



# SENACORPUS SEMINÁRIO CORPUS POSSÍVEIS NO BRASIL PROFUNDO



## Organizadores

Nós do Sul: Laboratório de Estudos e  
Pesquisas Sobre Identidades, Currículos e Culturas - FURG

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Amanda Motta

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dinah Quesada Beck

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Joice Araújo Esperança

Prof<sup>o</sup>. Dr. Marcio Caetano

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Simone Barreto Anadon

Grupo de Pesquisa Corpus Possíveis - Educação, Cultura e Diferenças - UFOB)

Prof<sup>o</sup>. Dr. Carlos André Nogueira Oliveira (FASB)

Prof<sup>o</sup>. Dr. Carlos Henrique Lucas Lima (UFOB)

Prof<sup>o</sup>. Ms. Fabio de Sousa Fernandes (UFOB)

Prof<sup>o</sup>. Mestre Murillo da Silva Neto (UFOB)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Shirley Pimentel de Souza (IFBA)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tânia Aparecida Kuhnhen (UFOB)



realize  
Editora

## Conselho Editorial

Alexsandro Rodrigues - *(Profissional)*  
Amanda Motta Castro - *(Doutor)*  
Ana Karina Canguçu Campinho - *(Profissional)*  
Anatália Dejene Silva De Oliveira - *(Profissional)*  
Andrea Nunes Da Rosa - *(Especialista)*  
Anselmo Péres Alós - *(Doutor)*  
Carla Cristina Braga Dos Santos - *(Profissional)*  
Carlos André Nogueira Oliveira - *(Doutor)*  
Carlos Henrique Lucas Lima - *(Doutor)*  
Cassiane Paixão - *(Profissional)*  
Clebemilton Gomes Do Nascimento - *(Mestre)*  
Denise Bastos - *(Profissional)*  
Dinah Quesada Beck - *(Doutor)*  
Dóris Regina Acosta Nogueira - *(Profissional)*  
Eduardo Melchior - *(Profissional)*  
Fabiane Simioni - *(Profissional)*  
Fabio De Sousa Fernandes - *(Doutor)*  
João Manuel De Oliveira - *(Profissional)*  
Joice Araújo Esperança - *(Doutor)*  
Julio Cesar Bresolin Marinho - *(Profissional)*  
Kamila Lockman - *(Profissional)*  
Leandro Colling - *(Doutor)*  
Luma Andrade - *(Doutor)*  
Marcio Rodrigo Vale Caetano - *(Doutor)*  
Maria Odete Da Rosa Pereira - *(Doutor)*  
Maria Odete De Rosa Pereira - *(Profissional)*  
Maria Virgínia Pinto Bomfim - *(Doutor)*  
Megg Rayara Gomes De Oliveira - *(Profissional)*  
Michelle Vasconcelos - *(Profissional)*  
Murillo Arruda - *(Mestre)*  
Murillo Da Silva Neto - *(Mestre)*  
Paula Almeida De Castro - *(Doutor)*  
Paulo Roberto Baqueiro Brandão - *(Doutor)*  
Raquel Pereira Quadrado - *(Pós-Doutor)*  
Renato Duro - *(Profissional)*  
Rubio Jose Ferreira - *(Profissional)*  
Sandro Ouriques Cardoso - *(Profissional)*  
Shirley Pimentel De Souza - *(Doutor)*  
Simone Barreto Anadon - *(Doutor)*  
Simone Freitas Gama - *(Profissional)*  
Social Soledad Bech Gaivizzo - *(Profissional)*  
Susana Silva - *(Profissional)*  
Tânia Aparecida Kuhnen - *(Doutor)*  
Terezinha Oliveira Santos - *(Doutor)*  
Thiago Alves França - *(Mestre)*  
Valter Henrique De Castro Fritsch - *(Profissional)*  
Vilmar Pereira Alves - *(Profissional)*

Nós do Sul: Laboratório de Estudos e Pesquisas  
Sobre Identidades, Currículos e Culturas - FURG

Grupo de Pesquisa Corpus Possíveis -  
Educação, Cultura e Diferenças - UFOB  
(Organizadores)

# **SENACORPUS**

## SEMINÁRIO CORPUS POSSÍVEIS NO BRASIL PROFUNDO



Campina Grande-PB

2018



**REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.**

Rua: Antenor Navarro; 151 - Prata - Campina Grande/PB | CEP: 58400-520

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

**Sobre o ebook**

**Design da Capa** Realize Editora

**Projeto Gráfico e Editoração** Jefferson Ricardo Lima Araujo

**Ficha Catalográfica** Jane Pompilo dos Santos

---

S474

SENACORPUS - Seminário Corpus Possíveis no Brasil Profundo. [Livro Eletrônico]./ Nós do Sul: Laboratório de Estudos e Pesquisas Sobre Identidades, Currículos e Culturas - FURG, Grupo de Pesquisa Corpus Possíveis - Educação, Cultura e Diferenças - UFOB (Organizadores) - Campina Grande: Realize Editora, 2018.

17300kb - 1321 p.: il.

**ISBN 978-85-61702-53-3**

Modo de Acesso: <http://editorarealize.com.br>

1. Ensino superior. 2. Saúde. 3. Violência contra a mulher. 4. Violência obstétrica. 5. Formação continuada dos professores da FAESPI/UNIT. 6. Melhoria do processo de ensino aprendizagem. I. FURG. II. UFOB. III. Título.

21. ed. **CDD 378.**

---



## SUMÁRIO

<b>COMUNICAÇÃO ORAL</b> .....	<b>6</b>
<b>PÔSTER</b> .....	<b>970</b>
<b>RELATO DE EXPERIÊNCIA</b> .....	<b>1124</b>

**SENACORPUS**  
SEMINÁRIO CORPUS  
POSSÍVEIS NO BRASIL  
PROFUNDO

**Comunicação Oral**



## SUMÁRIO - COMUNICAÇÃO ORAL

<b>(IN)SEGURANÇA HUMANA E VIOLÊNCIA OBSTÉTRICA: PERSPECTIVAS SOBRE JUSTIÇA DE GÊNERO E SAÚDE.....</b>	<b>25</b>
<i>Texto sem autoria</i>	
<b>A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES FAESPI/UNIT: UM ESTUDO DE CASO COMPARATIVO.....</b>	<b>38</b>
<i>Regina Maria Teles Coutinho   Ada Augusta Celestino Bezerra</i>	
<b>A LITERATURA FEMININA COMO MEMÓRIA E RESISTÊNCIA POLÍTICA: “AS NOVAS CARTAS” E O ESTADO NOVO PORTUGUÊS.....</b>	<b>52</b>
<i>Michelle Vasconcelos Oliveira do Nascimento</i>	
<b>A SUBMISSÃO TEMPORÁRIA COMO MEDIAÇÃO PARA TRANSFORMAÇÃO DE CORPOS E SUBJETIVIDADES.....</b>	<b>54</b>
<i>Eliza Mara Lozano Costa</i>	
<b>A VULNERABILIDADE NAS SALAS DE AULA: PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.....</b>	<b>55</b>
<i>Raquel Karpinski   Shirlei Alexandra Fetter</i>	
<b>ANÁLISE DA EVOLUÇÃO DOS PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA COMO INSTRUMENTO DE PROTEÇÃO INTERNACIONAL DE DIREITOS SEXUAIS E À IDENTIDADE DE GÊNERO.....</b>	<b>56</b>
<i>Texto seu Autoria</i>	
<b>AS VOZES AFROBRASILEIRAS QUE NARRAM: UMA ANÁLISE DE ÚRSULA E CASA DE ALVENARIA.....</b>	<b>57</b>
<i>Mônica Saldanha Dalcol   Prof. Dr. Anselmo Peres Alós</i>	

<b>BASE NACIONAL COMUM CURRÍCULAR: UMA REFLEXÃO SOBRE AS COMPETÊNCIAS PROPOSTAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA</b> .....	<b>62</b>
<i>Mariana Oliveira   Márcio Caetano</i>	
<b>CARTOGRAFIA DAS MULHERES PRESAS NO BRASIL E NO RIO DE JANEIRO</b> .....	<b>66</b>
<i>Aline dos Santos Silva</i>	
<b>CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DA MULHER MIGRANTE CAMPESINA DO NOROESTE GAÚCHO SÉCULO XIX</b> .....	<b>74</b>
<b>Texto sem autoria</b>	
<b>CORPO NEGRO E A PRODUÇÃO DA DIFERENÇA: BIOPOLÍTICA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS</b> .....	<b>75</b>
<i>Camila Francisca da Rosa   Carlos Augusto Ferreira Kopp</i>	
<b>CORPOS DISSIDENTES: PERFORMANCES FEMININAS/FEMINISTAS NAS ARTES VISUAIS</b> .....	<b>84</b>
<i>Eliana Barbosa de Amorim   Maria Claudineide Alves Macêdo Daniele Quiroga Neves</i>	
<b>DAS BYCHAS AS MÃOS, ENSAYO PARA UM AUTORRETRATO GAY</b> .....	<b>85</b>
<b>DEFICIÊNCIA E ASSISTÊNCIA SOCIAL: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL ENTRE 1950 E 1987</b> .....	<b>98</b>
<i>Lana Cristina Fernandes Rocha</i>	
<b>DIREITO À EDUCAÇÃO: RESISTÊNCIAS E POSSIBILIDADES FRENTE ÀS AMEAÇAS ATUAIS</b> .....	<b>109</b>
<i>Claudia Penalvo   Treyce Ellen Goulart   Marcio Rodrigo Vale Caetano</i>	
<b>DIREITOS HUMANOS: DIVERSIDADE DE GÊNERO NA ESCOLA</b> .....	<b>117</b>
<i>Shirlei Alexandra Fetter   Raquel Karpinski</i>	

<b>DISCURSOS DE ADOLESCENTES BRASILEIROS E CABO-VERDIANOS SOBRE SEXO SEM CAMISINHA: ONDE FOI PARAR AS PREOCUPAÇÕES COM AS DST/AIDS? .....</b>	<b>118</b>
Texto sem autoria	
<b>DISCUTINDO AS CONSTRUÇÕES DE GÊNERO COM DISCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DAS COLABORAÇÕES DE JUDITH BUTLER E PIERRE BOURDIEU .....</b>	<b>120</b>
<i>Vinícius Matias Rodrigues Manoel   João Carlos Pereira de Moraes</i>	
<b>ENCARCERAMENTO FEMININO E RESISTÊNCIAS: PARA ALÉM DOS CONTROLES INSTITUCIONAIS .....</b>	<b>127</b>
<i>Leni Beatriz Correia Colares</i>	
<b>ESCOLA SEM PARTIDO E IDEOLOGIA DE GÊNERO, DO SILÊNCIO À INCORPORAÇÃO DO DISCURSO DO GOLPE .....</b>	<b>128</b>
<i>Giovana Giongo</i>	
<b>“É QUE SE NÃO EMAGRECES ACABAS COMO O TEU PAI”: PERSPECTIVAS SOBRE O CORPO GORDO .....</b>	<b>144</b>
<i>Ricardo Postal</i>	
<b>FORMAÇÃO DAS PESSOAS TRANSEXUAIS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE: ENFRENTAMENTO E RESISTÊNCIA DAS NORMAS DE GÊNERO NO ESPAÇO ACADÊMICO .....</b>	<b>146</b>
<i>Adriana Lohanna dos Santos</i>	
<b>GÊNERO NA ESCOLA: NARRATIVAS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE RIO GRANDE/RS .....</b>	<b>147</b>
<i>Patrícia Luiza Gonçalves Trindade   Joanalira Corpes Magalhães</i>	
<b>INVERSÃO SEXUAL NOS ARQUIVOS DO <i>FIN DE SIÈCLE</i>, DE GEORGE HÉRELLE .....</b>	<b>149</b>
<i>Jociele Corrêa   Moacir Lopes de Camargos</i>	

<b>LA FOTOGRAFÍA CONTEMPORÁNEA FEMENINA Y DEL FEMENINO EN EL INTERSTÍCIO DELAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS Y MEDIÁTICAS</b> .....	<b>154</b>
<i>Teresa Lenzi</i>	
<b>LINDA, UMA HISTÓRIA DO CÂNCER GAY LITERATURA ENGAJADA EM CAIO FERNANDO ABREU</b> .....	<b>176</b>
<i>Nícollas Cayann</i>	
<b>LITERATURA E HISTÓRIA NO ROMANCE <i>TENGO MIEDO TORERO</i></b> .....	<b>188</b>
<b>MASCULINIDADES E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL NO CONTEXTO DE PORTO ALEGRE</b> .....	<b>189</b>
<i>Bruna Moraes Battistelli   Alexandre Missel Knorre</i> <i>Lílian Rodrigues da Cruz</i>	
<b>MEGA EVENTOS ESPORTIVOS E SEUS IMPACTOS SOCIAIS: O CASO DA COPA DO MUNDO FIFA DE FUTEBOL 2014 E DAS COMUNIDADES DIRETAMENTE AFETADAS POR OBRAS LIGADAS AO EVENTO NA CIDADE DE PORTO ALEGRE</b> .....	<b>190</b>
<i>Billy Graeff</i>	
<b>O CRESCIMENTO POPULACIONAL DE IDOSOS: RELEVÂNCIA DOS CUIDADOS PALIATIVOS</b> .....	<b>191</b>
<i>Ricardo Fornari</i>	
<b>O ROMPIMENTO COM OS ESTEREÓTIPOS FEMININOS EM "A MORTE DE PAULA D.", DE BRISA PAIM</b> .....	<b>192</b>
<i>Ana Carolina Schmidt Ferrão   Prof. Dr. Ricardo Araújo Barberena</i>	
<b>O SAGRADO 'INVADE' O PROFANO: ALEGORIAS, SEXUALIDADE, VETO E MONOPÓLIO DE DEVOÇÃO NO CARNAVAL CARIOCA</b> .....	<b>193</b>
<b>POR UMA ASSEXUALIDADE RIZÓMATICA</b> .....	<b>195</b>
<i>Luigi Silvino D'Andrea</i>	



<b>REPRESENTAÇÕES CULTURAIS: A QUESTÃO DA IDENTIDADE NA OBRA SWAMP THING DE ALAN MOORE</b> .....	<b>205</b>
<b>REDES SOCIAIS E A VIOLENCIA DE GÊNERO: UMA ANÁLISE DO DISCURSO MEDIADO POR COMPUTADOR</b> .....	<b>207</b>
<i>Vinícius Matias Rodrigues Manoel   João Carlos Pereira de Moraes</i>	
<b>SEM TÍTULO</b> .....	<b>216</b>
<b>SEXO, VIOLÊNCIA, PRAZER E DOR NARRADOS POR UMA MULHER: A QUEBRA DE PARADIGMAS NA NARRATIVA AUTOFICCIONAL A CHAVE DE CASA, DE TATIANA SALEM LEVY</b> .....	<b>218</b>
<i>Andrea Czarnobay Perrot</i>	
<b>SOR JUANA INEZ DE LA CRUZ E ALEJANDRA PIZARNIK: DIÁLOGO ENTRE VOZES FEMININAS NA LITERATURA LATINO-AMERICANA</b> .....	<b>219</b>
<b>SUJEITOS APRENDENTES E ENSINANTES NA VELHICE: O FACEBOOK ENQUANTO PLATAFORMA DE PERFORMANCE</b> .....	<b>244</b>
<i>Fernanda Gabriela Schmidt   Lisiane Machado de Oliveira Menegotto</i>	
<b>A INCORPORAÇÃO DA ABORDAGEM DE GÊNERO PELO SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE OFICIAL DO ESTADO DE SERGIPE (SINTESE)</b> .....	<b>252</b>
<i>Adenilde de Souza Dantas   Maria Helena Santana Cruz</i>	
<b>ASSOCIAÇÃO DE BAIRRO DO LOTEAMENTO NOVO MILÊNIO: EXERCÍCIO DE CIDADANIA</b> .....	<b>260</b>
<i>Pamela da Costa Lopes   Maria Thereza Rosa Ribeiro</i>	
<b>MILITÂNCIA LGBT NO SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – ANDES- SN</b> .....	<b>268</b>
<i>Luciano Pereira dos Santos   Rejane Barreto Jardim</i>	

<b>(RE) EXISTIR: MODUS DE VIVER FRENTE AO RACISMO ESTRUTURANTE NO BRASIL.....</b>	<b>269</b>
<i>Andressa Farias Barrios   Amanda Motta Castro Marcio Rodrigo Vale Caetano</i>	
<b>CULTURALIDADE E OBJETIFICAÇÃO DA MULATA NA CULTURA BRASILEIRA: INTERSECÇÃO ENTRE RITA BAIANA E A MULATA PROFISSIONAL.....</b>	<b>270</b>
<i>Patrícia da Silva Simões da Cunha   Joanice Conceição</i>	
<b>GÊNERO E DOCÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO ACERCA DA FEMINIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UPE CAMPUS MATA NORTE EM NAZARÉ DA MATA, PERNAMBUCO, NO INÍCIO DO SÉCULO XXI. ....</b>	<b>277</b>
<i>Renata da Silva Leite</i>	
<b>QUILOMBOLAS NA UNIVERSIDADE: ARTICULANDO IDENTIDADES.....</b>	<b>278</b>
<i>Mariana Dias Cabelleira   Marcus Vinícius Spolle</i>	
<b>RELAÇÃO DE GÊNERO: IMPACTOS NA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA MULHER... 279</b>	
<i>Ednalva Rodrigues de Oliveira   Jaqueline Rodrigues de Oliveira de Araújo</i>	
<b>MÃES E PAIS UNIVERSITÁRIAS/OS E A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR: UMA ABORDAGEM EMERGENTE.....</b>	<b>288</b>
<i>Thaís Saalfeld   Márcio Caetano</i>	
<b>PECADO, CRIME E DOENÇA: OS DISCURSOS QUE CULMINARAM NA AUTORIZAÇÃO JUDICIAL PARA A PRÁTICA DA TERAPIA DA “CURA GAY” .....</b>	<b>297</b>
<i>Luciano Pereira dos Santos   Rejane Barreto Jardim</i>	
<b>EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL ATRAVÉS DO TURBANTE .....</b>	<b>312</b>
<i>Gabriele Costa Pereira</i>	
<b>A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES SOCIAIS DE “PATROAS E BABÁS” A PARTIR DA INTERSECIONALIDADE ENTRE RAÇA E GÊNERO.....</b>	<b>319</b>
<i>Cátia Simone Ribeiro Barcellos   Rita de Araujo Neves</i>	

<b>DOS “PACTOS” PARA DISCUTIR O NECESSÁRIO: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SUAS LEIS, DA LITERATURA INFANTIL À FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</b>	<b>328</b>
<i>Ariana Souza Cavalheiro   Cassiane Paixão</i>	
<b>O GÊNERO NA EDUCAÇÃO: NARRATIVAS DE MULHERES TRANS SOBRE A EXPERIÊNCIA NA UNIVERSIDADE .....</b>	<b>329</b>
<i>Marcelly Machado Cruz   Celina Ahlert</i>	
<b>LIBERTÀ – BRUXAS DE ONTEM. VADIAS DE HOJE.....</b>	<b>330</b>
<i>Angélica Dezem   Angélica Lüersen</i>	
<b>UM OLHAR SOBRE CASAMENTOS PRECOSES .....</b>	<b>331</b>
<i>Tainã Gomes Almeida   Amanda Motta Castro</i>	
<b>FEMINISMOS: PLURALIDADE PRESENTE EM UM CAMPO DE DISPUTA DA MARCHA DAS VADIAS DE PORTO ALEGRE .....</b>	<b>341</b>
<i>Daniela Dalbosco Dell’Aglia   Paula Sandrine Machado</i>	
<b>LIBERDADE DE GÊNERO: ANÁLISE DE VIVÊNCIAS TRANS EM UM PROGRAMA DA MÍDIA TELEVISIVA.....</b>	<b>350</b>
<i>Thais Geraldo Oliveira de Aguiar   Raquel Pereira Quadrado</i>	
<b>A ARTE DE TECER/CRIAR VERSUS A BELEZA DE APRENDER COM SENTIDO: REFLEXÕES A PARTIR DE UM DIÁLOGO COM QUEM TRABALHA COM ARTESANATO E A MULHER PROFESSORA.....</b>	<b>359</b>
<i>Cíntia Andréa Dornelles Teixeira</i>	
<b>ESTUDO AUTOBIOGRÁFICO: A CENTRALIDADE DO SUJEITO APRENDENTE COMO MODO DE CAMINHAR PARA SI .....</b>	<b>360</b>
<i>Cíntia Andréa Dornelles Teixeira</i>	
<b>AS TRABALHADORAS DO RIO GRANDE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>361</b>
<i>Lucas Couto Duarte   Susana Maria da Silva Veleda</i>	

<b>SHURI, OKOYE, NAKIA, RAMONDA E AS DORA MILAJE REPRESENTATIVIDADE E FEMINISMOS NO FILME PANTERA NEGRA</b> .....	<b>371</b>
<i>Taina Guerra Chimieski   Raquel Pereira Quadrado</i>	
<b>REFLEXÕES TEÓRICAS DA TRANSDICIPLINARIDADE PARA UM SENTIDO DE TRANSRELIGIOSIDADE</b> .....	<b>384</b>
<i>Samuel Lopes Pinheiro   Humberto Calloni</i>	
<b>O APAGAMENTO E INVISIBILIDADE DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA EM RELAÇÕES HOMOAFETIVAS FEMININAS</b> .....	<b>390</b>
<i>Leysliane Bandeira Sales</i>	
<b>AS RELAÇÕES DE PODER E VIOLÊNCIA NA HISTÓRIA RECENTE DAS MULHERES IRANIANAS</b> .....	<b>391</b>
<i>Luiza Müller</i>	
<b>BGV NA PAZ: PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA GERIR SITUAÇÕES TIDAS COMO VIOLENTAS NA CIDADE DO RIO GRANDE-RS</b> .....	<b>409</b>
<i>Evandro dos Santos Nunes   Luiz Felipe Alcantara Hecktheuer</i>	
<b>ARTIVISMOS E HETEROTOPIAS: ENCONTROS ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL</b> .....	<b>415</b>
<i>Caroline Leal Bonilha</i>	
<b>NARRATIVAS EMERGENTES: ARTIVISMO EM PROL DE REPARAÇÃO HISTÓRICA</b> .....	<b>416</b>
<i>Thiago Flores Madruga   Andressa Farias Barrios Dra Larissa Patron Chaves</i>	
<b>ANÁLISE DAS PESQUISAS QUE ABORDAM AS QUESTÕES DO HIV/AIDS EM PRESÍDIOS</b> .....	<b>427</b>
<i>Samanta Costa Calcagno   Julio Cesar Bresolin Marinho João Alberto da Silva</i>	
<b>O OLHAR DE HIPÓCRATES: INIQUIDADES NAS POLÍTICAS DE SAÚDE PÚBLICA A PESSOAS QUE VIVEM COM HIV/AIDS</b> .....	<b>435</b>
<i>Lucas Toriyama Ribeiro   Carlos Henrique Lucas Lima</i>	

<b>(DES)PATOLOGIZAÇÃO DOS CORPOS SÃOS E AS VIVÊNCIAS TRANS</b> .....	<b>444</b>
<i>Rodrigo Henrique de Jesus Nascimento</i>	
<b>GÊNERO E PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS</b> .....	<b>445</b>
<i>Fabiana de Oliveira Gomes</i>	
<b>DIVERSIDADE DE GÊNERO E SEXUAL NO ESPAÇO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA- CÂMPUS SÃO VICENTE DO SUL</b> .....	<b>453</b>
<i>Letícia Mossate Jobim   Vitor Angelo Villar Barreto Liliana Souza de Oliveira</i>	
<b>ESCOLA E GEOGRAFIA PARA QUEM?</b> .....	<b>454</b>
<i>Najla Mehanna Mormul</i>	
<b>O ENSINO DE HISTÓRIA E GÊNERO: NAVEGANDO PELAS ÁGUAS TRÁGICAS DE MEDÉIA</b> .....	<b>462</b>
<i>Darcylene Pereira Domingues   Jussemar Weiss Gonçalves</i>	
<b>VIOLÊNCIA DE GÊNERO E EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA – CONCEPÇÕES DE UMA EQUIPE DIRETIVA</b> .....	<b>470</b>
<i>Priscila Renata Martins</i>	
<b>O ROSTO OCULTO NA ESCOLA: VIOLÊNCIA ÉTICA E SEXUALIDADES</b> .....	<b>471</b>
<i>Marco Antonio Torres</i>	
<b>OS SILENCIAMENTOS DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DOCENTE</b> ....	<b>472</b>
<i>Nilcelio Sacramento de Sousa   Adenir Carvalho Rodrigues Valteones da Silva Rios</i>	
<b>ESCAPANDO DO JOGO DA VELHA: O LÚDICO ENQUANTO SATISFATOR SINÉRGICO</b> .....	<b>474</b>
<i>Vítor Jochims Schneider</i>	
<b>NARRATIVAS QUEER E O ENSINO DE ARTES</b> .....	<b>475</b>
<i>Pedro Paulo Souza Rios   André Ricardo Lucas Vieira</i>	

**VAI TER BEESHA NA UNIVERSIDADE ENSAIO SOBRE RE(EX)SISTÊNCIAS, BEESHAS NA SALA DE AULA E (TRANS)FORMAÇÃO DOS ESPAÇOS ESCOLARES..... 483**

*Denise Diele Alves de Sousa | Thiago Santos da Silva  
Carlos Henrique Lucas Lima*

**O SABER DO COTIDIANO DA PRÁTICA DOCENTE NO PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO SOCIAL..... 485**

*Tatiane Goudinho da Costa | Eduardo Garralaga Melgar Junior  
Marcio Caetano*

**AFRONTA AO PATRIARCADO NOS CORREDORES DE UMA FACULDADE DE DIREITO: O CASO DA BUCETA REVOLUCIONÁRIA..... 493**

*Rita de Araujo Neves | Márcia Alves da Silva | Maria Cecília Lorea Leite*

**Ocupações Escolares: Uma Breve Regressão Genealógica..... 501**

*Paulo Moises Gautério Gonçalves | Arisson Vinícius Landgraf Gonçalves*

**ANÁLISE DE ALGUNS ASPECTOS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA FREIREANA..... 508**

*Marcel Jardim Amaral | Eduardo Garralaga Melgar Junior  
Vilmar Alves Pereira*

**HABILIDADES MATEMÁTICAS DESTACADAS NOS RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO NA ETAPA DA PRÉ-ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 517**

*Crislaine de Anunciação Roveda*

**SEMINÁRIO INTEGRADO NA ESCOLA: ENFRENTAMENTOS E POSSIBILIDADES DE VIABILIZAÇÃO..... 534**

*Jerfferson Paim Luquini | Anselmo Peres Alós*

**O POTENCIAL DAS DANÇAS CIRCULARES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS..... 548**

*Gisele Maria Rodrigues Machado | Raquel Pereira Quadrado.*



<b>“VALENTINA, TU TENS QUE COMPREENDER QUE TODO MUNDO É IGUAL”: AS NORMAS RACIAIS E DE GÊNERO NO AMBIENTE ESCOLAR .....</b>	<b>549</b>
<i>Rita de Cassia Quadros da Rosa   Mozart Linhares da Silva</i>	
<b>“CAMPUS FORA DA SEDE” NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RIO GRANDE DO SUL: UMA ANÁLISE ACERCA DA GESTÃO EDUCATIVA A PARTIR DA TEORIA DO DISCURSO.....</b>	<b>557</b>
<i>Bruna Kucharski Wagner   Viviane Loureiro da Cruz</i>	
<b>AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS: COMO AS CRIANÇAS VIVEM O ESPAÇO E O TEMPO DA ESCOLA?.....</b>	<b>563</b>
<i>Priscila Olete de Oliveira   Kamila Lockmann</i>	
<b>ENTRE CORPOS DESCOBERTOS E ASSUNTOS ENCOBERTOS: UMA ANÁLISE, A PARTIR DA VISÃO DOS ESTUDANTES SOBRE ABORDAGENS DE SEXUALIDADE E GÊNERO EM DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMAQUÃ.....</b>	<b>564</b>
<i>Thaís Oliveira Isquierdo   Patrick Machado Kovalski</i>	
<b>LETRAMENTO INFORMACIONAL E MIDIÁTICO: PRESSUPOSTOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>574</b>
<i>Sabrina Simões Corrêa   Renata Braz Gonçalves</i>	
<b>O ABC NA PRISÃO OU DE COMO A ESCOLA SE ENQUADRA ENTRE CELAS E CRIMES .....</b>	<b>581</b>
<i>Mariana Moreira Neto</i>	
<b>A PRECARIZAÇÃO LABORAL NO BRASIL: DESEMPREGO, INVISIBILIDADE SOCIAL E EXCLUSÃO DO MERCADO DE TRABALHO .....</b>	<b>582</b>
<i>Renan Robaina Dias Jane Gombar Azevedo Oliveira</i>	
<b>O DIREITO À DIFERENÇA: “UNA MUJER FANTÁSTICA” E A IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO SOBRE GÊNEROS .....</b>	<b>591</b>
<i>Michele Prado de Rodrigues Amanda Netto Brum</i>	

**GÊNERO, SEXUALIDADE E POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA ... 599**

*Júlia Castro John*

*Márcio Rodrigo Vale Caetano*

**POR UMA NOVA EDUCAÇÃO: A INCLUSÃO DA HISTÓRIA DAS MULHERES EM SALA DE AULA..... 609**

*Lucilene Canilha Ribeiro*

**DO DIREITO A PROTEÇÃO SOCIAL BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES AS FAMILIAS ATENDIDAS PELO CENTRO DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL-CRAS..... 610**

*Marcel Jardim Amaral | Lais Braga Costa | Vilmar Alves Pereira*

**A EDUCAÇÃO SOCIAL NA ASSISTÊNCIA SOCIAL: PERSPECTIVAS PARA UM NOVO CONTEXTO ..... 618**

*Rodrigo da Silva Vital | Cristhianny Bento Barreiro*

**REPERCURSÃO DO ABUSO SEXUAL INFANTIL ..... 625**

*Jonathan Machado Domingues | Stella Alves Rocha da Silva*

**JUVENTUDES, SMARTPHONES E A ESCOLA CONTEMPORÂNEA ..... 631**

*Ana Carolina Sampaio Zdradek | Dinah Quesada Beck*

**INFÂNCIA E VIOLÊNCIA: UM OLHAR SENSÍVEL À CRIANÇA NA CONTEMPORANEIDADE ..... 641**

*Jaqueline Rodrigues de Oliveira de Araújo | Ednalva Rodrigues de Oliveira*

**JUVENTUDES LGBT NO FACEBOOK..... 650**

*Carla Lisbôa Grespan*

**COMO DESCOLONIZAR O CONCEITO DE INFÂNCIA? DIFERENTES FORMAS DE SER CRIANÇA NO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL ..... 651**

*Bruna Moraes Battistelli | Alexandre Missel Knorre*

*Lílian Rodrigues da Cruz*

**VIOLÊNCIAS DE GÊNERO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 659**

*Jéssica Tairane de Moraes | Jaime Eduardo Zanett | Jane Felipe*

<b>HISTÓRIAS DE ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL</b> .....	668
<i>Erica Franceschini</i>	
<b>TRABALHO INFANTIL COMO CAUSADOR DE ACIDENTES QUE LEVAM A DEFICIÊNCIA ADQUIRIDA NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA</b> .....	678
<i>Iasmini Bellaver Dambros   Ana Luiza Carvalho da Rocha.</i>	
<b>MERITOCRACIA E O PROCESSO DE INCLUSÃO EXCLUDENTE DE JOVENS NO MERCADO DE TRABALHO</b> .....	686
<i>Iasmini Bellaver Dambros   Ana Luiza da Rocha Carvalho</i>	
<b>O PROTAGONISMO DAS MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.</b> ....	694
<i>Daiane Ferreira Ferreira   Vilmar Alves Pereira</i>	
<b>DESCOLONIZANDO O CORPO NEGRO: QUESTÕES SOBRE AUTORIA E REPRESENTAÇÃO FEMININA NA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA</b> .....	695
<i>Rodrigo da Rosa Pereira</i>	
<b>QUANDO A LUTA ENCONTRA A ARTE</b> .....	703
<i>Juliana Soares   Maria Escarlata Pereira   Amanda Motta Castro</i>	
<b>FACES DO RACISMO: A INVISIBILIDADE DA CAPACIDADE INTELECTUAL DO NEGRO NA FORMAÇÃO CULTURAL BRASILEIRA</b> .....	704
<i>Laís Braga Costa   Marcel Jardim Amaral   Márcia Della Flora Cortes</i>	
<b>APROXIMAÇÕES NO CAMPO DE PESQUISA: MÉTODO, DIÁLOGOS E SABERES POPULARES NO COTIDIANO DE UM PROJETO EDUCAÇÃO AMBIENTAL</b> .....	713
<i>Thaís Gonçalves Saggiomo   Clara da Rosa Pereira Lúcia de Fátima Socoowski Anello</i>	
<b>A ARTE COMO ESTRATÉGIA DE RECONHECIMENTO E FORTALECIMENTO FEMININO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL</b> .....	721
<i>Joezele da Rosa Pereira</i>	

<b>EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ECOSOFIA COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA.....</b>	<b>722</b>
<i>Isabel Ribeiro Marques   Paula Correa Henning</i>	
<b>A PARÓDIA E O HOMOEROTISMO RELIGIOSO EM 'BUNDO E OUTROS POEMAS', DE WALDO MOTTA.....</b>	<b>723</b>
<i>Rodrigo dos Santos Dantas da Silva</i>	
<b>QUANDO A MULHER NEGRA TOMA A PALAVRA: PERSPECTIVAS FEMININAS NA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA.....</b>	<b>742</b>
<i>Rodrigo da Rosa Pereira</i>	
<b>AS MEMÓRIAS NÃO SÃO INOCENTES: O FEMININO NO DOCUMENTÁRIO OLYMPIA DE LENI RIEFENSTAHL.....</b>	<b>743</b>
<i>Fernanda Carla da Silva Costa   Maria Nilza Barbosa Rosa Bernardina M. J. Freire de Oliveira</i>	
<b>BAPHO!: AS DIFERENÇAS NA COBERTURA DA PARADA GAY DE 2011 REALIZADA PELO ESTADÃO E PELA FOLHA.....</b>	<b>752</b>
<i>Rafael Chaves Martins   Dra. Mariana Giacomini Botta</i>	
<b>ARTE NÃO PERMITIDA: APAGAMENTO, CENSURA E RESISTÊNCIA.....</b>	<b>762</b>
<i>Vivian Castro de Miranda   Anselmo Peres Alós</i>	
<b>A FABRICAÇÃO ANDROCÊNTRICA DO FEMININO: A CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO COMO PROCESSO EDUCATIVO NA TRAGÉDIA AGAMÊMNON DE ÉSQUILO.....</b>	<b>771</b>
<i>Lisiana Lawson Terra da Silva   Jussemar Weiss Gonçalves</i>	
<b>CORPOS POÉTICOS, CORPOS POLÍTICOS: A POESIA PERFORMATIZADA NOS SLAMS.....</b>	<b>772</b>
<i>Lilian Lemos Menegaro   Luciana Paiva Coronel</i>	
<b>UMA DIVA DENTRO DE MIM: A FEMINILIDADE E A PERFORMATIVIDADE NO REALITY SHOW "DRAG ME AS A QUEEN".....</b>	<b>780</b>
<i>Cristiano Eduardo da Rosa   Jane Felipe de Souza</i>	

<b>PRÁTICAS PORNOGRÁFICAS CONTRASSEXUAIS: UMA ANÁLISE DO PROJETO <i>FOUR CHAMBERED HEART</i></b> .....	<b>789</b>
<i>Alessandra Pereira Werlang</i>	
<b>UMA IGREJA QUE ACEITA A DIVERSIDADE SEXUAL? NOTAS SOCIOLÓGICAS DE UMA IGREJA INCLUSIVA</b> .....	<b>799</b>
<i>Arielson Teixeira do Carmo</i>	
<b>LAICIDADE EM CENA: PERFORMANCES JURÍDICO-POLÍTICAS E A LIMITAÇÃO DA LIBERDADE DE EXPRESSÃO</b> .....	<b>800</b>
<i>Rodrigo Kreher   Alice Hertzog Resadori</i>	
<b>A MATERNIDADE E AS MANIFESTAÇÕES DE OPRESSÃO DE GÊNERO PARA AS MULHERES</b> .....	<b>809</b>
<i>Laís Braga Costa   Marcel Jardim Amaral   Márcia Della Flora Corte</i>	
<b>ABIGAIL: A EXPERIÊNCIA DE UM TCC INCOMUM E A PRESENÇA DA <i>DRAG QUEEN</i> DENTRO DA UNIVERSIDADE</b> .....	<b>817</b>
<i>Gengiscan Pereira Silva   Adriano Moraes de Oliveira</i>	
<b>O CORPO TRANSGÊNERO EM CENA: A FICCIONALIZAÇÃO DE SI E A AFIRMAÇÃO DA ALTERIDADE EM <i>CARNES TOLENDAS</i> E <i>BR-TRANS</i></b> .....	<b>826</b>
<i>Marina de Oliveira</i>	
<b>DOCÊNCIA MASCULINA: CORPOS ESTRANHOS NO COTIDIANO ESCOLAR</b> .....	<b>834</b>
<i>Julio Cezar Pereira Araújo</i>	
<b>“ELE QUERIA SER A CINDERELA”: MASCULINIDADES SUBVERSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	<b>835</b>
<i>Paulo Melgaço da Silva Junior   Marcio Caetano</i>	
<b>MASCULINIDADE FEMININA: EXPERIÊNCIAS DE VISIBILIDADE LESBIANA</b> .....	<b>843</b>
<i>Keith Daiani da Silva Braga   Arilda Ines Miranda Ribeiro Marcio Rodrigo do Vale Caetano</i>	

<b>A PRODUÇÃO DAS MASCULINIDADES NOS PERFIS DE HOMENS QUE BUSCAM PARCEIROS DO MESMO SEXO NO APLICATIVO TINDER EM RIO GRANDE – RS.....</b>	<b>852</b>
<i>Diego Miranda Nunes   Susana Maria Veleda da Silva</i>	
<b>SOCIOEDUCAÇÃO: GÊNERO, SEXUALIDADES E MASCULINIDADES NO NOVO DEGASE.....</b>	<b>861</b>
<i>Sandra Regina de Oliveira Faustino   Clara Luísa Martins Brandão Jonas Alves da Silva Jr.</i>	
<b>O CORPO QUE ESCAPA: AS LINHAS DE FUGA DO CORPO TRANS NO CINEMA.....</b>	<b>862</b>
<i>Caio Ramos</i>	
<b>PRECONCEITO E EXCLUSÃO: UM DIÁLOGO CULTURAL/SOCIAL.....</b>	<b>863</b>
<i>Jonathan Machado Domingues</i>	
<b>DEFICIÊNCIA E ASSISTÊNCIA SOCIAL: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL PÓS-CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.....</b>	<b>871</b>
<i>Kahena Quintaneiro Bizzotto   Livia Barbosa Pereira</i>	
<b>CORPO E BIOTECNOLOGIA: MAPEAMENTO DAS PESQUISAS CIENTÍFICAS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL.....</b>	<b>883</b>
<i>Mayra Louyse Rocha Paranhos   Márcia Cristina Rocha Paranhos Livia de Rezende Cardoso</i>	
<b>JOGOS ELETRONICOS: DISPOSITIVO DE RELAÇÕES DOS JOVENS CONTEMPORÂNEOS.....</b>	<b>892</b>
<i>Henriette de Mattos Pinto   Bárbara Hees Garré</i>	
<b>DESFAZER UM CORPO DOCENTE, UMA EXPERIÊNCIA COM A CARTOGRAFIA DRAMATURGICA.....</b>	<b>900</b>
<i>Diego Fogassi Carvalho   Cynthia Farina</i>	



<b>ANÁLISE DIALÓGICA DA PÁGINA INICIAL DE UMA IGREJA INCLUSIVA: O PRIMEIRO CONTATO ENTRE INSTITUIÇÃO E POSSÍVEIS FIÉIS.....</b>	<b>909</b>
<i>Eduardo Soares da Cunha   Karina Giacomelli</i>	
<b>EXPERIÊNCIA E NARRATIVAS LGTB NO FACEBOOK: EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA NA PÁGINA SOCIAL DO GRUPO ARCO-ÍRIS.....</b>	<b>918</b>
<i>Fabrício Leo Alves Schmidt   Marcelly Machado Cruz Dr. Éder da Silva Silveira</i>	
<b>A CRIAÇÃO DE UM “ESPAÇO AUTOFICCIONAL” NA OBRA DE SALIM MIGUEL ...</b>	<b>926</b>
<i>Ana Cláudia de Oliveira da Silva   Prof. Pedro Brum Santos</i>	
<b>MULHERES PAMPEANAS NA TRAMA HISTÓRICA E CULTURAL GAÚCHA: TENCIONANDO VERDADES.....</b>	<b>927</b>
<i>Juliana Corrêa Pereira Schlee   Paula Corrêa Henning</i>	
<b>A RÁDIO NA RUA JUNTO AOS MBYÁ GUARANI .....</b>	<b>934</b>
<i>Alexandre Missel Knorre   Bruna Moraes Battistelli Lílian Rodrigues da Cruz</i>	
<b>RESISTÊNCIA ATRAVÉS DA ESCRITA DO TESTEMUNHO EM BECOS DA MEMÓRIA DE CONCEIÇÃO EVARISTO .....</b>	<b>942</b>
<i>Ariel Oliveira Leite de Souza   Luciana Paiva Coronel</i>	
<b>REVISITANDO OS MANUAIS MÉDICO-JURÍDICOS (1930-1950): CIÊNCIA E HOMOSSEXUALIDADE FEMININA NO BRASIL .....</b>	<b>949</b>
<i>Marlon Silveira da Silva   Claudia Penalvo   Marcio Caetano</i>	
<b>MEMÓRIA GRÁFICA DA “LIGHT &amp; POWER” E A REPRESENTAÇÃO DO GÊNERO FEMININO (1930).....</b>	<b>958</b>
<i>Helena de Araujo Neves   Rita de Araujo Neves</i>	
<b>ENTRE A TRAMA E O TRAUMA: UMA LEITURA DE “VOZES DE TCHERNÓBIL”, DE SVETLANA ALEKSIÉVITCH.....</b>	<b>967</b>
<i>Daniel Baz dos Santos</i>	

**VIOLÊNCIAS INTERSECCIONAIS NA ESCOLA E AS TRAJETÓRIAS DE  
ALUNAS E ALUNOS TRANS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
NA BAIXADA FLUMINENSE.....**

**968**

*Luciano Marques da Silva*

# (IN)SEGURANÇA HUMANA E VIOLÊNCIA OBSTÉTRICA: PERSPECTIVAS SOBRE JUSTIÇA DE GÊNERO E SAÚDE

Texto sem autoria

## 1. A violência obstétrica como um acontecimento comum

A violência obstétrica não é uma novidade enquanto modalidade de abuso, desrespeito e maus-tratos contra as mulheres, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS). Em 2014, a OMS emitiu uma declaração sobre “Prevenção e eliminação de abusos, desrespeito e maus-tratos durante o parto em instituições de saúde”<sup>1</sup>. Segundo a declaração, os abusos, os maus-tratos, a negligência e o desrespeito durante o parto equivalem a uma violação dos direitos humanos fundamentais das mulheres, como descrevem as normas e princípios de direitos humanos adotados internacionalmente<sup>2</sup>. Apesar das evidências sugerirem que as experiências de desrespeito e maus-tratos das mulheres durante a assistência ao parto são amplamente disseminadas, atualmente não há consenso internacional sobre a definição desses problemas.

Se, de um lado, o campo acadêmico e as associações e sindicatos dos profissionais de saúde não estão em comum acordo quanto à definição e a magnitude do problema, por outro, já existem iniciativas governamentais e da sociedade civil que visam a preservação dos direitos das mulheres, no contexto da assistência ao parto. A própria OMS (2014) refere a necessidade de um processo inclusivo de implementação e monitoramento

---

1 Disponível em: [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/134588/3/WHO\\_RHR\\_14.23\\_por.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/134588/3/WHO_RHR_14.23_por.pdf). Acesso em 26 setembro 2017.

2 Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979); Declaração sobre a Eliminação da Violência contra as Mulheres (1993).

da assistência ao parto com a participação das mulheres, comunidades, profissionais e gestores da saúde, formadores de recursos humanos em saúde, organismos de educação e certificação, associações profissionais, governos, interessados nos sistemas de saúde, pesquisadores, grupos da sociedades civis e organizações internacionais. Esse processo, de acordo com a OMS é um esforço para garantir que as situações de abuso, desrespeito e maus-tratos sejam identificadas e relatadas de forma regular e consistente, e que as medidas preventivas e terapêuticas localmente apropriadas sejam implementadas.

No contexto brasileiro, a primeira pesquisa de opinião publicada sobre o tema foi realizada em 2010, pela Fundação Perseu Abramo (FPA)<sup>3</sup>. A referida pesquisa entrevistou 2.365 mulheres em 25 unidades da federação brasileira, distribuídas por todas as regiões do país. Segundo o levantamento, 25% das mulheres entrevistadas afirmaram terem sofrido algum tipo de violência durante o atendimento do parto, o que também foi referido por cerca da metade daquelas que passaram por um aborto. Entre as violências identificadas pelas mulheres entrevistadas se destacam procedimentos como o exame de toque doloroso (10%); a negativa para alívio da dor (10%); a não explicação para procedimentos adotados (9%); os gritos de profissionais ao ser atendida (9%); a negativa de atendimento (8%); e os xingamentos ou humilhações (7%). Outros procedimentos também são considerados invasivos e prejudiciais às mulheres durante o parto: episiotomia de rotina (cortes desnecessário da vulva e da vagina); intervenções de verificação e aceleração do parto (uso massivo de ocitocina sintética); amniotomia precoce; falta de esclarecimento e de consentimento da gestante; restrição de movimentação e posição para o parto (litotomia); restrição da escolha do local do parto (domiciliar ou hospitalar); cirurgias cesarianas (eletivas, por conveniência do profissional obstetra).

Tratam-se de práticas prejudiciais à integridade física e emocional ou ineficazes que tem sido cada vez mais questionadas em decorrência de ausência de indicação terapêutica na maior parte dos casos. Em outras

---

3 Disponível em: <http://www.fpabramo.org.br/sites/default/files/pesquisaintegra.pdf>. Acesso em 26 setembro de 2017.

palavras, são práticas de uso massivo que desconsideraram as particularidades de cada caso, os estudos baseados em cuidados e evidências científicas que as reputam desnecessárias. Cada vez mais tem sido consideradas desumanas e degradantes, uma violação dos direitos sexuais e dos direitos reprodutivos, da dignidade das mulheres.

De acordo com a pesquisa da FPA (2010), uma em cada quatro mulheres (25%) ouviu de algum profissional, durante a assistência ao parto, frases como: “não chora que ano que vem você está aqui de novo” (15%), “na hora de fazer não chorou, não chamou a mamãe” (14%), “se gritar eu paro agora o que estou fazendo” (6%), “se ficar gritando seu neném via nascer surdo” (5%).

O dossiê “Violência Obstétrica: parirás com dor” (2012)<sup>4</sup> defende que a humanização do atendimento ao parto e ao nascimento é uma reivindicação de defesa dos direitos das mulheres, das crianças e das famílias a uma assistência não-violenta ao nascimento e baseada em direitos humanos.

No parlamento brasileiro, o tema da violência obstétrica foi desenvolvido através de uma Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (CPMI), no Senado Federal. O relatório produzido por essa comissão (2013)<sup>5</sup> constatou que as ações que o Ministério da Saúde vem desenvolvendo não têm sido suficientes para mudar a realidade das mulheres que passam por situações de maus tratos durante o parto. A comissão recomendou que fossem intensificadas as ações junto aos estados para prevenir e punir a violência obstétrica, bem como que fossem desenvolvidas campanhas para que as mulheres possam conhecer seus direitos e não aceitem procedimentos que firam o direito a um procedimento médico adequado e não invasivo.

Em 2016, foi lançado um inquérito nacional sobre parto e nascimento “Nascer no Brasil”<sup>6</sup>, contemplando uma amostra representativa dos partos hospitalares de todo o país (266 maternidades públicas e privadas

---

4 Disponível em: <http://www.senado.gov.br/comissoes/documentos/SSCEPI/DOC%20VCM%20367.pdf>

5 Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=130748&tp=1>

6 Disponível em [http://www6.ensp.fiocruz.br/nascerbrasil/wp-content/uploads/2014/11/sumario\\_executivo\\_nascer\\_no\\_brasil.pdf](http://www6.ensp.fiocruz.br/nascerbrasil/wp-content/uploads/2014/11/sumario_executivo_nascer_no_brasil.pdf)

com 500 ou mais partos anuais em 191 municípios). A pesquisa entrevistou mais de 23 mil mulheres e mostrou que as práticas prejudiciais ou ineficazes ainda são rotina no país. Entre as entrevistadas, 70% foram puncionadas (à piquer), 40% receberam ocitocina sintética e 40% passaram por amniotomia. Entre as mulheres que pariram (48% da amostra), 92% estavam em posição de litotomia (deitadas), 56% foram submetidas a episiotomia, 37% receberam a manobra de Kristeller (aplicação de pressão na parte superior do útero durante o período expulsivo). Somente 26% puderam se alimentar, 46% puderam se movimentar durante o trabalho de parto e 18,7% contaram com acompanhante. Apenas 5% tiveram partos sem nenhuma intervenção.

Os dados sumariamente apresentados nos permitem afirmar que a violência obstétrica existe e tem sido bastante praticada nos partos hospitalares no Brasil. A ordinariedade desses acontecimentos tem gerando diferentes compreensões sobre sua concreta necessidade.

## **2. A violência obstétrica como uma violência contra as mulheres**

A característica essencial da violência contra as mulheres é que ela é decorrente de uma estrutura desigual de gênero, na qual as mulheres ocupam uma posição de subordinação com relação aos homens. Essa hierarquização proporciona uma desvalorização sistemática da vida das mulheres e das meninas, o que se reflete na baixa alocação de recursos (culturais e econômicos) nos cuidados com relação à maternidade, em diversos países do mundo. As mulheres em trabalho de parto ou no puerpério, nesse contexto, tem poucas escolhas e, na maior parte das vezes, quando são consultadas, concordam com os profissionais de saúde com práticas desnecessárias, especialmente porque estão vulneráveis e sem um acompanhante<sup>7</sup>.

As situações de abuso, desrespeito e maus-tratos, como também o uso rotineiro de práticas ineficazes ou desnecessárias contra as mulheres em trabalho de parto ou no puerpério se constituem em razão de uma discriminação estrutural contra as mulheres.

---

7 Jewkes R, Penn-Kekana L . Mistreatment of Women in Childbirth: Time for Action on This Important Dimension of Violence against Women. PLoS Med12(6). 2015. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1001849>.



Se a violência obstétrica existe, ainda que não haja consenso em relação ao nome sob a qual se deva conhecer suas práticas, também é verdade que não há consenso sobre o modo pelo qual o mundo jurídico deveria responder a esse problema. Ainda que diferentes instrumentos normativos internacionais reconheçam a importância e a urgência de uma aplicação universal dos direitos e princípios relativos a igualdade, segurança, liberdade, integridade e dignidade em relação às mulheres<sup>8</sup>, há um debate necessário sobre a correlação entre as principais categorias de violência obstétrica e as correspondentes violações dos direitos das mulheres.

Para contribuir nesse debate, elaboramos o quadro abaixo, a partir de outros estudos e exemplos:

Quadro 1. Categorias de violência obstétrica e violações de direitos

<b>Categoria</b>	<b>Violação de Direitos</b>	<b>Exemplos de práticas prejudiciais ou ineficazes</b>
Abuso físico	Direito à integridade física e moral	Infusão intravenosa de rotina (puncionamento), episiotomia de rotina, amniotomia precoce, restrição de movimentação, posição para o parto (litotomia), manobra de Kristeller (pressionar a parte superior do útero para acelerar a saída do bebê).
Intervenções não consentidas	Direito à informação, ao consentimento informado	Restrição ou impedimento da presença do acompanhante. Recusa à aceitação de planos de parto. Indução à cesárea por motivos duvidosos. (cesárea “prevenir danos sexuais”, etc.).
Cuidado indigno e abuso verbal	Direito à integridade moral e psíquica	Comunicação desrespeitosa subestima e ridiculariza a dor das mulheres. Humilhações de caráter sexual, do tipo “quando você fez você achou bom, agora está aí chorando”.
Discriminação baseada em estereótipos	Direito à igualdade, à não-discriminação	Tratamento diferenciado das mulheres em razão de raça, classe social, nacionalidade, crença religiosa etc
Abandono, negligência e recusa de assistência	Direito à segurança, direito à saúde, à assistência no padrão mais elevado possível	Desmoralização dos pedidos de alívio da dor ou de conforto (água, alimento, deambulação).
Detenção em hospital	Direito à liberdade, à proteção contra detenção arbitrária.	Em instituições privadas de saúde, o não pagamento integral da conta não pode ser razão suficiente para impedir a alta da mulher.

Fonte: elaborado a partir de Tesser CD, Knobel R, Andrezzo HFA, Diniz SD (2015).

8 Declaração sobre a Eliminação da Violência contra as Mulheres (1993).

De acordo com o Quadro 1, observamos uma série de violações de direito fundadas em práticas prejudiciais e discriminatórias que comprometem a capacidade das mulheres de exercerem suas escolhas reprodutivas com segurança e liberdade. Os exemplos elencados não são exaustivos, apenas pretendem ilustrar as ocorrências mais prevalentes, de acordo com estudos e pesquisa na área.

Desde o âmbito internacional, vários dispositivos normativos de proteção de direitos humanos mencionam um conjunto de deveres do Estado e dos particulares quanto à proteção dos direitos das mulheres. Para o tema da violência obstétrica, nos interessa compreender os direitos intrinsecamente vinculados aos direitos sexuais e aos direitos reprodutivos<sup>9</sup>.

---

9 Vale reparar que a gramática atualmente utilizada - direitos sexuais e direitos reprodutivos - é recente e não consensuada no âmbito do sistema global de proteção dos direitos humanos (ONU). Entre os países latino-americanos e do Caribe temos o Consenso de Montevideo, formado na 1ª Reunião da Conferência Regional sobre População e Desenvolvimento da América Latina e do Caribe, de 12 a 15 de agosto de 2013, no Uruguai. O Consenso de Montevideo destacou que esses direitos merecem especial atenção em três segmentos populacionais: adolescentes, jovens e mulheres indígenas. Disponível em [http://www.cepal.org/prensa/noticias/comunicados/0/50700/2013-595-Consenso\\_Montevideo\\_PyD.pdf](http://www.cepal.org/prensa/noticias/comunicados/0/50700/2013-595-Consenso_Montevideo_PyD.pdf). Nesse documento, os membros da CEPAL reafirmam que: (i) a promoção e proteção dos direitos sexuais e dos direitos reprodutivos são essenciais para a justiça social e os compromissos nacionais, regionais e mundiais para o desenvolvimento sustentável, em seus três pilares: social, econômico e ambiental; (ii) os direitos sexuais e os direitos reprodutivos são parte integral dos direitos humanos e seu exercício é essencial para o gozo de outros direitos fundamentais e para alcançar as metas internacionais de desenvolvimento e eliminação da pobreza. De outro modo, por ocasião da 47ª Sessão da Comissão de População e Desenvolvimento (CPD) das Nações Unidas, de 07 a 11 de abril de 2014, a linguagem adotada no documento final reafirmou o que já havia sido acordado no Programa de Ação da Conferência Internacional de Cairo (1994): a resolução reitera o reconhecimento de que a saúde sexual e reprodutiva e os direitos reprodutivos são centrais para a realização da justiça social e para o cumprimento dos compromissos pelo desenvolvimento sustentável. Dessa forma, o documento não adotou a perspectiva de direitos humanos para o desenvolvimento sustentável, tampouco incorporou a gramática dos direitos sexuais e dos direitos reprodutivos como direitos humanos, na forma como postulavam diferentes grupos de pressão, entre os quais o de mulheres e o LGBTTTI (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros e pessoas intersexuais).

A partir de outros estudos<sup>10</sup> e do conjunto de instrumentos normativos internacionais que reconhecem os direitos sexuais e os direitos reprodutivos das mulheres, elaboramos o quadro abaixo:

Direitos fundamentais de reconhecimento internacional	Implicações em matéria de saúde sexual e reprodutiva
Direito à vida	Não morrer por causas evitáveis relacionadas a parto, ao puerpério e aborto clandestino.
Direito à saúde	Direito à assistência por profissionais especialmente capacitados nas áreas da saúde das mulheres e das meninas.
Direito à liberdade, segurança e integridade pessoal	Não ser submetida a torturas, tratamentos degradantes; direito de estar livre de todas as formas de violência; direito de viver uma vida sem medo (segurança).
Direito de decidir o número e o intervalo entre o parto dos filhos	Autonomia reprodutiva para desenvolver um plano de procriação e de parto com assistência médica ou de uma pessoa habilitada e de sua confiança (enfermeiras obstetrias ou doulas)
Direito à intimidade	Garantia da presença de um acompanhante em parto hospitalar para o mais elevado nível de segurança da mulher
Direito à igualdade e não-discriminação	Não ser discriminada em razão de classe social, raça ou etnia, nacionalidade, nível de escolaridade, pertencimento religioso.
Direito à informação adequada e oportuna	Acesso à informação em linguagem adequada e respeitosa, sempre que houver dúvidas
Direito de modificar os costumes discriminatórios contra as mulheres	Direito de transformar práticas que prejudicam a saúde reprodutiva das mulheres a partir dos mecanismos de controle e monitoramento social.
Direito de gozar do processo científico	Direito de desfrutar das descobertas e dos avanços científicos e tecnológicos em matéria de cuidados e evidências científicas em saúde materno-infantil.

O quadro 2 sugere uma série de elementos subjacentes à saúde sexual e reprodutiva das mulheres, formulados em termos de direitos sexuais e de direitos reprodutivos. No âmbito da proteção global de direitos humanos, o direito internacional dos direitos humanos<sup>11</sup> aporta conceitos e categorias descritivas instando aos Estados partes para que empreendam uma busca permanente para elevação dos padrões de eficácia dos direitos das mulheres em um mundo em que as diferenças são tomadas como

10 Ver FACIO, Alda. Los derechos reproductivos son derechos humanos. San Jose: IIDH, UNFPA, 2008.

11 Além dos citados anteriormente, ver Plataforma de Cairo (1994) e de Beijing (1995)

instrumentos para a preservação de padrões de desigualdades, os quais resultam em menor capacidade de agência para uma vida com dignidade e segurança.

preciso compreender que a capacidade de agência ou os modos pelos quais as pessoas que são controladas encontram maneiras de resistir ou subverter as formas de controle e os seus limites. Nesse sentido, a capacidade de agência das mulheres está relacionada com as condições de possibilidades de fazer escolhas. As escolhas são uma consequência de padrões e valores sociais que nos definem a partir da nossa inserção em um contexto de relações sociais concretas. Portanto, as escolhas das mulheres, no contexto do parto, do puerpério ou do aborto são realizadas em meio a pressões, interpelações e constrangimentos que não são necessariamente percebidos como tal. Entre as escolhas e as pressões contingenciais presentes nos eventos relacionados à gestação e ao parto não é possível ignorar as marcas de vulnerabilidade e de (in)segurança nas experiências das mulheres. Em outros termos, o exercício das faculdades relacionadas ao processo de escolha está diretamente relacionado à posição social das mulheres em um mundo organizado a partir de estruturas hierarquizadas de atribuição de vantagens e oportunidades. Como podemos reivindicar maior segurança para as mulheres na gravidez e no parto se a sua capacidade de escolha é aprisionada em um modelo de assistência ao parto dominado por uma lógica de subjugação dos seus corpos, dos seus desejos e dos seus direitos?

### **3. A reivindicação por segurança**

Há consenso de que a obstetrícia moderna cumpre um papel importante no contexto de uma gravidez de alto risco, ou mesmo nas eventuais emergências ocorridas no transcurso de um trabalho de parto. No entanto, o paradigma biomédico contemporâneo, na medida em que inscreveu a gravidez na lógica do risco e da patologia, padronizando os atendimentos engendrou uma realidade hierarquicamente estruturada na instituição hospitalar, em que as tecnologias de intervenção no corpo estão cada vez mais integradas ao *habitus* das sociedades ocidentais da contemporaneidade (SCAVONE, 2012).

O parto, outrora um evento familiar e doméstico, é transferido para um ambiente profissionalizado, que nega as pacientes e aos seus acompanhantes a oportunidade de decidirem racionalmente sobre o que é melhor para si. O processo de assujeitamento às técnicas e aos procedimentos médicos tornam as mulheres, de um lado, sem qualquer potência ou capacidade para se autogerirem e, de outro, meros objetos de intervenção biomédica. Aquilo que hoje alguns grupos da sociedade civil organizada afirmam ser

uma violência é tomado pelos profissionais e pelas pessoas, em geral, como práticas de rotina que visam tão somente o melhor resultado útil possível (PIMENTEL, et.al., 2014). A ideia de segurança, em sociedades ocidentais, nos remete ao ideário do contratualismo clássico de Hobbes e Rousseau quando propõem que as pessoas escolham abandonar o “estado de natureza” para formar uma sociedade civil em busca de proteção. Na contemporaneidade, a primeira referência em um documento oficial sobre a ideia de segurança humana aparece no Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) de 1994. Nesse documento, o conceito de segurança realiza um descentramento: de uma abordagem centrada na razão do Estado, relacionado a proteção do território e das fronteiras nacionais para uma abordagem transindividual, relacionada com a capacidade de estar seguro, de garantia de que as pessoas possam exercer suas escolhas com liberdade. A segurança humana, portanto, possui uma dimensão objetiva, de ausência de ameaças, danos e riscos, e outra subjetiva, de ausência de medo.

No caso das gestantes e das mulheres em puerpério, em especial, a reivindicação por segurança no manejo do parto é uma expressão do volume de relatos de maus tratos, negligência, abusos físicos, emocionais e verbais praticados por profissionais que tem o dever ético e profissional de zelar pela vida das mulheres. Quando há temor pela integridade física e não atendimento de necessidades básicas temos dois componentes para pensar a correlação entre insegurança e violência obstétrica.

Este reconhecimento é um aspecto essencial da segurança humana, a qual vela pelo empoderamento ou “desenvolvimento das capacidades dos indivíduos e das comunidades”, para que estes possam fazer as suas próprias escolhas, agir de maneira informada, isto é, encarregar-se das

suas existências satisfazendo as suas necessidades básicas e “ganhar a sua vida” (CSH, 2003: 4)

necessário esclarecer que o desenvolvimento das técnicas e das práticas no campo da biomedicina possibilitou melhorar a qualidade dos cuidados e intervir para remediar situações de risco de morte. Entretanto, o uso massificado e intensivo de tais técnicas e práticas tem se transformado em fonte de múltiplas formas de violências contra as mulheres, aumentando a percepção de que a gravidez e o parto são fontes de maus tratos e de violação dos direitos humanos das mulheres.

Ao problema específico da violência obstétrica, se soma o racismo institucional que atinge mulheres indígenas e negras atendidas pelos serviços públicos de saúde. Nesse sentido, a seletividade de práticas discriminatórias pode variar de acordo com o

pertencimento a diferentes marcadores sociais como classe, raça/etnia, gênero, nível de escolarização, pertencimento religioso entre outros. A consequência de tal seletividade é que mulheres negras ou indígenas e pobres estão mais vulneráveis as diferentes formas de expressão de violências contra as mulheres, tal como demonstram os indicadores de morbimortalidade materna no país.

A hegemonia do conhecimento biomédico em relação a assistência ao parto e ao puerpério reforçou uma lógica colonial e mercadológica, que tem como marco orientador a intervenção sobre o corpo feminino. Em contraposição a este processo, surgiu o movimento pela humanização do parto e do nascimento reivindicando o reconhecimento do corpo feminino como capaz de gestar e parir. Neste sentido a autonomia da mulher quanto às escolhas na gestação e parto é reiterada.

As relações entre profissionais e profanos, como classifica Bourdieu (2010), se estabelecem de forma assimétrica. Esse aspecto pode ser percebido na relação médico-paciente existente no modelo biomédico e, especificamente no modelo de assistência obstétrica, em que se atribui ao corpo da mulher um valor social inferior ao da criança.

Martin (2001) discorrendo sobre a associação entre o desenvolvimento da biomedicina e da industrialização, afirma que a assistência ao parto entrou numa lógica de consumo de tecnologias e inscreveu-se como uma linha de produção, manejada pelo especialista técnico (o



obstetra cirurgião). Vale ressaltar que o conhecimento médico se constitui eminentemente como um lugar masculino e o desenvolvimento de sua linguagem constrói, reproduz e corrobora as assimetrias e desigualdades de gênero.

Alguns trabalhos no campo dos estudos de gênero (DEL PRIORI, 1997; LAQUEUR, 2001; MARTIN, 2001) demonstram que a instauração do conhecimento médico trouxe consigo um modelo de assistência ao parto pautado na intervenção sobre o corpo feminino, que deveria ser escrutinado pela disciplina da obstetrícia.

O modelo biomédico alimenta uma visão patologizante do parto, justificando a necessidade da intervenção como forma de diminuir os riscos inerentes ao ato de parir. A medicalização do corpo feminino serve tanto para exercer controle sobre reprodução e sexualidade, quanto para reafirmar a mulher como ser incompleto e incompetente. Isto perpetua desigualdades, performatizando uma relação colonial de poder. Uma das principais características do padrão de poder colonial é pensar a estrutura da realidade em termos de hierarquias, nas quais as pessoas ou populações conotadas como ‘menos desenvolvidas’ devem estar sob a tutela dos denominados ‘mais desenvolvidos’, de maneira que o próprio desenvolvimento seja tutelar (NASCIMENTO & MARTORELL, 2013).

Alguns países a realidade da violência obstétrica mereceu atenção do Poder Legislativo. Na Argentina, a Lei 26.485/2009 (Ley de Protección Integral para prevenir, sancionar, y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales) define a violência obstétrica como ‘aquella que ejerce el personal de salud sobre el cuerpo y los procesos reproductivos de las mujeres, expresada en un trato deshumanizado, un abuso de medicalización y patologización de los procesos naturales, de conformidad con la Ley 25.929’ (refere-se a Ley de Parto Humanizado).

Na Venezuela, a ‘Ley Orgánica sobre el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia’ (2007) conceitua a violência obstétrica da seguinte maneira:

‘Artículo 15. Formas de violencia. Se consideran formas de violencia de género en contra de las mujeres, las siguientes: [...]

Violencia Obstétrica: se entiende por violencia obstétrica la apropiación del cuerpo y procesos reproductivos de las mujeres por personal de salud, que se expresa en un trato deshumanizador, en un abuso de medicalización y patologización de los procesos naturales, trayendo consigo pérdida de autonomía y capacidad de decidir libremente sobre sus cuerpos y sexualidad, impactando negativamente en la calidad de vida de las mujeres’.

A lei venezuelana define os atos constitutivos da violência obstétrica:

‘Artículo 51. Se considerarán actos constitutivos de violencia obstétrica los ejecutados por el personal de salud, consistentes en:

- 1.- No atender oportuna y eficazmente las emergencias obstétricas.
- 2.- Obligar a la mujer a parir en posición supina y con las piernas levantadas, existiendo los medios necesarios para la realización del parto vertical.
- 3.- Obstaculizar el apego precoz del niño o niña con su madre, sin causa médica justificada, negándole la posibilidad de cargarlo o cargarla y amamantarlo o amamantarla inmediatamente al nacer.
- 4.- Alterar el proceso natural del parto de bajo riesgo, mediante el uso de técnicas de aceleración, sin obtener el consentimiento voluntario, expreso e informado de la mujer.
- 5.- Practicar el parto por vía de cesárea, existiendo condiciones para el parto natural, sin obtener el consentimiento voluntario, expreso e informado de la mujer. En tales supuestos, el tribunal impondrá al responsable o la responsable, una multa de doscientas cincuenta (250 U.T.) a quinientas unidades tributarias (500 U.T.), debiendo remitir copia certificada de la sentencia condenatoria definitivamente firme al respectivo colegio profesional o institución gremial, a los fines del procedimiento disciplinario que corresponda.

Em México, o Senado aprovou a modificação da ‘Ley General de acceso a una vida libre de violencia’, em 30 de abril de 2014, e incluiu o artigo 6º que define por violencia obstétrica como ‘toda acción u omisión por parte del personal médico y de salud que dañe, lastime, denigre o cause la muerte a la mujer durante el embarazo, parto y puerperio’.



Nos três exemplos citados, a tipificação da violência obstétrica foi desenvolvida a partir de marcos legais internacionais como a Convenção CEDAW e Convenção de Belém do Pará, as quais tratam de das situações de discriminação e violência contra as mulheres.

## A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES FAESPI/ UNIT: UM ESTUDO DE CASO COMPARATIVO

Regina Maria Teles Coutinho<sup>1</sup>  
Ada Augusta Celestino Bezerra

### Resumo

O artigo em pauta tem como tema: a formação continuada dos professores da FAESPI/UNIT: um estudo de caso comparativo, foi construído com base em dois estudos: bibliográfico e de campo. O estudo bibliográfico teve como referência autores/pesquisadores que tem contribuições teóricas sobre o assunto em foco. A pesquisa empírica teve como atores sociais os professores das duas instituições de ensino, em que seleção não teve um critério prévio, mas a disponibilidade dos sujeitos quererem participar. Como instrumento de coleta de dados: o questionário, composto de questões estruturadas, semi-estruturadas e discursivas. Os resultados devem ser realizados para acompanhar as inovações advindas de todas as áreas do conhecimento humano. A relevância social e pedagógica da pesquisa é inquestionável, pois à medida que melhora a prática pedagógica dos professores, conseqüentemente, é melhorado o processo ensino aprendizagem e o nível de desenvolvimento sociocultural e educacional do país. Serão apresentados também caminhos alternativos para melhoria da formação dos profissionais.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Qualificação docente. Formação vitalícia. Melhoria do processo ensino aprendizagem. Inovação de conhecimentos.

---

1 Pós-Doutoranda em Educação–UNIT–Aracaju. Dourado em Ciências Sociais - Antropologia -PUC-S. Paulo. Mestre em Educação: Currículo e Ensino – PUC – S. Paulo. Licenciatura Plena em Pedagogia – UFPI.

## 1 Introdução

**N**as instituições cenário da investigação: FAESPI/UNIT, os professores se ressentem de capacitações para preencher as lacunas deixadas em suas formações iniciais, mas sobretudo, essa formação deve ser vitalícia e necessita de constante re-alimentação de conteúdos teórico-prático metodológicos. Fatos justificáveis por vivermos num mundo de grande efervescência de produções científicas, onde o nível de exigência do mercado de trabalho interfere significativamente no processo de produção do conhecimento. Vale ressaltar também a formação da subjetividade, a formação do cidadão, destacando, seus direitos, seus princípios éticos, sua criticidade e maneira de se manifestar na melhoria de sua cidade, de seu país e do sistema planetário.

No sentido de atender aos pressupostos fora estabelecido o questionamento: como a formação continuada dos professores de Psicologia poderá contribuir para melhoria da sua docência. Teve como objetivo geral: analisar como a formação continuada dos professores do Curso de Bacharelado em Psicologia pode contribuir para a melhoria da sua prática pedagógica.

importante destacar a relevância social desse estudo que visa atender, com seus resultados os dois cursos oportunizando uma melhoria de suas práticas pedagógicas e conseqüentemente, uma formação profissional que tenha ressonância com as exigências do mercado de trabalho que torna-se cada vez mais seletivo e, buscando profissionais mais qualificados, mais aptos a atender ao mundo globalizado.

Entende-se que a pesquisa em processo tem grande relevância para a formação dos profissionais das duas IESs, e, conseqüentemente, dos dois Estados: Piauí e Sergipe o que justifica essa ação em parceria.

Nessa busca de conhecimentos vem responder à necessidade de obtenção de saberes científicos, tecnológicos e artístico para reforçar ou aprimorar a ação docente.

A emancipação profissional se processa através de estudos que visem a melhoria de novas práticas, com novos métodos de ensino aprendizagem que culminem numa formação integral para a cidadania e para o mercado de trabalho.

## 2 Formação continuada e os reflexos na formação inicial

Entretanto, sabe-se da falta de hábito do professor em fazer reflexão sobre sua prática pedagógica, em relatar experiências significativas ou dificuldades. Talvez esse tipo de comportamento seja justificado pelo medo de expor-se e ser criticado, ou, enfim, por não estar acostumado a trabalhar de forma coletiva, dividindo sucessos e insucessos com seus pares. Facilitaria muito se as ações coletivas fossem pautadas na troca, na humildade para aceitar as diferenças, na solidariedade e na liberdade de expor o pensamento, as idéias convergentes ou divergentes, tendo por premissa que, “Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos valores” (NÓVOA,1992, p.27).

Para atender esse pressuposto, o ideal seria que a capacitação docente fosse realizada na instituição em que o professor desempenha suas funções, ou seja, na cotidianidade das atividades desenvolvidas em sala de aula, com vista a correlacionar a teoria à prática social, a teoria às estratégias de abordagens destas, procurando sempre trabalhar em parcerias, de forma que sejam realizadas com proveito mútuo. Com esse tipo de procedimento, valoriza-se o professor, que é o conhecedor de sua realidade, devendo atuar como pesquisador de sua ação, e em que todos os pesquisadores serão bem-vindos, no sentido de trabalharem juntos, tendo em vista encontrar caminhos que levem à solução dos problemas detectados.

O ensino superior é considerado em qualquer sociedade a mola do desenvolvimento econômico e social, ao mesmo tempo um instrumento de transmissão científica e cultural, exigindo assim, docentes qualificados para desempenhar com êxito o seu papel.

O docente do Ensino Superior deve fazer uma análise de suas responsabilidades e contribuições para a sociedade, partindo-se da premissa de que os sujeitos de seu trabalho, sua clientela, são seres humanos dotados de potencialidades, desejos e sentimentos, devendo estar preparados para ter a percepção de seus saberes, de sua bagagem cultural, que devem servir de alicerce para as ações a serem desenvolvidas. Enfatizando que, por trabalhar com seres humanos na construção de suas identidades, de seus saberes, os professores do ensino superior devem ser portadores de

competências científico-pedagógico-tecnológicas e de habilidades para lidar com as diversidades em que se depararam no dia-a-dia de sua prática pedagógica. Portanto, com suas experiências e saberes, conjugadas com as experiências e saberes de seus pares, possam organizar melhor o seu ambiente de trabalho, criando um clima organizacional.

Portanto, a importância da prática pedagógica vem demonstrar que a formação dos profissionais da educação deve ser vista como crítico-reflexiva que aprende na prática. Partindo desse enfoque, surge um novo modelo de professor: o prático-reflexivo, onde o docente é um profissional que reflete criticamente sobre o seu fazer cotidiano, compreendendo dessa forma tanto as características do processo de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre. Porque:

Os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática mediada pela de outrem, seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. É aí que ganham importância na formação de professores os processos de reflexão, sobre a própria prática, e do desenvolvimento das habilidades de pesquisa da prática (PIMENTA, 1999, p. 21).

É através de reflexões que se pode integrar a teoria com a prática. Esta articulação processa-se a partir da própria prática, seu principal eixo de mudança. Refletindo sobre sua prática o docente pode propor e encontrar formas de ultrapassar “pacotes”, “modelos” baseados na racionalização do ensino, na mecanização, repetição e reprodução.

Se entendemos que conhecer não se reduz a se informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-la, senão que é preciso operar com as informações na direção e, a partir delas chegar ao conhecimento, então parece que escolas e professores têm um grande trabalho a realizar com jovens, que é proceder a uma meditação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a sabedoria necessária à permanecer construção do humano (PIMENTA, 1999, p. 22).

É preciso ter consciência que se vive um momento de efervescência, de conhecimentos inovadores advindos de pesquisas realizadas tanto a nível nacional quanto internacional, o que torna necessário que o professor esteja preparado para fazer o papel de mediador nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para a superação do fracasso e das igualdades escolares e sociais, para tanto é “necessário repensar a formação inicial e continuada dos professores, a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes” (PIMENTA, 1997, p.17).

Na formação continuada, a prática mais comum desenvolvida é a realização de curso de suplência ou de atualização dos conteúdos de ensino. Esses, no entanto, não são suficientes para alterar a prática docente.

Na formação inicial, as pesquisas revelam que os cursos de formação, ao elaborarem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade do educando, pouco têm contribuído para criar uma nova identidade do profissional docente, tornando-se necessário criar novos caminhos para formação docente, desenhando a identidade profissional do professor, vendo que:

A identidade não é um dado imutável [...], é um processo de construção do sujeito historicamente situado [...], a profissão de professor emerge num dado contexto, o momento histórico como resposta às necessidades que estão postas pela sociedade, adquirindo estatuto de legalidade [...]. É na leitura crítica das profissões diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-las (PIMENTA, 1997, p.19).

Entendemos que a formação inicial corresponde às licenciaturas e bacharelado que devem estar estreitamente vinculada à formação continuada; pois, acreditamos que o professor é um profissional com conhecimentos inacabados e que precisa estar em busca constante de aperfeiçoamento, de novos conhecimentos, sejam nos conteúdos a serem ministrados, bem como na busca de aperfeiçoamento nos aspectos metodológicos e/ou tecnológicos, se quiserem exercer o papel de mudanças na vida pessoal e na vida profissional, repercutindo no social. É um processo de reflexão-ação-reflexão, que fazem parte da vida do profissional/professor. Esse processo reflexivo é uma constante na vida do professor,

portador de características próprias, tendo como instrumento de trabalho o saber e o saber fazer em interação com seus alunos. Quanto ao ato reflexivo, Zeichner se posiciona: “A ação reflexiva também é um processo que implica na busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição e paixão, não é, portanto nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores” (1992, p. 18).

No processo reflexivo, que os professores não possuem no cotidiano de suas atividades a prática da pesquisa, sendo esta realizada nos cursos de pós-graduação a nível lato sensu e stricto sensu, e alguns professores do Curso de Pedagogia praticam pequenas investigações no ensino fundamental e médio, através das intervenções inerentes a algumas disciplinas, mas, mesmo assim, não contemplam aos objetivos propostos por estas disciplinas, que é evitar que o aluno, futuro professor, chegue ao mercado de trabalho sem o conhecimento do contexto educacional que vai atuar no exercício de sua profissão.

Quando os professores integram a atividade de pesquisa ao ensino como intercomplementares, tornam-se observadores atentos, que trabalham a teoria correlacionado-a ao contexto sociocultural, vendo sua adaptabilidade, bem como na perspectiva de construir novos conhecimentos.

Os professores e alunos ao explorarem o complexo ambiente das escolas e/ou universidade, devem estar conscientes das culturas que permeiam a sala de

aula, em que valores, crenças, habilidades e atitudes despertam a percepção de fatores que afetam o seu trabalho e sua interação com outros. Nesse sentido, a atividade de pesquisa torna-se imprescindível, pois à medida que escuta corretamente, coloca questionamentos pertinentes e observa detalhes que melhorarão o saber-fazer que implicará em resultados desejados, desvelando que:

[...] a profissionalização convida o professor a inventar as suas próprias respostas, desde que sejam em média mais adequadas que as respostas estereotipadas do passado; sejam construídas com base num saber comum e numa interação entre profissionais (PERRENOUD, 1993, p.138).

Para atender essa premissa, o professor deve ser portador de iniciativa e inventividade, sabendo utilizar os multimeios como recursos que sirvam de ponte na construção de saberes inovadores em sala de aula. É preciso repensar sua formação, saber como ultrapassar os obstáculos oriundos da complexidade dessa formação, em busca da autoformação.

Nesse sentido, as relações interpessoais em sala de aula, o ensino articulado com a pesquisa, as vivências dos alunos e professores, o conteúdo com significância prática para a vida, contribuem para a melhoria da aprendizagem do aluno, em prol de uma melhor formação. Entretanto, é necessário que conheça a história de vida dos envolvidos, suas experiências, seus anseios e suas expectativas em relação ao tipo de formação que almeja. “cada pesquisa que tem a história de vida por pressuposto, manifesta uma configuração própria, seja no que se refere às preocupações de investigação, seja no movimento da ação, seja nos objetivos a que tais ações conduzem” (FAZENDA, 2000. P.114).

Na construção de um paradigma de formação é inegável a importância da pesquisa, bem como a consolidação do professor como pesquisador de sua prática pedagógica, sendo necessária a articulação dos dois saberes: o saber acadêmico-científico e o saber voltado para o contexto educacional das instituições de ensino, que podem estar separados ou articulados. Para complementar o exposto Ludke (2001), se posiciona:

um dos pontos mais interessantes a ressaltar aqui é que em muitos casos até mesmo professor experiente não se dá conta dessa verdadeira coabitação de óticas, dentro de sua concepção de pesquisa, uma caracterizando uma espécie de “tipo ideal” de pesquisa, outra revelando a pesquisa que ele faz, ou acha que poderia fazer, na realidade (LUDKE, 2001, p.100).

Portanto, as investigações quando efetivadas para solucionar os problemas da sala de aula elencando caminhos alternativos direcionados a este fim, advêm com esse procedimento, conseqüentemente, de um ensino enriquecido por estar pautado na pesquisa, sendo esta algo inerente ao cotidiano do professor que se torna investigador de sua própria prática pedagógica, de sua ação docente.



Isso reforça o aspecto complementar do ensino com a pesquisa que é indispensável, e frequentemente exigido dos professores, por entender que o professor deve ser também um pesquisador e tenha iniciativa para conciliar os entraves burocráticos, com as decisões e execuções tomadas na cotidianidade de suas ações.

No processo de investigação a sala de aula funciona como laboratório em que são experimentados novos métodos na construção de novas teorias e, conseqüentemente, de novas práticas.

A importância da capacitação ser realizada em serviço traz grandes benefícios para os docentes, haja vista não terem de se deslocar para outras instituições, bem como aplicar a teoria à prática vivenciada e desvelar sua adaptabilidade ou não, buscando sempre a inovação da prática pedagógica, e conseqüentemente, uma formação mais condizente com as necessidades formativas da sociedade civil organizada.

### **3 Metodologia e materiais usados**

A pesquisa empreendida de natureza qualitativa é constituída de dois estudos: bibliográfico e de campo. Nos estudos bibliográficos foram selecionados textos que versam sobre a referida pesquisa. Entendendo que a pesquisa bibliográfica vai além do desvelado no campo pelas contribuições advindas de pesquisadores. “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 1999, p. 65). A outra modalidade de pesquisas, a de campo, tendo como cenário as Instituições FAESPI – Faculdade de Ensino Superior do Estado do Piauí e UNIT – Universidade Tiradentes em Aracajú.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram os professores das duas instituições selecionadas sem critério prévio, contando com a disponibilidade de tempo e aceitação em querer contribuir, respondendo ao questionário, constituído de questões estruturadas, semi-estruturadas e discursivas.

Outra modalidade de investigação é a pesquisa documental em que são analisados os dois currículos das instituições de ensino, entendendo a

necessidade de análise comparativa dos pontos de convergência e divergência de suas matrizes curriculares.

Entendendo que a pesquisa documental é composta por materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados com base em objetivos da pesquisa (GIL, 1999).

#### **4 Análise interpretativa dos dados coletados**

foram aplicados 10 questionários junto aos professores de cada instituição de ensino, cenário da pesquisa em que com base em sua devolução, os dados serão analisados e estabelecidas as categorias seguintes: concepção de formação continuada, matriz curricular do curso de Psicologia: pontos convergentes e divergentes; acompanhamento de egressos; política de capacitação; necessidades formativas.

Para análise interpretativa dos dados coletados foram criadas duas categorias: a formação docente e matrizes curriculares.

Nessa perspectiva, nos pautamos na formação docente, no intuito de desvelar como os interlocutores vêem a formação continuada, qual sua concepção e como podem contribuir para melhorar sua ação docente, vendo-a como algo vitalício para a formação da profissionalidade.

Então, como os sujeitos da pesquisa, respondeu a esse questionamento: qual sua concepção de formação continuada? Destacam-se os posicionamentos:

- São formas do professor se qualificar e manter-se preparado para a atividade pedagógica (Prof. A).
- Acho necessário para o bom desempenho do professor. O professor deve sempre melhorar sua qualificação para assim ter uma boa qualidade na sala de aula (Prof. C).
- É de extrema importância, pois é na qualificação contínua que ocorre o desenvolvimento das competências à execução da profissão (Prof. D).

Diante dos depoimentos dos interlocutores, podemos constatar que foram unânimes em afirmar a importância da formação continuada para melhoria de sua prática pedagógica. Nesse sentido o termo contínuo ou continuado vem sendo utilizado para denominar o processo de formação

do professor, que permite refletir, observar e tomar decisões para ações futuras. Sendo: ação intencional e planejada que visa a mudança do docente através de um processo crítico-reflexivo e criativo, motivando o professor a ser sujeito ativo na pesquisa de sua própria prática pedagógica produzindo conhecimento e intervindo na realidade social.

Portanto, mesmo com a intencionalidade de dar respostas às situações problemas emergentes de sua prática pedagógica e social, “o professor não consegue dar respostas às situações que emergem no dia a dia do profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência, e as técnicas que estas poderiam oferecer ainda não estão formuladas” (SCHON apud PIMENTA, 2002, p. 19).

E no cotidiano rico de saberes e experiências que os problemas surgem e cada um requer uma solução, uma tomada de decisão.

Dando continuidade à categoria: Profissão Docente, se torna imprescindível relatar os depoimentos dos interlocutores quanto à política de capacitação instituída pela IES quanto à política de capacitação instituída pela IES cenário da investigação em pauta. Então, ao ser questionado: com relação à inovação de conhecimentos, a IES, possui uma política de capacitação, com vistas a sanar ou minimizar lacunas deixadas na formação desses profissionais? Se existe, como se efetiva os eventos que tratam dessa capacitação?

Mediante o questionamento, tivemos, dentre os depoimentos, os que seguem:

- Os eventos ocorrem de forma genérica para atender de uma forma geral as demandas de todos os cursos da IES (Prof. A).
- Sim, sempre temos (no final de cada período) atividades que visam intervir nas questões que podem ser aprimoradas no contexto acadêmico/institucional (Prof. B).
- Sim, a IES desenvolve um programa de formação continuada denominado PROFACON que se realiza nos períodos anteriores ao início dos períodos letivos são realizados diversos treinamentos sobre diversos temas (Prof. D).

Os professores foram unânimes em afirmar que existe uma prática de capacitação docente, que tem início ao término de cada período letivo. Entretanto,

se faz necessário o professor de forma autônoma e emancipatória buscar sua autoformação, após uma reflexão crítica das lacunas de saberes e conhecimentos necessários à sua prática pedagógica. Entretanto, de acordo com Pimenta, “só a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir os dilemas de sua profissão (2002, p. 180). Atuar de forma eficaz, tendo em vista seu papel na formação de novas gerações preparando-as para os desafios que o seletivo mercado de trabalho exige, é o que se espera do docente competente, crítico e comprometido com o desenvolvimento social.

Nesse sentido, é importante ressaltar que o ensino superior é considerado, em qualquer sociedade, a mola do desenvolvimento econômico, cultural e social, ao mesmo tempo, um instrumento de transmissão qualificado para o desempenhar com êxito o papel de sujeito ativo e proativo.

## 5 Considerações parciais

Enfatizar o compromisso do professor com a produção do conhecimento, na perspectiva de uma prática pedagógica que venha melhorar a educação, cumprindo assim o seu compromisso político e social, é o que se espera do docente do terceiro milênio. Uma educação acessível a todas as camadas sociais, um sistema educacional que integrado com outras áreas combatam a marginalidade e os desníveis socioeconômicos. “assim como a Universidade deve ser mantida se valer a pena para a sociedade, da mesma maneira não se há de manter o parasitismo, a improdutividade, o burocratismo”(DEMO, 1993, p. 256). Portanto, para superar os desafios, é imprescindível estudos, pesquisas e ações pautadas na formação dos cidadãos, nos seus interesses com vistas a atender as exigências do sistema produtivo, como condição necessária de progresso. O ensino superior ao estabelecer este diálogo, com o sistema econômico, evitará o descompasso da formação oferecida pelas instituições formadoras com o mercado de trabalho.

Algumas proposições para o processo de formação contínua com vistas a uma prática pedagógica diferenciada:

- Encontro de profissionais para o confronto de suas experiências;
- Experimentação de teorias e métodos inovadores a serem executados, no sentido de comprovar a sua eficácia;

- Investigação que estabelece a ligação entre a prática pedagógica e o objeto de formação;
- Formação contínua em alternância com a situação de trabalhos, para aplicação da teoria na prática (formação em serviço);
- Clareza nos objetivos a serem perseguidos na aprendizagem, no sentido de motivar o aluno-mestre a buscar a sua própria aprendizagem;
- Situações de formação contínua que atendam aos interesses dos professores, desvelados através da pesquisa;
- Política de capacitação da Instituição de ensino para os seus docentes ou com outras Instituições parceiras.

Para a consecução destas estratégias, é necessário, refletir, experimentar e agir, tendo a consciência que não existem receitas, mas, vontade política, criatividade e pesquisas bibliográficas e empíricas dos atores sociais: professores e alunos que buscam a construção de seus projetos quer como pessoa, quer como profissional que almeja a mudança social.

## Referências

ASSIS, R. M.; BONIFÁCIO, N. A. **A formação docente na Universidade:** ensino, pesquisa e extensão. Educação e Fronteiras. On line. Dourados (MS), v. 1, n.3, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** 3.ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigações qualitativas em educação.** Porto: Ed. Porto, 1999.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil.** 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

COUTINHO, Regina Maria Teles. **Pedagogia do Ensino Superior:** Formação Inicial e Formação Continuada. Teresina: Halley, 2007.

\_\_\_\_\_. **Ensino superior:** em busca do processo interdisciplinar. Teresina: Gráfica do Povo, 2017.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade, história, teoria e pesquisa**. 6. ed. Campinas (SP): Papiros, (2000).

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (Org.). **Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

LÜDKE, Mega (coord.). **O Professor e Pesquisa**. 2. ed. Campinas (SP): Papiros, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de S; DESLANDES, Suely F; GOMES, Romeu (orgs). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2010a.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesine de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórica prática**. 6.ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas. Profissão Docente e Formação Perspectiva Sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote. 1993.

PERRENOUD, Philippe; THORLER, Mônica Gather e outros. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia diferenciada: das instruções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.** São Paulo: Cortez, 1997.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência do Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

SAVANI, Demerval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na Legislação do Ensino.** 7.ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

STENHOUSE, Lawrence. **Na introduction to curriculum research and development.** Londres: Hienemann, 1975.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSAR, D. Claude (orgs). **O ofício de professor – História, perspectivas e desafios internacionais.** 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TAVARES, José. **Formação e Inovação no Ensino Superior.** Porto – Portugal: Editora Porto, 2003.

ZABALZA, Miguel A. **O Estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária.** São Paulo: Cortez, 2012.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas.** Lisboa: Educar, 1993.



## A LITERATURA FEMININA COMO MEMÓRIA E RESISTÊNCIA POLÍTICA: “AS NOVAS CARTAS” E O ESTADO NOVO PORTUGUÊS

**Michelle Vasconcelos Oliveira do Nascimento**

O regime ditatorial civil-militar que se desenvolveu em Portugal, conhecido como Estado Novo (1933-1974), aprofundou e estreitou as suas relações com a Igreja, integrando o discurso ideológico cristão em relação à mulher ao discurso institucional político. O imaginário cristão em relação à inferioridade feminina, à desconfiança em relação à mulher e a sua possível “redenção” enquanto mãe, à figura de Maria Mater, foi desenvolvido por meio de um discurso político institucional que relega a mulher ao âmbito privado da casa, aos cuidados da família, marido e filhos. Um discurso que silencia e tolhe as liberdades conquistadas no conturbado período anterior, que ficou conhecido como a I República (1910-1926). Pode-se examinar dentro destes regimes autoritários que o discurso e o silêncio sobre a sexualidade se organizam dentro do que é permitido ou não aos dois gêneros, masculino e feminino. Ou seja, “como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discricção é exigida a uns e outros.” (FOUCAULT, p. 31). Além disso, esses discursos são organizados dentro de uma estrutura política: servem a tal estrutura, delimitam o lugar, as funções e o comportamento esperado de cada um dos gêneros na organização social, de modo a permitir o funcionamento de determinada sociedade dentro das relações de poder. Desta forma, o presente trabalho pretende analisar de que maneira as escritoras e feministas portuguesas Maria Isabel Barreno, Maria Teresa Horta e Maria Velho da Costa constroem o discurso de resistência feminista ao discurso de poder do Estado Novo que reprime os sujeito feminino e sua sexualidade, na polêmica obra *Novas Cartas Portuguesas* (1972), que foi apreendida três dias



após o lançamento e que gerou o processo mais conhecido (e talvez o maior) movido pelo Estado Novo, e que mobilizou desde imprensa a grupos feministas internacional e veio a se tornar a primeira grande causa feminista internacional, em 1973. Para isso, abordaremos a intertextualidade que as Três Marias estabeleceram com o texto clássico Cartas Portuguesas, atribuído a Mariana Alcoforado, já como uma forma de subversão literária e política no que diz respeito à voz feminina e também discutiremos o processo enfrentado pelas autoras de Novas Cartas pelos órgãos de repressão do Estado Novo Português, sob o viés da teoria do poder de Michel Foucault.

## A SUBMISSÃO TEMPORÁRIA COMO MEDIAÇÃO PARA TRANSFORMAÇÃO DE CORPOS E SUBJETIVIDADES

Eliza Mara Lozano Costa<sup>1</sup>

### Resumo

Pretendemos discutir o papel de práticas corporais alternativas nos processos de transformação de subjetividades, tendo como foco as relações de poder (implícitas) entre praticante e instrutor. Baseando-nos nos estudos sobre masoquismo de Gilles Deleuze, discutimos a hipótese psicanalítica de que há uma relação entre a conquista de liberdades na constituição de subjetividades e o apego à sujeição. Nesse sentido, uma proposta corporal “libertadora” seria, *paradoxalmente*, resultado de uma relação (contratual e temporária) de submissão. Por último, procuramos pensar essa hipótese a partir da “sociedade do cansaço”, tal como descrita por Byung-Chul Han, considerando essa relação de poder como permissão para um descanso e o tédio questionador e criativo.

**Palavras-chave:** técnicas corporais, processos de subjetivação, corporeidade, relações depoder, sociedade do cansaço.

---

1 Doutora em Ciências Sociais - Universidade Federal de Rio Grande.  
E-mail: elizacosta2005@yahoo.com.br

# A VULNERABILIDADE NAS SALAS DE AULA: PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Raquel Karpinski<sup>1</sup>  
Shirlei Alexandra Fetter<sup>2</sup>

## Resumo

O presente trabalho apresenta questionamentos que buscam justificar a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais. A inclusão é um processo que não se restringe à relação professor-aluno, mas que é concebida como um princípio de Educação à superar a fraqueza, delicadeza, insegurança, instabilidade, isto é, ter como princípio valorização das diferenças. Assim, este estudo tem como objetivo investigar a aceitação da inclusão escolar de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) pelos professores. A pesquisa foi embasada em aspectos legais e buscou suporte teórico sobre o referido assunto. Foram realizadas entrevistas com pais de um educando com NEE. A partir das informações coletadas, é possível concluir, entre outros aspectos, que o essencial é o professor buscar qualificação, adquirir conhecimento e, assim, oferecer melhores condições de aprendizagem e oportunidades para os educandos desenvolvam-se diante da fragilidade do sistema educativo.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Vulnerabilidade. Profissionalismo. Direito. Inclusão.

---

1 Mestre em educação

2 Mestranda em Desenvolvimento Regional

## ANÁLISE DA EVOLUÇÃO DOS PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA COMO INSTRUMENTO DE PROTEÇÃO INTERNACIONAL DE DIREITOS SEXUAIS E À IDENTIDADE DE GÊNERO

### Texto seu Autoria

O presente estudo pretende analisar a Carta de Princípios de Yogyakarta sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero, elaborada em 2006, após uma conferência de especialistas, em Yogyakarta, Indonésia, e sua recente suplementação. A Carta de Princípios explicita que todos os Direitos Humanos são universais, interdependentes, indivisíveis e inter-relacionados, e de que a orientação sexual e a identidade de gênero se apresentam como essenciais para a dignidade e humanidade de cada pessoa. A evolução do Princípios de Yogyakarta como documento internacional de afirmação dos direitos humanos de pessoas de orientações sexuais e identidades de gênero dissidentes levou a um segundo painel de especialistas, o qual produziu, em 2017, um suplemento com “princípios e obrigações estatais adicionais”, Princípios de Yogyakarta +10, que ampliam e atualizam esse importante documento.

## AS VOZES AFROBRASILEIRAS QUE NARRAM: UMA ANÁLISE DE *ÚRSULA E CASA DE ALVENARIA*

Mônica Saldanha Dalcol<sup>1</sup>  
Prof. Dr. Anselmo Peres Alós<sup>2</sup>

### Resumo

O presente trabalho está centrado na investigação da(s) diversas formas de violência(s) que estão presentes na escrita de autoria feminina afro-brasileira, a partir de *Úrsula* (1859), de Maria Firmina dos Reis e *Casa de Alvenaria* (1961), de Carolina Maria de Jesus. Apesar da diferença cronológica entre o romance de Maria Firmina dos Reis e o diário de Carolina Maria de Jesus, destacamos a proximidade entre ambos, primeiro por que são narrativas autoria feminina afrobrasileira, e segundo, porque as duas narrativas reencenam discursivamente diversas formas de violência racial e de gênero. Os ecos de uma tradição brasileira escravocata e patriarcal estão presentes nas duas obras. Em *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, a magnitude do romance se deve ao fato de ser a primeira narrativa abolicionista publicada no Brasil. Nele, Maria Firmina dos Reis faz da escrita literária o palco de voz dos antepassados, no qual os próprios sujeitos escravizados retratam, sob seus próprios pontos de vista, a questão da escravidão. Em *Casa de Alvenaria*, Carolina Maria de Jesus retrata a sua própria condição de mulher negra e ex-favelada, marcada profundamente pela miséria absoluta e pela luta da sobrevivência. Tendo em vista esses aspectos, analisaremos o *corpus* a partir da questão do narrador. Em *Úrsula*, pela primeira vez na História da Literatura Brasileira, temos uma narradora negra e escravizada, “mãe Susana”. Em *Casa de Alvenaria*,

---

1 Doutoranda-PPGL-UFSM. E-mail: monica.dalcol@hotmail.com

2 Professor- PPGL-UFSM. E-mail: anselmoperesalos@gmail.com

Carolina Maria de Jesus realiza o pacto autobiográfico – autora, narradora e personagem.

**Palavras-chave:** literatura afrobrasileira, autoria feminina, gênero.

## Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. O discurso no romance. *Questões de literatura e estética. A teoria do romance*. Trad. A.F. Fernadini et al. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch et al. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.

\_\_\_\_\_, Mikhail Mikhailovitch, et al. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.

CARNEIRO, Sueli. "Mulheres em movimento." *Estudos avançados* 17.49 (2003): 117-133.

DE MACEDO, Joaquim Manuel; VALENÇA, Rachel Teixeira. *As vítimas-algozes: quadros da escravidão: romances*. Fundação Casa de Rui Barbosa, 1991.

DUARTE, E. de A. *Literatura afro-brasileira (cem autores do século XVIII ao XXI)*. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

DUARTE, E. de A. Posfácio. In: REIS, M. F.dos. *Úrsula*. 4. ed. Florianópolis: Mulheres; Belo Horizonte: PUC-Minas, 2004, p. 265-281.

DUARTE, E. de A. *Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. Estudos de literatura brasileira contemporânea*, n. 31. Brasília (UnB), jan.-jun. 2008 p. 11-23.

\_\_\_\_\_, E. de A. *Maria Firmina dos Reis e os primórdios da ficção afrobrasileira*. Afterword. Úrsula. *A escrava*. By Maria Firmina dos Reis. Eds. Eduardo de Assis Duarte and Zahidé Lupinacci Muzart. Florianópolis: Mulheres (2004): 265-81;

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.

Genette, Gérard, Maria Alzira Seixo, and Fernando Cabral Martins. *Discurso da narrativa*. 1995.

Genette, Gérard. *Fronteiras da narrativa. Análise estrutural da narrativa* (1976): 255-274.

GUIMARÃES, Bernardo. *A escrava Isaura*. FTD Editora, 2011.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo*. 4.ed. São Paulo: Ática, 1995.

JOSEF, Bella. (Auto)Biografia: os territórios da memória e da história. In: AGUIAR, F. (Org.). *Gêneros de fronteira: cruzamento entre o histórico e o literário*. São Paulo: Xamã, 1997.

LEJEUNE, Philippe. *Le pacte autobiographique*. Paris: Éditions du Seuil, 1996.

IANNI, Octavio. *Literatura e consciência*, em Revista do Instituto de Estudos 22 Lobo, *Crítica sem juízo*. *Literatura afro-brasileira* 23 Brasileiros. Edição Comemorativa do Centenário da Abolição da Escravatura, nº. 28. São Paulo: USP, 1988.

OSMAN, E. Retóricas da descolonização do pensamento: projeto epistêmico islâmico-feminista contra a colonialidade do saber. **Problemata**. v. 6, n. 1, 2015, p.283-316. Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/problemata/article/view/24244/13697>>. Acesso em: 01/10/2015.

RAVEL, Jacques. *Jogos de escalas: a experiência da micro-análise*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

REIS, M. F. dos. *Úrsula*. 4. ed. Florianópolis: Mulheres; Belo Horizonte: PUC-Minas, 2004.

RICOEUR, Paul. *A metáfora viva*. Trad. Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 2000.

Machado, Álvaro Manuel. *Dicionário de literatura portuguesa*. Editorial Presença, 1996.

MENDONÇA, A. A. C. de. *Prosadoras e poetisas brasileiras*. Revista de Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Rio de Janeiro. V.107, 1930.

MURDOCH, Iris. *The darkness of practical reason: existentialists and mystics*. London: PenguinBooks, 1997.

MUZART, Zahidé Lupinacci. *Escritoras brasileiras do século XIX*. Antologia. Florianópolis: Editora Mulheres (1999).

SAID, E. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SCHMIDT, R. T. Mulheres reescrevendo a nação. *Estudos Feministas*, Florianópolis (UFSC), n.8, n. 1, 2000, p. 84-97.

SCHMIDT, R. T. Refutações ao feminismo. *Estudos Feministas*, Florianópolis (UFSC), v. 14, n. 3, 2006, p. 765-769. SCHMIDT, R. T. Centro e margens. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília (UnB), nº 32, 2008, p. 127-141.

SCHMIDT, R. T. Quem reivindica a identidade? *Desenredo*. Passo Fundo (UPF), v. 4 – n. 1, 2008, p. 49-60.

SCHMIDT, R. T. *Para quê literatura?* *Rev. Let. Assis (Unesp)*, v. 51, n. 1, jan.-jun. 2011, p. 173-189.



VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich, and Mikhail Mikhailovich BAKHTIN.  
*Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)*. Tradução para  
uso didático da versão inglesa de (1976).

## BASE NACIONAL COMUM CURRÍCULAR: UMA REFLEXÃO SOBRE AS COMPETÊNCIAS PROPOSTAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Mariana Oliveira<sup>1</sup>  
Márcio Caetano<sup>2</sup>

### Resumo

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo, que visa estabelecer uma norma curricular comum em todo o território brasileiro, definindo assim os saberes, competências e objetivos base para os anos iniciais, ensino fundamental e futuramente do ensino médio. Este trabalho tem como objetivo propor uma reflexão a respeito das competências para o ensino de história propostas na BNCC, pois existem discordâncias e lacunas com relação à proposta da Base. Como metodologia será utilizada a análise de conteúdo para análise do documento da BNCC, no que tange o ensino de história voltado para os anos finais do ensino fundamental. Segundo os idealizadores a Base não expõe uma listagem de conteúdos que devem ser ensinados e sim uma descrição das intenções educativas. É necessário refletir e problematizar a respeito das intenções propostas no documento; A elaboração da BNCC é cercada por conflitos de interesses antagônicos, pois antes mesmo da Base ser escrita e desenvolvida em conjunto, “O Movimento pela Base Nacional Comum” foi elaborado por instituições mantidas pela iniciativa privada. Alguns órgãos públicos afirmando o sucesso da formulação de Bases Nacionais em outros países afirmam a importância da base para que o professor execute as normas propostas. Abordar as competências educacionais, contribui para o entendimento

---

1 E-mail: mariana.palantiri@gmail.com

2 E-mail: mrvcaetano@gmail.com

dos processos de ensino e aprendizagem que são planejados para os discentes. Professores e alunos constroem diariamente os saberes através de um processo firmado pelo cotidiano e atividades escolares, assim como outras expressões que exacerbam o ambiente de sala de aula. Por isso é importante uma constante atenção com os currículos escolares. Existem ainda incertezas sobre a aplicação prática da BNCC e discordância sobre a reprodução do modo linear, o qual a mesma propõe para o ensino de História. É fundamental que nesse momento que precede uma suposta mudança vinda com uma norma comum para o ensino, refletir sobre as intenções e preceitos propostos para disciplina de História. Perceber as mudanças e permanências nas diretrizes propostas por esse documento é fundamental para que possamos compreender se as mudanças propostas são de fato necessárias para um salto qualitativo para o ensino de História nacional.

**Palavras-chave:** Currículo; Ensino de História; BNCC;

## Referências

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **Sentido pessoal e projeto político pedagógico:** análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural. Instituto de Psicologia (IP). Dissertação de Mestrado, 2005.

ARAÚJO, U. F. **A construção da cidadania e de relações democráticas no cotidiano escolar** (2004) Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4\\_5\\_ulisses\\_construcao\\_democracia.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4_5_ulisses_construcao_democracia.pdf)> Acesso em: Setembro/2017

ARANHA, Maria Lúcia. **História da Educação.** 2 ed. São Paulo: Moderna 1996.  
BARBOSA, Derly. **A conquista do educador popular e a interdisciplinaridade do conhecimento.** São Paulo: Cortez, 1991.

BITTENCOURT, Circe (org). **O saber histórico na sala de aula.** 3ed. São Paulo: Contexto, 1998. (Repensando o Ensino).

BRASIL. **Ética e Cidadania construindo valores na escola e na sociedade.** Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado. (2004) Disponível em: <[http://www.oei.es/quipu/brasil/ec\\_intro.pdf](http://www.oei.es/quipu/brasil/ec_intro.pdf)> Acesso em: Setembro/2017

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum.** Acesso em Setembro/2017

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Lei número 13.005, 25 de junho de 2014

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e métodos.**- 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão.** Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

GOODY, Jack. **O roubo da história:** como os ocidentais se apropriaram das ideias e invenções do *Oriente*. São Paulo: Ed. Contexto, 2008.

MARQUES, M. O. **O projeto pedagógico: a marca da escola.** Contexto e Educação, Ijuí, n. 18 abr./jun. 1990.

PINSKY, J. **Cidadania e Educação.** São Paulo: Contexto, 2003.

QUIJANO, Aníbal (2000). **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina.** In: LANDER, Edgardo (Comp.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO. Disponível em: . Acesso em: março 2017

RUAS, Maria das Graças. **Análise de Políticas Públicas:** Conceitos Básicos. In: Maria das Graças Ruas; Maria Izabel Valladão de Carvalho. (Org.). O estudo da política. Brasília: Paralelo 15, 1998

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação. Campinas: Autores Associados, 2014.

## CARTOGRAFIA DAS MULHERES PRESAS NO BRASIL E NO RIO DE JANEIRO

Aline dos Santos Silva<sup>1</sup>

### Resumo

O presente artigo visa problematizar e contextualizar a situação das mulheres em situação de privação de liberdade e as condições dos presídios femininos no Brasil e no Rio de Janeiro de 2000 a 2014. A partir dos dados do INFOPEN, pretende-se investigar o perfil das mulheres apenadas, através de análises socioeconômicas, como nacionalidade, raça e etnia, faixa etária, grau de instrução, identidade de gênero, entre tantas outras nuances, problematizando o que significa para a sociedade moderna ser mulher e estar em situação de privação. Busca-se ainda, iniciar um debate sobre como as mulheres apenadas são e têm seus direitos negligenciados pelo poder público e pela sociedade.

**Palavras-chaves:** educação; privação; mulheres; marcadores legais; gênero.

---

1 Especialista em Ensino de Sociologia e mestranda no programa de pós-graduação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - PPGEDUC. E-mail: santos.alinesilva@gmail.com

## Introdução

Pesquisadores e pesquisadoras do Brasil e do mundo têm se debruçado sobre as questões da invisibilidade da mulher na sociedade brasileira marcada pelo colonialismo e o patriarcalismo (SOARES, 1999; RITZER, 1993). Cientistas sociais, filósofos e educadores têm debatido sobre a necessidade de homens e mulheres terem salários e direitos equiparados (LOURO, 1997). Entretanto, apesar dos avanços tecnológicos, sociais e econômicos e dos debates sobre as questões de gênero, quando relaciona-se mulheres e privação de liberdade, o assunto é ainda mais complexo. É como se essas mulheres estivessem tão distantes de nossas vidas que não passam de uma mera notícia de TV quando ganha destaque nas grandes mídias. Mas, como pensar em direitos e cidadania excluindo a população que está em restrição e privação de liberdade?

Tal pergunta tem movido o interesse de intelectuais sobre a temática das mulheres encarceradas, (CUNHA, 2010). Esse trabalho também faz parte dessa busca e, neste artigo, pretende-se fazer um levantamento inicial da situação do presídios no Brasil e no Rio de Janeiro além de investigar, o perfil das mulheres apenas através de análises socioeconômicas, como nacionalidade, raça e etnia, faixa etária, grau de instrução, identidade de gênero, entre tantas outras nuances, problematizando o que significa para a sociedade moderna ser mulher e estar em situação de privação, a fim de compreender as interseccionalidades que atravessam a vida dessas mulheres. Pretende-se ainda, iniciar um debate sobre como as mulheres<sup>2</sup> estão representadas nos marcadores legais a partir de 1990, especialmente naqueles que tratam do direito à educação e a EJA, explicitando como as mulheres estão representadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na Lei de Diretrizes e Base (LDB 9394/96), nas Diretrizes Curriculares Prisionais e no Parecer 11/2000.

---

2 A discussão sobre as mulheres está inserida no debates sobre gênero. Portanto ao falar de gênero estamos também nos referindo às mulheres.

Para tanto, a metodologia empregada será a análise dos dados disponíveis no Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN), nos relatórios da Organização das Nações Unidas (ONU Mulheres) e nos artigos de autores já consagrados na área. Pretende-se problematizar e comparar os dados disponíveis entre Brasil e o estado do Rio de Janeiro a fim de encontrar semelhanças ou diferenças no perfil das mulheres presas.

## **Os processos que envolvem o aprisionamento no Brasil e no Rio de Janeiro**

Segundo dados do Levantamento de Informações de Penitenciárias de 2014 (INFOPEN), o Brasil dispõe atualmente de 1.436 estabelecimentos penais entre presídios e delegacias, sendo. 1.104 masculinos, 226 mistos e apenas 106 exclusivamente femininos. Desses 106, 27 são destinados a presos provisórios, 39 para o regime fechado, 15 para o semiaberto, 1 para tratamento ambulatorial e 24 destinados a diversos tipos de regime. Dentre todos os estabelecimentos penais, apenas 58 possuem celas adequadas para gestantes que abriga uma população de 534 gestantes e 316 lactantes.

O Estado do Rio de Janeiro, que também será objeto de estudo neste artigo, possui 51 unidades penais sendo 39 masculinas, 6 femininas e 6 mistas. Das seis unidades femininas, duas são destinadas ao regime provisório, duas ao regime fechado, uma ao semiaberto e uma a

diversos tipos de regimes. Apenas duas unidades possuem celas adequadas com dormitórios para gestantes e uma dessas é equipada com centro de referência materno-infantil. Ressalta-se, entretanto, que das seis unidades femininas no estado do Rio de Janeiro, apenas três têm escolas. São elas: Talavera Bruce, Joaquim Ferreira de Souza e Nelson Hungria.

Segundo o INFOPEN 2014, em relação a população carcerária total, o Brasil conta 584.758 presos custodiados no Sistema Penitenciário, sendo 33.793 mulheres e 550.965 homens. No período de 2000 a 2014 o aumento da população feminina foi de 567,4%, enquanto a média de crescimento da população prisional masculina, no mesmo período, foi de 220,20%, refletindo, assim, a curva ascendente do encarceramento em



massa de mulheres.<sup>3</sup> Salienta-se, no entanto, que os dados aqui apresentados relacionados à população carcerária, são alimentados pelos gestores das unidades prisionais federais e estaduais e que portanto, são passíveis de erros e até mesmo atrasos no envio das informações. Assim, percebe-se que as informações que retratam a realidade do sistema prisional no Brasil são muito frágeis e difíceis de serem sistematizadas, agravando-se ao fato de que a sociedade, bem como nossas políticas públicas, ainda enxergam o sistema penal como algo “a parte” e marginal. Todavia, as dificuldades na compreensão e sistematização das informações, não podem ser um obstáculo que atrapalhe as reflexões sobre o que foram e o que são esses espaços que recebem as mulheres apenadas e o que significa a educação nestes lugares.

Entretanto, a despeito da fragilidade e de algumas inconsistências encontradas na base de dados do INFOPEN, percebemos que apesar do aumento da população feminina encarcerada, o número de estabelecimentos para a abrigar as mulheres em situação de privação não aumentou, assim como ainda são incipientes as políticas públicas que tratam dessas mulheres. Tal fato, desrespeita as Regras de Bangkok, compromisso internacional assumido em 2015 para a garantia de direitos com recorte de gênero par mulheres presas. Conforme o relatório da Política Nacional de Atenção às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional de 2014, o déficit carcerário feminino atual é de 13 mil vagas em todo Brasil.

É interessante pensar que no Brasil, os estabelecimentos penais não levam em conta as especificidades das mulheres, já que as instalações foram construídas para os homens e foram simplesmente adaptadas para receber as mulheres. Não se leva em consideração que as mulheres menstruam, têm filhos e demandas diferentes das masculinas, o que reforça que as mulheres apenadas são duplamente vítimas da sociedade patriarcal. Governantes e a sociedade esquecem-se que essas mulheres também têm direitos, que o fato de cometerem algum tipo de delito as privam apenas da liberdade e não dos direitos adquiridos constitucionalmente

---

3 Levantamento Nacional de Informações penitenciárias: INFOPEN MULHERES: Junho de 2014.

enquanto cidadãs. Isso quer dizer que elas, assim como toda a população brasileira têm direito à educação, conforme previsto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 que dispõe 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”.

Neste sentido, as mulheres em situação de privação de liberdade têm direito à educação garantido constitucionalmente e, de serem tratadas com as especificidades relativas ao gênero, como local adequado para o aprisionamento, conforme estipula as Regras de Bangkok. No Brasil, essa situação tem sido emblemática, uma vez que as prisões femininas não passam de adaptações das prisões masculinas deixando as mulheres, inclusive aquelas que estão com gestação avançada ou bebês recém nascidos, em espaços que não deveriam ser ocupados por nenhum ser humano, trazendo à tona a necessidade de se debater sobre as questões que envolvem as mulheres apenadas. “Por serem consideradas minorias, no âmbito da política de execução penal, a elas são destinados o que sobra do sistema prisional masculino (JULIÃO, 2010).

Para compreender o sistema prisional feminino no Brasil e como a educação recebida pelas detentas pode ou não interferir no processo de ressocialização, não podemos nos esquecer do contexto econômico, social e político vivenciado por estas, tanto no que se refere às condições materiais e objetivas de vida como nos fatores subjetivos, de inserção social, ética e política das mulheres na sociedade atual, cerceadas pela relação de poder estabelecida historicamente entre homens e mulheres (CUNHA, 2010). No Brasil, a construção do papel feminino sempre esteve atrelado a um imaginário social da mulher que cuida da família e dos filhos e que portanto, precisa ser um exemplo de caráter e bom comportamento (MACHADO, 2000). Neste sentido, quando falamos de mulheres apenadas percebemos que para a sociedade e até mesmo para os sujeitos envolvidos no processo prisional, estas mulheres passam a ser a escória da sociedade. Seus dilemas e direitos passam a ser negligenciados.

É como se elas não pudessem cometer nenhum deslize que desconstrua ou as afaste de seu papel de mãe protetora e exemplar. Segundo relato das mulheres apenadas disponível no livro da jornalista Nana Queiroz, a maioria das presas são mães solteiras que precisam trabalhar fora, além de cuidar da casa e da educação dos filhos, sem qualquer apoio familiar ou do Estado, deixando-as

fragilizadas e passíveis de influências como o tráfico de drogas. Algumas mulheres relatam a dificuldade que enfrentam por terem engravidado ainda muito jovem e serem abandonadas por seu companheiro e família, restando somente a opção de traficar para suprir as necessidades mínimas de seus filhos, como moradia, alimentação e saúde. Uma vez que para traficar não é necessário cumprir uma carga horária exaustiva, o que possibilita cuidar de sua casa e família enquanto “trabalha”<sup>4</sup>. Outras relatam a felicidade quando conseguem algum dinheiro, ainda que de forma ilícita, para oferecer aos seus filhos roupas novas e biscoitos recheados.

Nos dados mais recentes disponíveis no INFOPEN de 2014, percebe-se que o perfil das mulheres em situação de privação de liberdade no Brasil não se diferencia muito. A maioria é jovem, solteira, pobre, tem entre 18 e 24 anos, é parda ou negra e tem baixo grau de escolaridade, o que demonstra o nível de vulnerabilidade em que se encontra essas mulheres.

Os dados revelam que do total das mulheres presas, 38%, a maioria, se enquadram na categoria parda<sup>5</sup>, 14% são negras e 31% são brancas. Ainda no quesito raça/etnia, os dados nacionais apresentam um total de 5.406, que representa 16% de mulheres cuja raça/etnia não foram informadas ou não foram definidas por aqueles que fazem o levantamento das informações.<sup>6</sup>

Na categoria grau de instrução é interessante observar que 33.793 mulheres presas no Brasil, 12.651 possuem ensino fundamental

---

4 Relato de uma mulher apenada no livro “Presos que menstruam” de Nana Queiroz.

5 Categoria utilizada pelo documento.

6 O INFOPEN não deixa claro a maneira como alimentam a base no quesito raça/etnia. Não fica claro se é realizado um questionário quando o sujeito entra na instituição ou se as informações são preenchidas por um agente prisional.

incompleto e 1.452 são alfabetizadas sem terem frequentado cursos regulares, o que nos leva a crer que estas mulheres nunca frequentaram a escola formal, mas devem saber ler, assinar o nome, fazer operações básicas, fazendo-nos refletir sobre qual seria o sentido e o papel da educação formal na vida destas mulheres e 855 são categorizadas como analfabetas. Os números do estado do Rio de Janeiro nos mostram que das 1.975 mulheres apenadas, 955 possuem ensino fundamental incompleto, representando mais de 50% da população carcerária feminina do estado. Na categoria alfabetizadas sem cursos regulares e analfabetas são contabilizadas 38 mulheres em cada.

Neste sentido, é interessante observar que o número de mulheres apenadas que se auto-avaliam alfabetizadas sem frequentar a escola formal é significativo. O que nos remete a pensar na dificuldade encontrada por essa mulheres de frequentarem a escola formal e qual o sentido dessa escolarização. No entanto, depois de entrarem no sistema, percebe-se que existe um movimento das apenadas em busca da escolarização formal, seja pela possibilidade de remissão de pena ou pela possibilidade de exercer uma profissão ao saírem dos muros da prisão.

## **Conclusão parcial**

Conforme colocado anteriormente, este trabalho ainda está em processo de construção. Portanto, os dados aqui presentes não estão esgotados e ainda serão acrescentadas outras informações que agregaram nas análises do perfil das mulheres presas e dos marcadores que tratam do direito à educação para as pessoas privadas de liberdade.

## **Referências**

BELTRÃO, K.L.; ALVES, J.E.D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. ABEP, 2004. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009 Disponível em [http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n136/en\\_a0739136.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n136/en_a0739136.pdf)

BRASIL, CEB, (1998). Diretrizes curriculares para o ensino médio: Parecer nº. 15/98. Brasília, MEC/CEB.

CUNHA, Elisângela Lelis da. 2010. Ressocialização: o desafio da educação no sistema prisional feminino. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 157-178, mai.-ago. 2010 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

JULIÃO, Elionaldo F. Escola na ou da prisão? In: educação, Escolarização e Trabalho em prisões - apontamentos teóricos e reflexões do cotidiano. Cadernos CEDES, Campinas, v. 36, n. 98, jan. abril, 2016, pp.25 a 42. (organização: Elenice Onofre).

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. Pró- Posições, v.19, n.2, maio/ago., 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. 1997. Petrópolis: Vozes.

MACHADO , L. Z. Perspectivas em Confronto: relações de gênero ou patriarcado contemporâneo. Disponível em: [http://www.compromissoeatitude.org.br/wp-content/uploads/2012/08/MACHADO\\_GeneroPatriarcado2000.pdf](http://www.compromissoeatitude.org.br/wp-content/uploads/2012/08/MACHADO_GeneroPatriarcado2000.pdf)

RITZER, George. Teoria Sociológica Contemporânea.

SOARES, Bárbara. Mulheres Invisíveis.

## CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DA MULHER MIGRANTE CAMPESINA DO NOROESTE GAÚCHO SÉCULO XIX

Texto sem autoria

### Resumo

O presente artigo tem como objetivo o estudo das mulheres migrantes presentes na construção da história do campesinato, do noroeste do Rio Grande do Sul mostrando a sua importância, dentro dos setores pastoris, onde a assiduidade do homem sempre esteve evidenciada, na história. A grande maioria dos documentos referente aos registros da mulher são anteriores ao século XVIII, e quando se encontra trazem as suas ações no espaço da burguesia. Mas o nosso foco se trata destas mulheres que trabalharam na terra e contribuíram para a construção de uma sociedade e que não foram reconhecidas muito menos lhe deram o direito de escrever sua própria história fosse ela no âmbito local, nacional ou internacional. A pesquisa histórica desenvolve-se através da revisão bibliográfica, e documental com a utilização dos métodos da heurística, crítica e hermenêutica para a construção de uma narrativa histórica como menciona, DIEHL,(2001, p. 27) usa-se a tríade com o intuito de alcançar a verdade histórica.

**Palavras chaves:** mulher, migrante, campesinato, Noroeste, Rio Grande do Sul

## CORPO NEGRO E A PRODUÇÃO DA DIFERENÇA: BIOPOLÍTICA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Camila Francisca da Rosa<sup>1</sup>  
Carlos Augusto Ferreira Kopp<sup>2</sup>

### Resumo

Historicamente o sujeito negro fez e foi uso de seu corpo; Da escravidão, como venda da força física, às teorias biodeterministas, que se apoiavam em características também corporais, até as afirmações seja da diversidade ou da diferença que utilizam o corpo (a cor) como marcação identitária, cultural e social. Assim, o artigo objetiva analisar como os sujeitos negros constituem seus corpos como tensionadores das relações étnico-raciais no Brasil. Como corpus discursivo da pesquisa selecionamos memes que circulam nas redes sociais e serão problematizados a partir das ferramentas foucaultianas de governo biopolítico, bem como o conceito de diferença enquanto construção social e imbricado em relações de poder. Interessa-nos analisar os novos discursos e verdades produzidos acerca do sujeito negro no século XXI.

**Palavras-chave:** raça; diferença; mídia; biopolítica.

---

1 Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. E-mail: camilafdarosa@gmail.com.

2 Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. E-mail: carlosaugustofk@gmail.com

## Introdução

Problematizar as relações étnico-raciais no Brasil implica, em um primeiro momento, conceber a importância que o corpo desempenhou nos processos de marcação, diferenciação e hierarquização das raças. Diferentemente do que ocorre nos Estados Unidos, em que o modelo do “one drop rule” impera na construção das relações, ou seja, “os tipos humanos entre “brancos” e “pretos” são identificados a partir de um cromatismo *ad infinitum*, não é a cor nem a aparência física de fato que pautam as classificações e sim a regra de sangue” (SILVA, 2007, p. 72-73). No Brasil a identificação e, tão logo, a produção dos pertencentes e não pertencentes, do “nós” e do “outro” ocorre pela marca do corpo, especificamente, pela cor da pele. Não sem sentido que desenrolou-se aqui uma história tão peculiar em que o corpo negro foi constituído e hoje ainda produz a diferença.

## Usos do corpo negro: breves considerações

Começamos a problematização deste trabalho contando-lhes uma pequena lenda, publicada em 1887, no Jornal “A Província do Espírito Santo”, intitulada a Lenda da criação do preto”:

No tempo da criação do mundo, Satanás vendo o Padre Eterno criar Adão, de um pedaço de barro, quis também fazer o mesmo. [...] Satanás pegou um pedaço de argila, deu-lhe as mesmas voltas que vira dar-lhe Deus, e depois insuflou-lhe a vida num sopro. Mas com grande espanto e com grande raiva sua, esse bocado de barro, com tudo mais o que ele tocava, ficou negro: - o seu homem era um homem preto.

“Cada linha do relato aprofundava o desprezo pelos negros como uma narrativa natural” e a lenda prosseguia:

“Ali ao pé corria límpido e transparente o branco rio Jordão. Satanás teve uma ideia, levar o seu homem para lhe tirar a negrura. [...] E [Satanás] pegou nele pela cintura como se pega num cachorro e mergulhou-o no rio. Mas as águas do Jordão



afastaram-se imediatamente, enjoadas com aquela negrura, e o homem de Satã, o primeiro negro, apenas mergulhou os pés e as mãos no lodo. E por isso só as palmas das mãos e dos pés ficaram brancas.

[...] O desgraçado preto pediu misericórdia, e Satanás, passado o primeiro momento de fúria, compreendendo que no fim das contas o negro não tinha nenhuma culpa de ser assim, teve dó dele, arrependeu-se de repente do seu gênio e acariciou, passando-lhe a mão pela cabeça. Mas a mão do diabo queima tudo em que toca: crestou o cabelo do negro como se os seus dedos fossem ferro de frisar. E foi daí que o preto ficou com carapinha (SILVA, 2017, p. 187-188-189).

importante notar que, além de impactante, essa lenda foi publicada no ano anterior a abolição da escravatura no Brasil (1888), ou seja, é possível pensar o quão problemático e tenso foi o processo de liberdade dos negros escravizados. Outro ponto fundamental é exemplificar e problematizar como no Brasil o corpo constituiu-se como marcador identitário, étnico, como marcador de lugar e de ordenamento.

A lenda, mais do que uma simples publicação dominical, reflete o cenário produzido pelos intelectuais e estadistas brasileiros a partir das teorias bioderministas do século XIX, oriundas da Europa. A historiadora e antropóloga Lilia Schwarcz assinala que “o termo raça é introduzido na literatura mais especializada em inícios do século XIX, por Georges Cuvier, inaugurando a idéia da existência de heranças físicas permanentes entre os vários grupos humanos.” (1993, p. 47). Para a autora, na obra *O espetáculo das raças* (1993), o discurso racial conviria para estabelecer a linha de cidadania, a partir da nova configuração dos estados-nação, que se definiria pelas determinações biológicas e não pela escolha livre do indivíduo. Portanto, há uma relação entre as teorias racistas e o discurso do poder (FOUCAULT, 2010) que produziram estratégias de marcação, classificação e separação entre as raças superiores e as tidas como inferiores. Ou mesmo o que Foucault considera as cesuras de domínio biológico a fim de subdividir a espécie, ou seja:

no contínuo biológico da espécie humana, o aparecimento das raças, a distinção das raças, a hierarquia das raças, a qualificação de certas raças como boas e de outras, ao contrário, como inferiores, tudo isso vai ser uma maneira

de fragmentar esse campo do biológico de que o poder se incumbiu; uma maneira de defasar, no interior da população, uns grupos em relação aos outros (FOUCAULT, 2010, p. 214).

Ou como coloca Gadelha (2013, p. 107):

o verdadeiro combate a ser travado não é aquele entre duas raças, mas sim o de uma raça privilegiada – considerada como a única e autêntica raça, que detém o poder e é titular da norma – contra todos os outros segmentos sociais que ameacem biologicamente essa sua pureza e essa sua autenticidade, comprometendo seu futuro e seu patrimônio biológico.

Atestada pela legitimidade científica, a biologia é condição de possibilidade para a elaboração das teorias raciais e a cor da pele aparece como critério para a classificação de raças. À exemplo, a classificação do naturalista Carl Lineu (1701-1778):

*Europaeus albus*: engenhoso, inventivo; branco, sanguíneo. É governado por meio deleis. (2) *Americanus rufus*: contente com sua sorte, amante da liberdade; moreno, irascível. É governado pelos costumes. (3) *Asiaticus líridos*: orgulhosos, avaro; amarelado, melancólico. É governado pela opinião. (4) *Afer níger*: astuto, preguiçoso, negligente, negro, fleumático. É governado pela vontade arbitrária de seus senhores (HOFBAUER, 2006, p. 104).

Tomemos ainda o exemplo do criminalista italiano, Cesare Lombroso, que atestava ser possível classificar, através de técnicas de antropometria, o indivíduo apto a se tornar um criminoso a partir de suas características físicas. Características essas que remetiam aos povos, na sua maioria, oriundos do continente africano. Não sem sentido, recaem ainda hoje sobre os negros o maior índice de criminalidade e perseguição policial em função do estereotipo do criminoso nato.

Assim, no Brasil o negro quando passa de escravizado a sujeito liberto estará envolto em teorias acerca e por causa de sua cor. Ocorre que nesse país o fenômeno da mestiçagem já era um problema que merecia atenção e o processo assimilacionista foi se intensificando nas políticas estadistas.

O incentivo as relações interracialias proporcionariam um branqueamento gradual da população, um projeto que positiva a mestiçagem, acreditando que a superioridade branca prevaleceria sobre as degenerescências dos negros. Segundo Silva (2007, p. 85), “a idéia de nação está embasada pela assimilação ou exclusão das diferenças”, e este foi o processo instaurado no Brasil nos anos 20 e, sobretudo, na década de 30, assim, lidou-se no Brasil com a diferença da população pelo viés da diversidade. Um contexto entendido pela desracialização legitimada em prol da nacionalidade.

Para Schwarcz (2012), o mestiço vira ícone nacional através de um processo de desafricanização da cultura, que será simbolicamente branqueada. Exemplos: a feijoada, de comida de escravo a prato nacional (entre outros alimentos); a capoeira, considerada crime no código penal de 1890, passa a partir de 1942 a ser considerada modalidade esportiva; o samba é assumido como canção da brasilidade, e o carnaval se populariza; os candomblés são liberados, em 1938; o futebol associado aos negros torna-se o esporte de maior representatividade no país; neste mesmo período a santa negra, Nossa Senhora Aparecida, é eleita padroeira do Brasil. Getúlio Vargas ainda intensificou as comemorações da Abolição da Escravatura (13 de maio) e instituiu o emblemático Dia da Raça, a saber dia 30 de maio. Logo, essas políticas de Estado que assimilaram a cultura negra e mestiça têm, portanto a função de, como escreve Veiga-Neto, “trazer essas múltiplas cabeças para bem próximo, incluí-las e ordená-las num novo e cada vez maior e mais matizado campo de saberes” (2001, p. 114), ou mesmo agem como modo de minimizar as marcas de anormalidade – marcas muitas vezes especificadas no corpo.

### **Corpo, raça e biopolítica: a produção da diferença**

Ocorre que essa desracialização envolta no mito da democracia racial, ou seja, na ideia do não-racismo, vai em fins da década de 70 e início dos anos 80 virar alvo de crítica do movimento negro que se organiza. Isso implica que, para além da luta por compensação histórica, o Movimento Negro Unificado promove o diferencialismo como marca das relações raciais contemporâneas.

Neste sentido, as narrativas nacionais são revistas pelo MNU, indo da noção de não-conflitualidade racial para a tomada de consciência de uma identidade negra, “com olhos voltados para a África e para os negros da diáspora decorrente da escravidão colonial, marcados pelo passado comum de escravidão, opressão e racismo” (TRAPP; SILVA, 2010, p.92). Desta forma, o uso sociológico da raça será empregado como elemento de organização e reivindicação por parte do Movimento.

Para o movimento negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação (DOMINGUES, 2007, p. 101-2).

A partir da década de 80, o discurso de vínculo com a África gera uma série de enunciados em torno da construção da identidade negra, que repercutem, não só pela via estatal, mas culturalmente, implicando em novas concepções estéticas, corporais, na musicalidade e na relocalização de novos espaços públicos. Segundo Woodward (2014), há uma relação entre a identidade do grupo e as condições sociais e materiais, que podem interferir tanto para marcá-lo como tabu ou como meio de autoidentificação de seus membros.

É, nesse sentido, que propomos a análise dos chamados *memes* de internet, que circulam em redes sociais e nos mais variados perfis e páginas, produzindo novas verdades em relação aos sujeitos negros e novos jogos de poder – de produção da diferença. Pois o que nos é válido entender a distinção dos termos diversidade e diferença, em que a primeira “é entendida como uma característica das sociedades modernas a ser aceita e tolerada, ao passo que a diferença é uma construção social, política, histórica e linguística imbrincada em relações de poder que afetam a cada um e a todos nós” (THOMA, 2004, p. 1). O racismo cordial que nos é comum está implicado na armadilha multiculturalista da diversidade cultural e da tolerância. Aliás, segundo Bhabha (2013), a diversidade cultural localiza-se em um campo que afirma culturas totalizadas ou mesmo intocadas, ao mesmo tempo em que diferencia, discrimina e produz um jogo de forças.

O campo da diferença pode ser problematizado a partir das seguintes imagens:

Figura 1



Figura 2



Figura 3

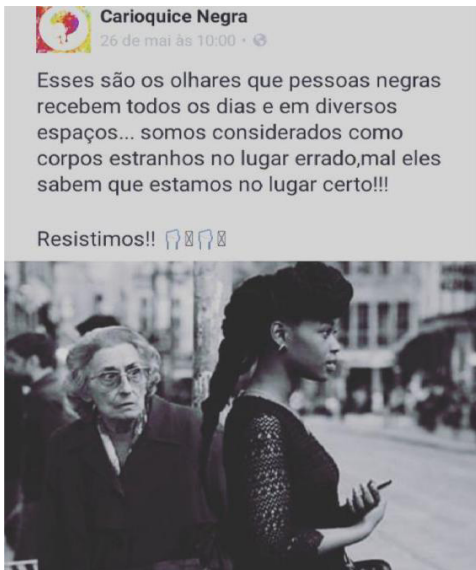


Figura 4





Ambos os *memes*, fonte do *facebook* ou *instagram*, remetem a relação do “eu” com o “outro”. Duschatzky e Skliar observam que os modos de traduzir o outro estão atravessados “por uma buscapermanente de eufemismos, melhores (ou piores) formas de denominar a alteridade” (2001, p. 122) e de manter relações de poder. Quando tais imagens circulam acarretam a produção de novas narrativas – o “outro” falando de si mesmo e problematizando suas vivências.

Isso coloca o corpo negro na condição da diferença e no campo das problematizações. Rompe com a diversidade que advém de uma promessa multi/intercultural, e até mesmo como prefere chamar Skliar (2003, p. 28), uma promessa talvez até fictícia, que para ele gerou “a ilusão – não sei, nem me importa sabê-lo, se honesta ou desonesta, se sincera ou hipócrita – de que poderíamos estar todos juntos de uma vez e para sempre, finalmente, agora mesmo, sem sequer olhar uma só vez e para trás, sem remorsos, sem desculpas, sem arranhões”.

Enquanto na diversidade o sujeito negro precisa se despir da sua diferença na contemporaneidade se exige a legitimação dessa. São novos efeitos de subjetivação que produzem o contato com o outro sobre um novo viés que merece atenção do seu desenrolar, até mesmo porque, esse contato nem sempre foi pacífico, mas que se cercou do discurso democrático racial.

## Referências

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

DOMINGUES, Petrônio. *Movimentonegro brasileiro: alguns apontamentos históricos*. Revista Tempo (online). 2007, vol.12, n.23, p. 100-122.

DUSCHATZKY, Sílvia. SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos (org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

HOFBAUER, Andreas. *Uma história de branqueamento ou o negro em questão*. São Paulo: Unesp, 2006.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

\_\_\_\_\_. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira*. 1ª edição. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Mozart Linhares. *Educação, etnicidade e preconceito no Brasil*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2007.

SILVA, Juremir Machado. *Raízes do conservadorismo brasileiro: a abolição na imprensa e no imaginário social*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2017.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TRAPP, Rafael P. e SILVA, Mozart L. *Movimento Negro no Brasil Contemporâneo*. Revista Jovem Pesquisador, Santa Cruz do Sul, v. 1, p. 89-98, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, J. & SKLIAR, C (org.). *Habitantes de Babel: políticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: (org.) SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2014.

## CORPOS DISSIDENTES: PERFORMANCES FEMININAS/ FEMINISTAS NAS ARTES VISUAIS

Eliana Barbosa de Amorim  
Maria Claudineide Alves Macêdo  
Daniele Quiroga Neves

### Resumo

Este artigo objetiva apresentar e analisar produções artísticas no campo da performance, com discussões acerca do corpo feminino como *entrelugar* de problematizações, veiculação de informações e produção de sentidos. O ponto discutido aqui é como mulheres artistas têm produzido e reivindicado seu lugar de direito na arte a partir da linguagem revolucionária da performance. O corpo feminino, enquanto elemento propulsor e materialidade nas produções contemporâneas, parte de singularidades para problematizar questões que afirmam o lugar de mulheres artistas que resignificam e reescrevem atualmente a história da arte, passando de objetos representados à artistas geradoras de possibilidades dentro de âmbitos sociais e artísticos onde elas existem.

**Palavras-Chave:** Performance. Corpo. Mulheres Artistas.



## DAS BYCHAS AS MÃOS, ENSAYO PARA UM AUTORRETRATO GAY

*Me procurei a vida inteira e não me achei — pelo que fui salvo<sup>1</sup>.*

Manoel de Barros.

Há nas pinturas de Vinicius Gerheim uma forte característica notável desde o início: as mãos. Foi basicamente por conta desse aspecto que decidi, já há muito tempo, escrever sobre elas. Descubri por acaso que Derrida tem um texto sobre as mãos, mas nunca achei (se alguém achar pra mim ficarei grato), o texto em questão se chama *As mãos de Heidegger* (acredito que não tenha tradução). Mas apesar de não ter lido tal texto, o descobri num documentário sobre Derrida e fiquei muito feliz por alguém dentro da filosofia ter pensado sobre as mãos de um filósofo, por alguém ter pensado sobre as mãos. As mãos não são um assunto muito debatido, ainda mais quando se trata da filosofia; mas não para por aí, acredito que por nossa lida tão banal, cotidiana e imediata com as mãos, nunca temos tempo pra pensar sobre elas, pois é muito difícil reparar no que está mais próximo de nós.

As mãos falam do gesto, do toque, mas como diria Alberto Caeiro/Fernando Pessoa, as mãos só falam das mãos e nada mais, ou então, as mãos sequer falam. Mas aí seria dar por encerrada uma discussão sobre o gesto figurativo gay. As mãos podem sim apenas falar só de mãos, porém isso não é exatamente desta forma quando se trata do universo gay. E foi justamente isso que me chamou tanta atenção nas pinturas de Gerheim: o quanto elas não são apenas mãos, não se trata apenas de um quadro cheio de dedos, essas mãos falam de um universo, o universo gay das mãos por anos escondidas, por anos questionadas, das mãos afemynadas, das mãos delycadas que denunciavam a sua portadora, a bycha, como sendo bycha. Durante muito tempo as mãos foram pra mim uma grande

---

1 Autorretrato falado, Manoel de Barros, Poesia Completa, Ed. Leya.

questão: o que fazer com elas, onde colocá-las, como usá-las? O mundo masculino tinha e tem gestos nos quais meu corpo não se reconhece e minhas mãos não se encaixam. A mão gay crucial para reconhecer uma gay mesmo antes dessa gay pensar em se assumir assim, a mão já está ali com gestos falantes, elas representam um corpo, ou melhor, uma parte do corpo que fala por si mesma, como uma boca toda cheia de gestos, como um quadro.

Além disto, delas nascem os gestos que nos diferenciam dos *animais* em geral, esse uso das mãos, o famoso desenvolvimento do polegar que nos deixou com essa marca que agora temos: a humanidade. Mas além-além disto, delas nascem os gestos que nos diferenciam dos *homens* em geral, o famoso desenvolvimento da *mão mole*, *mão quebrada*, *mão de moça*, *mão dy bycha* (como diziam na escola) que nos deixou com essa marca que agora temos: a bychisse. De alguma forma curiosa a bychisse se denuncia por suas mãos, o gesto é afemynado<sup>2</sup>, delicado, pomposo, rococó, como se fosse um quadro renascentista, como se fosse uma deusa grega, como se fosse uma mão que escapa ao domínio de uma pessoa, como uma prótese viva.

Há um quadro bem curioso de Vinicius que chama atenção quando se trata desta coisa da mão, é dela que nasce o gesto diferenciador entre humano e animal, apesar de que o que me interessa aqui é o fato dela ser geradora da diferença entre *o macho* e *a bycha*. Nas duas imagens abaixo vemos uma quantidade grande demãos apalpando uma espécie de objeto não identificado. Daqui seguem-se duas questões.

---

2 Por exemplo: Laerte Coutinho em entrevista a Marília Gabriela revela como o gestual feminino sempre o chamou mais atenção do que o masculino



2001, *Uma odisseia no espaço*

1. essa imagem se assemelha muito a uma das cenas iniciais de *2001, Uma odisseia no espaço*, na qual os macacos, futuros humanos, se deparam com um monolito. Apesar de serem muitas as possibilidades de interpretação para esta cena, existe algo que é crucial nela: a relação com o objeto que surge, que aparece; há a relação do toque, da descoberta e, sobretudo, a pergunta: que é isso?, que é uma coisa?, como se reage a ela?, o que ela faz? Cenas depois do encontro com o monolito os macacos descobrem o poder do polegar e manuseiam um pedaço de osso com o qual podem atacar, mover coisas sob a influência de algo que já se pode denominar, ainda que parcamente, de consciência.
2. além dessa relação com o filme e com o desenvolvimento do polegar, o monolito da pintura se assemelha a um grande pênis,

a enorme pyroca, mas para ser mais justo, um *dildo*. Paul Beatriz Preciado define o dildo:

Rejeitamos as fórmulas *consolo* e *cinta peniana* ou *pinto de plástico*. [...] Em vez de consolos falaremos aqui de *vibradores*. Posto que o presente estudo me permitiu concluir que a maioria dos brinquedos sexuais que se agrupam sob a denominação *dildo* não são nem pretendem ser uma mera imitação em *plástico* ou *silicone de um pinto* (alguns deles estão mais próximos de uma mão ou língua prostética, por ex.) [...] A formação da palavra *dildo* nas línguas latinas estaria etimologicamente justificada pela relação com o termo em latim *dilectio*, *gozo*, do qual derivam, entre outras, a palavra *dileção*, *vontade honesta* e *amor reflexivo*. De fato, esta última acepção me pareceu um bom significado para *dildo*: amor reflexivo.<sup>3</sup>

O dildo é portanto gozo, o princípio do prazer, do querer e do desejar; é o início de toda forma. Sendo assim, inicia-se assim uma cosmogonia gay, a relação dos humanos com seus objetos e a relação das gays com o *amor reflexivo* por meio das mãos. Dos machos os falos, das bychas as mãos!

Destarte, parece que chego a uma estranha conclusão, ou melhor, uma provocação: o desenvolvimento do polegar gera humanos, mas o desenvolvimento-desenvolvido (desenvolvimento<sup>2</sup>) gera as bychas, como um aprofundamento no ser da mão.

Se jogarmos no google a frase *a mão gay*<sup>4</sup> receberemos em troca diversos vídeos pornôns e apenas o primeiro link não será um pornô, mas um teste: *Tamanho é documento: Saiba se você é macho ou gay pelos dedos das mãos*<sup>5</sup>. De alguma forma a internet se especializou em identificar as mãos gays (tanto a frase quanto as pessoas) com o sexo e apenas sexo. A internet aprendeu a codificar estas duas palavras e relacioná-las ao prazer orgástico. É claro que o sexo é bom, mas não pode encerrar-se o

3 Manifesto contrassexual, p.199

4 O que fiz a fim de pesquisa para saber o que poderia me servir como material.

5 <http://www.insooniam.com/saiba-se-voce-e-macho-ou-gay-pelos-dedos-das-maos/>

assunto por aí. Mas a questão é: de que sexo a internet está falando, qual sexo a interessa?

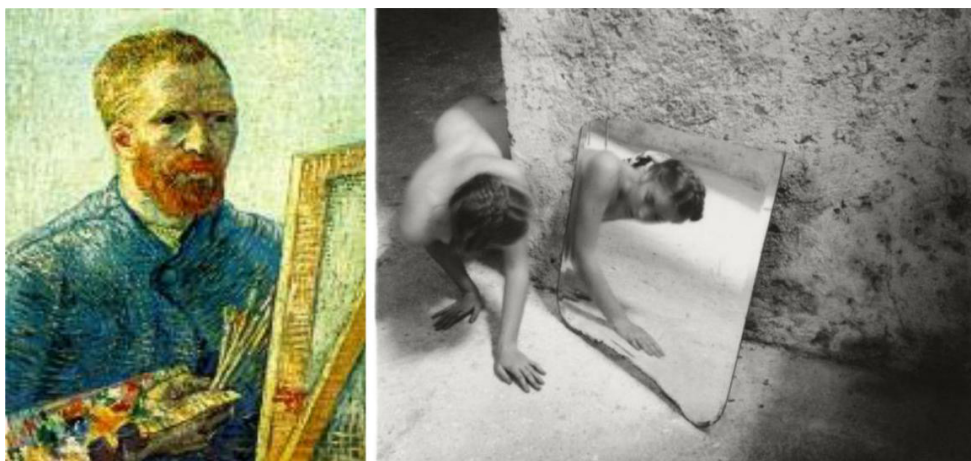
E quando não se trata de sexo, trata de identidade, daquela que diferencia o macho de uma gay, e apesar do teste ser ridículo, pois tem a ver com tamanhos dos dedos, uma coisa se mostra: o preconceito, essa homofobia sutil, brincalhona, quase *inocente*, quase nada, mas que traça limites bem claros entre héteros e homos. Adistância entre um e outro se dá de diversos modos, mas é no corpo que se revela a maior das distâncias. A internet não aprendeu a relacionar as mãos gays com o *amor reflexivo*. Dos machos os falos, das bychas as mãos!

## Autorretrato

A bycha busca constantemente um lugar para as suas mãos; é dessa angústia, dessa ânsia que falam as imagens de Vinicius. Ora as mãos se apoiam sobre a face, seja nos olhos, na boca, nariz, ou no seu todo; ora se apoiam sobre o corpo, o chão, e até mesmo aparece, desavisadamente, um pé. É um olho que caça algo fora da tela, mas, sobretudo, é uma mão que procura seu ponto de apoio no rosto como se procurasse um lugar para o corpo (um jeito e forma) e na tela como se procurasse lugar no mundo (um espaço e tempo). A mão gay, a mão bycha, é uma mão desesperada, incontrolável. É como se as mãos se preparassem para uma foto, um retrato, um autorretrato, inclusive porque a maioria das pinturas de Vinicius são autorretratos.

O que há de curioso nesses autorretratos, não só nos de Gerheim mas no acontecimento autorretrato, é a possibilidade de auto-invenção que se torna também uma invenção do mundo e criação de si. Nos autorretratos em geral, sejam fotos ou pinturas, o artista revela-se enquanto cria, mostra o mundo como o vê e/ou como desejaria que fosse. Mas há algo de curioso que aparece em alguns autorretratos, e que veremos aqui com Gerheim, que é o fato de a tela ou a foto dialogarem com o espectador e com o artista ao mesmo tempo. Em Gerheim esse diálogo se dá por meio dos olhos que espiam o mundo fora da tela, mas em Van Gogh e Francesa Woodman, por exemplo, existe uma espécie de metapintura e metafoto.

Van Gogh faz um autorretrato seu no qual ele está olhando para uma tela, está pintando, ou seja, ele *pinta um pintor pintando*; será que nesta pintura pinta a si mesmo? Se assim imaginarmos a tela vai ao infinito. Na foto de Woodman há um espelho no qual a artista se olha, e também aqui a imagem se duplica, pois além de ser uma foto de si mesma, ela contém um espelho, triplica, e se a foto fosse diretamente no espelho a imagem também iria ao infinito. Mas a questão que quero ressaltar aqui é como os autorretratos têm a capacidade de falarem de si, de serem mini autobiografias e mini cosmogonias na quais os artistas estão, antes de tudo, se observando, se buscando, se olhando de fora só que de dentro.



A partir daqui se seguem 4 passos, momentos, ou 4 mãos, nas quais analiso uma crescente na obra de Gerheim. Um, princípio do mundo, a confusão, o caos, a busca pela identidade. Dois, a descoberta do rosto e a busca pela posição da mão. Três, a descoberta do prazer, dos gestos obscenos. Quatro, a coroação, o empoderamento da mão da bycha.



## 1. No princípio era a pegação

*No princípio era o verbo* (Bíblia)<sup>6</sup>, *No princípio era o dildo* (Paul Beatriz Preciado)<sup>7</sup>, *No princípio era a pegação* (dizem as pinturas de Gerheim)

O verbo utilizado na Bíblia vem da palavra grega *logos*, que entre tantos significados chega para nós como *lógica, razão, palavra, verbo, sentido*. O *dildo* utilizado por Preciado remete ao *gozo, ao amor reflexivo, vontade*. Mas a *pegação* pode ser pensada, ao menos a título de provocação, como a *lógica do gozo, ou o caminho do prazer, ou o caminho da descoberta*.

Há uma imagem (abaixo) que começa<sup>8</sup> um tema que será recorrente na obra de Gerheim: a profusão de mãos, apenas mão, mão que cata, que pega, que quer, mãos desejanter, uma buscando a outra, segurando e se livrando de tudo que segura e se livra. Nela algo se assemelha ao princípio do mundo, onde tudo era caos, tudo confusão, sem forma, até que a arte (deus/a, espírito, forças etc ) gere uma forma.

A *pegação* em forma de mão que deseja pegar, conter, ensaiar, provar, apalpar, explorar, sondar, tentar, estrear-se, aderir, abraçar, ligar, pertencer, aventurar-se, iniciar-se! No princípio era a mão, não como coisa, mas como expressão, como descoberta, curiosidade. E talvez seja esse o impulsionador do polegar, esse desejo de conter as coisas.

A *pegação* que para nós gays tem uma conotação de beijar, sarrar, chupar, ficar, passar a mão, dar o cu; e nos remete a lugares como o dark room, o beco, a viela, o mato, o escondido; tudo isso nos leva para os lugares comuns dentro do universo gay, esses famosos locais de *pegação* (que nos leva àquela pergunta muito comum entre nós: *tem local?*) fazem uma conexão com este *no princípio era a pegação*, daqui parto de duas noções de *pegação*: 1) a *pegação* como princípio do mundo, conforme explicitado acima, como desejo inicial de compreensão de todas as

---

6 Evangelho de João, Bíblia.

7 Manifesto Contrassexual, ed. N-1

8 Os quadros não são analisados na ordem cronológica em que foram criados, mas dentro de uma lógica que chamo de mini cosmogonia, uma criação e invenção do mundo para si.

coisas, a consciência querendo pegar o sentido do mundo; 2) a *pegação* como princípio do universo gay que se dá de uma forma muito semelhante àquela do princípio do mundo: todas ou a maioria de nós tivemos nossos primeiros contatos sexuais, nossas primeiras *pegações*, no escuro, no caso éramos nós a terra sem forma e vazia que buscava a luz, a forma, buscávamos nosso universo pessoal, nossa constelação, que estrela nos rondavam?, que coisas giravam em nossa órbita? O que chamamos hoje de *dark room* tem a ver com o fato de que as *bychas*, bem como o mundo têm seu princípio no escurinho.

Os quadros não são analisados na ordem cronológica em que foram criados, mas dentro de uma lógica que chamo de *mini cosmogonia*, uma criação e invenção do mundo para si.



Na sequência das três imagens abaixo vemos uma progressão: na primeira (esquerda para direita) o caos, a confusão, a terra sem forma, mas em estado de geração, em busca de figura e ensayo para uma estrutura. Na segunda há o aparecimento do rosto, o primeiro rosto, a face, a identidade, já existem olhos que se procuram e se enveredam pelo caminho da identificação, quais mãos lhes pertencem?, que corpo encaixa em quais faces? Na terceira temos uma duplicação de rostos e mãos, o aspecto ainda é de procura e busca, e aqui apenas um dos olhos olha para fora da tela (veremos adiante em outros quadros a questão do olhar), os outros olhos e mãos estão inebriados de si, como que catando a si mesmos, entretidos



com as próprias questões demais para gastar tempo enxergando o lado de fora. As duas faces se unem e não se sabe bem para onde miram.



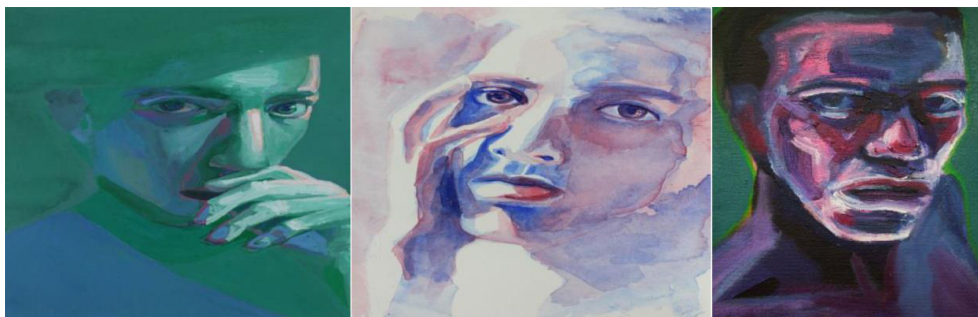
## 2. Eu/tu

Nas telas abaixo, e em muitas outras, os olhos do rosto pintado estão olhando diretamente para fora da tela, é uma forma de espelho como se o pintor pintasse se indagando a si mesmo, se olhando e ao mesmo tempo mirando para seu além, para seu outro. Esse outro tanto é um outro dele mesmo, uma terceirização de si, Gerheim ao quadrado (Gerheim<sup>2</sup>); como é o outro espectador, o contemplador da tela. Mas como olhar para uma tela que me olha? Quando ela me olha eu passo a ser o seu quadro, eu passo a ser o observado. Os olhos da imagem se concentram em enxergar com afinco o que se passa fora da tela, parecendo uma sugestão de que a vida real está na pintura e o mundo imaginário está fora, aqui onde estamos nós, os espectadores. Essa é a sina dos artistas, o fato de que habitam as realidades que eles mesmos criam, *pinta-se para se dizer: sou mais que meu pobre corpo.*



O rosto e sua pergunta furam o espaço, as pinturas se assemelham às selfies do celular, e são selfies, que nos encaram e que nos veem enquanto as vemos. E talvez a pergunta somente seja capaz de acontecer por causa dessas duas faces que se olham e se chocam, formando um espelho: eu e a tela, eu-tu, eu-mundo, eu-outro. Há um ensayo de mãos, elas se preparam constantemente para se apresentar ao mundo; há um olho indagador, buscador, procurador, ansioso. Aqui já não há mais a profusão de mãos no caos, há a face delineada, a mão pousada e o olhar concentrado.

aquela fase da vida gay em que não se sabe bem ainda o que fazer com as mãos, mas já está ali a pergunta, quem sou eu?, quem sou eu com as minhas mãos?, minhas mãos sabem que são minhas? É a fase em que se ouve: que mão é essa, menino? Ajeita essa mão! Dos machos se espera a rigidez, a firmeza, a raiva, onde tudo fica bem concentrado no falo; das bychas, essas errantes que não conseguem ser firmes como os machos, nada se espera, elas são pura delicadeza em suas mãos! Dos machos, os falos, das bychas as mãos.



### 3. Gestos obscenos/ maturidade

Há uma outra mão que ensaia o gesto obsceno (imagem abaixo), ou seja, aquele gesto que anda comumente fora de cena, que não é da ordem do gesto cotidiano das coisas: a mão errante, a mão gozadora, estridente, exploradora, que é tanto a mão que menciona o sexo e o prazer, como o vômito e o nojo – para a sociedade patriarcal, ao mesmo tempo fala da

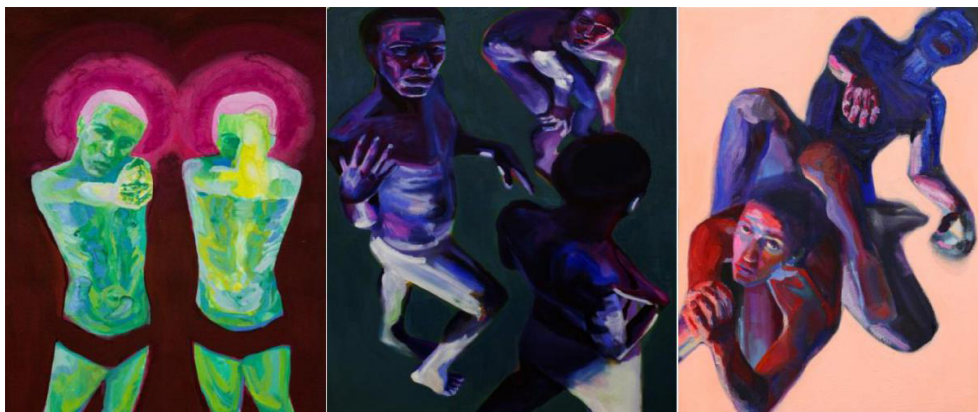
exaustão, do ligar o *foda-se*, – é a mão que Parafraseando Adélia Prado: escreve-se para se dizer: sou mais que meu pobre corpo. a duração dia.

Parece puxar a língua para fora para mostrar os dentes, a boca inteira, ou para vomitar na rua depois da noite de bebedeira; e ainda aqui os olhos, mais avermelhados, embriagados, embaçados, continuam espiando o lado de fora e agora a tentativa não é só a de olhar, mas a de também lamber, lynguar. Esse gesto quer achar um lugar não apenas para as mãos, mas para as partes internas de si, expor as tripas, e mostrar o quanto dentro e fora se unem na tela.



umabycha mais despojada, menos preocupada, cheia de excessos, gritadeira, viva, forte, potente, a bycha com a mão na boca, bychayrytada, bycha colorida. É quando Matheus Nachtergaele, em *Amarelo Manga*, bate num pedaço de carne e diz: bycha quer, bycha faz!

Nesta fase os gestos estão mais agressivos, mais conscientes de seu prazer, já não são apenas reflexivos com olhares compenetrados, são olhos inebriados com eles mesmos. A bycha começa a crescer! Nesta fase aparece de modo bem evidente, para além das mãos, o corpo. A mão parece já ter encontrado lugar para si, longe da timidez e da vergonha agora ela sabe se mexer, pousar e posar, sabepegar.



#### 4. A coroação das gays

A mão gay, por muito tempo escondida durante a infância e a adolescência, começa então a se mostrar, se revelar, a aparecer. Cada pintura de Vinicius é um ensaio de gestos, de mãos que se preparam para se mostrar. Agora, aquelas mãos que tanto se escondiam ensayam gestos de majestade, podemos dizer que há um percurso de empoderamento gay nas pinturas de Gerheim. Nas duas imagens abaixo uma é um

solo de coroa, e outra um trio; do eu para o coletivo, da solidão para o mundo. As coroas são feitas com as próprias mãos, ou seja, o próprio corpo se coroa, se congratula, se exhibe, se reconhece como rainha; as mãos antes envergonhadas, agora a si mesmas se embelezam. E enfim, olham explicitamente para o espectador, como que entregando para eles a questão: o que você vai fazer com as suas mãos?

Faço ressoar aqui as palavras de Bethânia:

*meu olho é todo teu,  
meu gesto é no momento exato em que te mato,  
Minha pessoa existe  
Estou sempre alegre ou triste  
Somente as emoções  
Drama  
E ao fim de cada ato  
Limpo no pano de prato  
As mãos sujas do sangue das canções*

Ao fim de cada ato o drama da pessoa que existe, da bycha que existe, se fecha. Ela limpa as mãos e não se arrepende de nada do que fez. Ela é seu início e seu Fim!



Drama, Caetano Veloso.



# DEFICIÊNCIA E ASSISTÊNCIA SOCIAL: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL ENTRE 1950 E 1987.

Lana Cristina Fernandes Rocha<sup>1</sup>

## Resumo

Os estudos sobre deficiência no Brasil são extremamente recentes, mesmo com 14,5% da população sendo pessoas com deficiência segundo o Censo do IBGE de 2000, os estudos sobre deficiência ainda estão crescendo, tendo como conquista mais recente a Convenção de Direitos para pessoas com deficiência em 2007 e a Lei Brasileira de Inclusão em 2015. Esse artigo tem como finalidade debater deficiência, proteção social e assistência social durante o período de 1950 a 1987 no Brasil, com recortes mínimos acerca do que é deficiência, tendo o modelo social e o modelo biomédico crucial para estas definições, podendo demonstrar assim as discriminações que as pessoas com deficiência sofrem no decorrer da sua vida.

**Palavra chave:** Deficiência, proteção social, discriminação.

---

1 Graduada em Serviço Social na UNB – lana.cfr@gmail.com

## Introdução

Existe um cenário de desigualdade social e de discriminação sendo vivenciado pelas pessoas com deficiência desde décadas atrás, e essa desigualdade surge a partir do momento que a sociedade não está preparada para lidar com a diversidade corporal, essa desigualdade social se assemelha a algumas desigualdades que as pessoas sofrem por causa de gênero, raça ou orientação sexual. As políticas sociais voltadas para pessoas com deficiência tiveram maiores avanços apenas após constituição de 1988. O foco principal a ser discutido aqui será durante o período pré-constituição 1988, porém, trazendo vários enfoques dos momentos atuais. Somente na década de 1970, em conjunto com os movimentos sociais as pessoas com deficiência começaram a reivindicar seus direitos, a ocupar espaços, e lutar por proteção social, e em meio aos direitos humanos passou a ser tema de justiça social.

Como os estudos para pessoas com deficiência ainda são recentes, tem-se ainda a dificuldade com o uso das terminologias, primeiro usavam “inválidos” para se referir a essas pessoas, depois começaram a usar “portador de deficiência” e após o ano internacional de pessoas com deficiência em 1981 surgiu a terminologia “pessoas deficientes” e atualmente usa-se “pessoas com deficiência”, após muitos termos com caráter técnico e estigmatizante,

visível a necessidade das políticas sociais terem uma definição do que é deficiência e qual terminologia mais satisfaz essas pessoas, superando esse caráter técnico, estigmatizante ou pejorativo.

A primeira parte deste artigo tem um foco principal, debater acerca da proteção social voltada para essas pessoas e conceituando a deficiência com diversos recortes temporais, a segunda parte tem o foco da assistência social para essas pessoas durante o período de 1950 à 1987, tendo em vista que foi um momento de luta no cenário brasileiro, momento em que ocorreu a ditadura, o crescimento dos movimentos sociais e a redemocratização. A terceira parte relata uma das questões mais inquietantes, que é a discriminação que as pessoas com deficiência sofrem perante a sociedade.

## Proteção social para pessoas com deficiência

A proteção social é um conceito muito amplo, com dois eixos principais em que se estrutura: a assistência social e a previdência social, porém a proteção social no Brasil está inserida na concepção de seguridade social, isto é, no conjunto de seguranças sociais que uma sociedade, garante a seus membros. (Sposati, 2013, p. 663). A proteção social passou por dois momentos importantes, o primeiro momento após 1930 no qual começou a ganhar expressão um sistema de proteção social no país, destinado basicamente aos trabalhadores assalariados inseridos nas relações formais de trabalho e aos seus dependentes. (Silva, 2011, p. 24) e foi um momento marcado por transformações políticas, econômicas em que se iniciaram os debates sobre direitos sociais, e o segundo momento foi onde a proteção social das pessoas com deficiência passou a integrar as normas constitucionais no Brasil com a Constituição Federal de 1988. Antes disso, as políticas e as ações de proteção e cuidado às pessoas com deficiência estavam nas práticas de caridade, assistencialismo, abandono e muitas vezes ligado à pobreza. Segundo a Lei Orgânica de Assistência Social (1993), a proteção social é:

I - a proteção social, que visa à garantia da vida, à redução de danos e à prevenção da incidência de riscos.”  
(BRASIL, 1993, artigo 2º)

Por meio do conceito sobre o que é a proteção social, tem-se que durante o período de 1950 e 1987 as pessoas com deficiência surgem em âmbitos jurídicos e legislativos, como um objeto de atenção, apenas mencionadas na legislação, mas não com um olhar de proteção. Uma parcela significativa de pessoas com deficiência é ameaçada em um dos direitos mais fundamentais a existência, o direito de estar no mundo. A experiência de solidão, de ter diversas restrições na sociedade é resultado de ambientes pouco sensíveis aos impedimentos corporais. (Barbosa, Diniz e Medeiros, 2010).

Segundo os estudos sobre deficiência, a deficiência não é somente ter lesões corporais, ou corpos com impedimentos, mas, sobretudo, onde habitam estes corpos na sociedade e qual o seu espaço.



Quando se debate sobre proteção social direcionada para pessoas com deficiência, é imprescindível que tenha a definição do que é pessoa com deficiência, porém durante o período de 1950 à 1987 não havia uma definição do que era deficiência, a primeira definição do que era deficiência surgiu em 1993, na Lei 8.742/1993 onde foi relatado que deficiência é:

A pessoa portadora de deficiência é aquela incapacitada para a vida independente e para o trabalho. " (BRASIL, 1993)

E a definição mais recente que tem sobre o que é uma pessoa com deficiência é a definição que consta na convenção sobre os direitos para pessoas com deficiência, que relata:

[...] são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2007, artigo 1)

Com isso, pode-se afirmar que a deficiência não se resume ao catálogo de doenças e lesões de uma perícia biomédica do corpo (Diniz et al, 2009, p. 21). Contudo, mesmo sem ter uma definição concreta do que era a deficiência durante o período de 1950 até 1987, estavam sendo feitos laudos para pessoas com deficiência, sendo estas pessoas durante o período vistas como "inválidas", e a lei estabelecia que:

Art. 4º A verificação da invalidez será feita em exame médico-pericial a cargo da Previdência Social urbana ou rural. (BRASIL, 1974)

Durante o período de 1950 a 1987 as pessoas com deficiência estavam ainda na luta por visibilidade, na luta pelos seus direitos sociais e obtiveram alguns avanços nesse período, por exemplo, a conquista do ano internacional para pessoas com deficiência em 1981. No decorrer desses avanços, a legislação ainda procurava visar apenas à integração dessas pessoas que possuíam um impedimento corporal e não uma proteção social, como é exposta no decreto 91.872/1985:

Institui Comitê para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiências, problemas de conduta superdotada. (BRASIL, 1985)

Em âmbitos legislativos, houve poucos avanços sobre o olhar para as pessoas com deficiência, voltado para uma perspectiva social, ou direcionado para o modelo social da deficiência. O modelo social da deficiência começou a ser discutido apenas em meados 1980 no Reino Unido, e com este modelo, a deficiência passou a ser compreendida como uma experiência de desigualdade compartilhada por pessoas com diferentes tipos de impedimentos: não são cegos, surdos ou lesados medulares em suas particularidades corporais, mas pessoas com impedimentos, discriminadas e oprimidas pela cultura da normalidade. (Santos, Diniz, Barbosa, 2009, p. 70)

## **A assistência social destinada a pessoas com deficiência**

Como durante o período de 1950 e 1987, a assistência para pessoas com deficiência ainda era pouco debatida e não era vista como um direito, o viés que era usado para deficiência era descrevê-la como resultante de castigos ou milagres divinos, o que implicava fazer da assistência aos deficientes práticas de redenção e caridade (Barton 1998; Courtine, 2006 apud Santos, 2010, p. 82). Este fato pode ter sido no período até 1950, um empecilho para ter a assistência para pessoas com deficiência como um direito, visto que, neste mesmo período, para o segmento da população que não possuía deficiência, já havia leis que tratavam sobre a assistência social. A assistência que as pessoas com deficiência recebiam durante este período de 1950 a 1975, ainda era pelo viés da previdência social e que estava relacionado à pensão vitalícia, conforme a Lei nº 6.179/1974:

Os maiores de 70 anos de idade e os inválidos definitivamente incapacitados para o trabalho, que, num ou noutro caso, não exerçam atividade remunerada, não alteram rendimento, sob qualquer forma, superior ao valor da renda mensal fixada no artigo 2º, não sejam mantidos por pessoa de quem dependam obrigatoriamente e não tenham outro

modo de prover ao próprio sustento, passam a ser amparadas pela previdência social urbana ou rural. (BRASIL, 1974, artigo 1º)

Ao compreender como base da proteção social a condição de assalariado, a consolidação do estatuto desta condição permite o desenvolvimento das proteções, ao passo que sua precarização leva novamente a não seguridade social (Castel, 1998, apud Silva, Maria).

Importa refletir sobre o estigma de que as pessoas com impedimentos corporais são incapazes para o trabalho. Há uma diferença entre pessoa com deficiência e uma pessoa incapaz para um determinado tipo de trabalho, por exemplo, se um professor no decorrer do exercício de sua profissão perde a voz, este se torna uma pessoa incapaz para esse trabalho, porém não se torna uma pessoa com deficiência, essa é uma distinção entre pessoas com deficiência e pessoas incapazes para o trabalho, no qual muitas vezes é confundido.

## **A deficiência como uma opressão pelo corpo**

A pessoa com deficiência sofre uma restrição na sociedade por possuir algum tipo de diversidade corporal, com isso sofre a discriminação, tendo atualmente o termo “capacitismo” para se referir à discriminação que essas pessoas sofrem na sociedade. “A deficiência passou a ser entendida como uma experiência de opressão compartilhada por pessoas de diferentes tipos de lesões (Diniz, 2007, p. 22).” Dizer que pessoas com deficiência sofrem opressão significa dizer, que além de serem marginalizadas na sociedade, ainda são entendidas como inferiores ao restante da população, por uma normatização que é imposta. Segundo Santos e Diniz (2010):

Há uma diferença entre habitar um corpo com impedimentos e experimentar a deficiência: viver em um corpo deficiente pode significar uma vida com violação de direitos e discriminação porque a organização social não reconhece o corpo com deficiência de forma a tratá-lo com igualdade. (SANTOS; DINIZ, 2010, p 120)

Na Lei Brasileira de Inclusão - 13.146/2015 considera-se discriminação em razão da deficiência:

[...] toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas. (BRASIL, 2015, artigo 4º)

Young (1990) tem a proposta de desigualdade social na qual apresenta as cinco faces da opressão, sendo estas: a exploração, a carência de poder, a violência, o imperialismo cultural e o conceito de marginalização. Para autora, a marginalização é uma face da opressão que afasta determinados grupos da participação nas sociedades. Não há espaço para pessoas com deficiência dentro de uma sociedade que prega uma normatização e uma hegemonia de representação, e a partir daí tem-se poucas pessoas com deficiência ocupando escolas, o mercado de trabalho e diversos espaços que são pertencentes a essas pessoas. (Young, apud Diniz; Santos, 2010).

Com a marginalização que as pessoas com deficiência sofrem na sociedade, volta-se para a possibilidade que estas pessoas têm de reabilitar e normatizar os seus corpos para que possam funcionar próximo da normalidade e participar dos vários espaços com as demais pessoas (Barbosa, 2013, p. 89), com isso, as pessoas com deficiência buscam fazer parte de uma expectativa de normalidade, e a partir disso, começa a surgir pela medicina as próteses e os ambientes de reabilitação para pessoas com deficiência.

A ideia de deficiência como uma anormalidade ou uma patologia surgiu em conjunto com o modelo biomédico de deficiência, que afirma que deficiência é ter alguma lesão corporal. É possível uma pessoa ter lesões e não experimentar a deficiência, dependendo de quanto à sociedade esteja ajustada para incorporar a diversidade (Diniz, 2004, p. 8). Durante o período de 1950 a 1987, ainda estavam constituindo comitês, o movimento de pessoas com deficiência estava crescendo, a luta era por visibilidade e voz, uma luta pertinente até os dias atuais, então naquele período entre 1950 e 1987 não havia um debate em âmbitos legislativos acerca das discriminações que aquelas pessoas sofriam.

Quando aqui afirmo que não houve durante o período de 1950 a 1987 políticas sociais de proteção social voltada para pessoas com deficiência, cabe ressaltar que a opressão que estas pessoas sofrem não são vivenciadas apenas por estas pessoas, mas também pelas suas cuidadoras, uso cuidadoras no feminino, por saber que nesta sociedade, tem-se a realidade que os cuidados são direcionados para um gênero específico, que são as mulheres, essas mulheres abdicam de sua vida para cuidar da pessoa que possui deficiência. Sobre os cuidados direcionados para pessoas com deficiência, Diniz e Santos (2010) relata que:

Os teóricos da primeira geração do modelo social entendiam a questão do cuidado como uma ameaça política, pois uma vez que seria mais fácil garantir o cuidado que modificar a estrutura opressiva. (DINIZ; SANTOS, 2010, p. 204)

Apesar de ter avanços nos períodos atuais sobre gênero e deficiência, mesmo tendo a Convenção de Direitos para Pessoas com Deficiência (2007), determinado em muitos momentos que os Estados signatários devem destinar atenção especial para mulheres com deficiência, existe por outro lado um silêncio enorme desrespeito às suas cuidadoras. Outra problemática referindo-se as cuidadoras é o Benefício de Prestação Continuada onde relata:

Art. 20. O benefício de prestação continuada é a garantia de um salário-mínimo mensal à pessoa com deficiência e ao idoso com 65 (sessenta e cinco) anos ou mais que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção nem de tê-la provida por sua família.

Com isso, o Benefício de Prestação Continuada fornece um salário mínimo para pessoas com deficiência, porém, caso essas pessoas com deficiência venha a óbito, não existe um benefício (análogo à pensão, por exemplo), para as cuidadoras que abdicaram de suas vidas para o cuidado, logo, essas cuidadoras também sofrem em conjunto com essa pessoa que possui deficiência.

## Considerações finais

Os avanços dos estudos sobre deficiência foram cruciais para transformação da sociedade mediante a essa demanda que é uma perspectiva social para pessoa com deficiência. Deficiência é um conceito bastante complexo de se entender, principalmente por haver pouca discussão acerca do tema, a sociedade ainda tem idealizado a deficiência como lesão corporal e não se fala das barreiras que estas pessoas sofrem na sociedade, barreiras que são vistas como discriminação, e a discriminação que as pessoas com deficiência sofrem não podem ser saciadas apenas com acessibilidade e valores sociais, mas o que elas também precisam é de proteção social.

Portanto, foi apresentado aqui neste artigo a proteção social como algo indispensável quando é relatado sobre os direitos para pessoas com deficiência, tendo em vista que falar sobre essas pessoas engloba não somente a sua vida, mas a sociedade ao qual pertencem e suas cuidadoras. Com o recorte temporal de 1950 a 1987 foi apresentado neste artigo, as maiores problemáticas e avanços acerca das pessoas com deficiência, durante esse período que foi conturbado na conjuntura brasileira, onde ocorreu a ditadura, a redemocratização, a mobilização pelas diretas já e o crescimento abundante dos movimentos sociais.

O contexto histórico deste período foi essencial para o crescimento dos movimentos das pessoas com deficiência, momento em que estas pessoas estavam tendo voz, falando por elas mesmas e tendo visibilidade na luta por direitos sociais. Todos os processos ocorridos durante o período de 1950 a 1987 são extremamente significativos para os avanços que estão ocorrendo nos dias atuais, mas que não deixemos de ter um olhar crítico acerca da deficiência e do seu modelo biomédico que foi abordado nesse artigo.

## Referências

BRASIL. Lei n. 8.742, de 7 dezembro de 1993. **Lei Orgânica da Assistência Social**. Brasília, 1993. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8742compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742compilado.htm)> Acesso em: 16 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto no 91.872**, de 4 de novembro de 1985. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D91872.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D91872.htm)> Acesso em: 16 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Censo Demográfico de 2000**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em: 16 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência/CORDE, 2007a.

\_\_\_\_\_. Lei 13.146, de 06 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão**. Brasília: 2015.

BARBOSA, Lívia. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Justiça: novos contornos das necessidades humanas para a proteção social dos países signatários**. Brasília: UNB, 2013. Tese - Programa de Pós-Graduação em Política Social. Universidade de Brasília.

\_\_\_\_\_, Lívia; DINIZ, Debora; MEDEIROS, Marcelo; (Eds.), **Deficiência e Igualdade**: Brasília: Editora Letras Livres: Editora UnB, 2010.

\_\_\_\_\_, Lívia; SANTOS, Wederson; SILVA, Regiane. Discriminação das pessoas com deficiência: um estudo no Distrito Federal. In Diniz, Debora; Santos, Wederson (Eds.), **Deficiência e Discriminação**: Brasília: Editora Letras Livres: Editora UnB, 2010.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social - uma crônica do salário**. Vozes, 1998.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

\_\_\_\_\_, Debora; Barbosa, Lívia; Santos, Wederson. **Deficiência, Direitos Humanos e Justiça**. Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos, 2009.



\_\_\_\_\_, Débora. MEDEIROS, M. **A nova maneira de se entender a deficiência e o envelhecimento.** In: ANA AMÉLIA CAMARANO (Org. 2004. Rio de Janeiro) *Muito além dos 60: os novos idosos brasileiros*. Ipea, Texto para discussão 1040. 2004. .

SANTOS, Wenderson. **Pessoas com Deficiência: nossa maior minoria.** Physis Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 2008.

\_\_\_\_\_, Wenderson. **Assistência social e deficiência no Brasil: o reflexo do debate internacional dos direitos das pessoas com deficiência.** serv. soc. rev., Londrina, v. 13, n.1, jul/dez. 2010

SILVA, Maria Lucia Lopes da. **(Des)estruturação do trabalho e condições para a universalização da Previdência Social no Brasil.** Editora Cortez. Brasília, 2011.

SPOSATI, Aldaíza. **Proteção social e seguridade social no Brasil: pautas para o trabalho assistente social.** Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 116, out./dez. 2013

YOUNG IM. **La justicia y la política de la diferencia.** Madrid: Cátedra; 1990.



# DIREITO À EDUCAÇÃO: RESISTÊNCIAS E POSSIBILIDADES FRENTE ÀS AMEAÇAS ATUAIS

Claudia Penalvo<sup>1</sup>  
Treyce Ellen Goulart<sup>2</sup>  
Marcio Rodrigo Vale Caetano<sup>3</sup>

## Resumo

A educação é um dos campos privilegiados de investimento do sistema neoliberal, e as tecnologias educacionais utilizadas estão encharcadas do modelo que marca o que deve ser ensinado ou não e como deve ser ensinado. A construção de uma sociedade democrática e justa é impossível sem ter, como prioridade, o combate à discriminação de populações historicamente excluídas e violadas e, onde pode-se ler, combate à misoginia, à homofobia e ao racismo e classismo. Nesse cenário, se apresentam novas configurações do trabalho docente, com suas reverberações no fazer escolar. Utilizando autores/as como Ludmila Andrade, Carlos Cury, Sílvio Gallo, Jeane Félix entre outros/as, este texto busca problematizar questões de macro e micro políticas, enfatizando a postura crítica e propositiva, preocupada com uma sociedade inclusiva e democrática onde se possa contemplar as mais diferentes realidades.

**Palavras-chave:** educação, formação continuada, práticas

---

1 SOMOS- Comunicação, Saúde e Sexualidade/FURG; E-mail: claudiapenalvo@gmail.com

2 UFF/FURG. E-mail: treyce.ellen@hotmail.com

3 Prof. Adjunto FURG; E-mail: mrvcaetano@gmail.com

A educação é um campo de investimento do neoliberalismo: as tecnologias educacionais utilizadas dizem o que deve ser ensinado ou não e como deve ser ensinado e novas configurações do trabalho docente. Nesse panorama temos a necessidade de constante formação,

gerada/gerando por uma insatisfação ou pela crença em um despreparo para enfrentar o cotidiano. Assim, se crê que a melhoria do ensino atrela-se à qualificação docente. No Brasil, desde os anos 1980, existe um esforço de ruptura com o pensamento tecnicista defendendo o caráter sócio-histórico da formação docente, implicando na formação de professoras/res com ampla compreensão da realidade do seu tempo e enfatizando a postura crítica e propositiva, preocupada com uma sociedade inclusiva e democrática.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) atual foi construída a partir de amplo debate na sociedade brasileira, mas na disputa ganhou a política neoliberal na busca por qualidade: formar pessoas eficientes, competitivas, líderes, produtivas, demonstrando a importância da razão. A meta é formar cidadãos/cidadãs consumidores conscientes. A política educacional privilegia os meios ou os conteúdos, deixando em segundo plano os fins da educação, o que exigiria uma sólida formação inicial. Porém, segue os preceitos da Constituição Federal ao valorizar professoras/es através de plano de carreira, piso salarial e ingresso exclusivamente por concurso público, demonstrando avanços e atrasos.

A lei vigente também aponta para o regime de colaboração entre as três instâncias de gestão e visto a desproporção existente entre os estados e os municípios quando se pensa gestão financeira, políticas específicas, tamanho, demografia, especificidades culturais e sociais etc, conforme Fernanda Frambach e Ludmila Andrade (2016), se vê complexidade. As autoras reforçam que o MEC tem suas próprias funções em relação a estados e municípios, mas não há definição de como as três instâncias devem se articular com as políticas formuladas localmente. Importante entender que, ao utilizarmos os termos Treinamento, Aperfeiçoamento, Capacitação podemos transparecer a ideia de um déficit decorrente da formação inicial e, assim, atribuir à formação continuada um caráter compensatório para melhorar o desempenho profissional. Verificamos em

inúmeras iniciativas relativas à formação continuada existentes no Brasil, onde a preocupação parece ser com a certificação do que com o processo de formação que promova mudanças reais.

## Direitos

A partir dos anos 2010, no Brasil, se fortalece um discurso conservador manifestado de diversos modos e embasado na teoria ultraliberal libertariana, descendente da chamada “escola econômica austríaca”, influente na academia e ativistas estadunidenses e sustenta a posição de “um Estado mínimo e afirma que toda e qualquer situação que nasça de mecanismos de mercado

justa por definição, por mais desigual que possa parecer” (MIGUEL, 2016, pg.592). O autor aponta que políticos brasileiros usam os valores ultraconservadores, contudo em um discurso difuso, utilizando-o como um pano de fundo e evocado apenas quando necessário.

O discurso ultraconservador permitiu a visibilidade de um movimento que acusa as escolas de “doutrinação ideológica” e propõe medidas para impedir que professores/as expressem suas opiniões, entendidas como impróprias, em sala de aula. Com o nome de Movimento Escola Sem Partido (MESP) foi criado em 2004 e, em 2010 aparece com destaque nos grupos da direita brasileira e embasa projetos de lei com seus princípios em todo o país. Combate a “ideologia de gênero” considerada como ameaça ao arranjo familiar entendido como natural, divino e indispensável para a reprodução da vida. Assim, o questionamento dos papéis sexuais e os direitos das mulheres colocam em risco a família e toda a sociedade, sendo as crianças as mais vulneráveis, conforme essa linha de raciocínio. Os conceitos de família, gênero, homem e mulher estão embasados em preceitos religiosos, em dogmas, onde o diálogo e a construção de espaço democrático encerram-se.

Outro ponto fundamental para o MESP é a chamada “educação neutra” que busca se firmar na política educacional brasileira através de 6 (seis) projetos de lei (PL) que tramitam na Câmara de Deputados e 1(um) no Senado. Para Luis F. Miguel (2016), as ideias de educação neutra e de punição à prática educativa negam ou comprometem questões

importantes: o caráter republicano da escola, proibindo a função pedagógica de ensinar conteúdos e promover o convívio plural e democrático; e fere o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) quando cerceia o direito de conhecer o mundo e de adquirir instrumentos para exercitar o pensamento independente. O autor afirma, ainda, que tais PL buscam criminalizar a docência, impedindo o exercício pleno da atividade profissional de docentes, deixando-os a mercê do entendimento das famílias sobre o que seja educar.

Essas questões nos forçam a refletir sobre o Estado de direito. Num Estado com tal característica o direito é limitador, as garantias consistem em deveres públicos negativos, com proibições às garantias do indivíduo entendendo que a ideia é não piorar as condições de vida da população. Já num Estado de direito social a busca é por melhoria das condições de vida através de garantias positivas consistentes de forma individual ou social, através de leis afirmativas. Por vivermos em um Estado político representativo urge nos apropriarmos do constitucionalismo, para entender vínculos e limites constitucionais impostos nas democracias às decisões majoritárias. Conforme Daniela de Cadermatori e Sérgio Cadermatori (2006) esses limites e vínculos são democráticos, “pois consistem em direitos fundamentais, que são direitos de todos e de cada um, em cuja ausência a própria democracia pode ser atropelada” (p. 157). Assim, o princípio da democracia formal ou política relativo a quem decide, subordina-se aos princípios da democracia substancial sobre o que não é ilícito decidir e ao que é lícito deixar de decidir. Pois existem diferenças entre os dois: no Estado liberal de direito nem tudo se pode decidir e no Estado social de direito nem sobre tudo se pode deixar de decidir.

Carlos Cury (2002) diz que na busca por uma sociedade justa não se pode abrir mão do princípio da igualdade, ou da dialética direito à igualdade e direito à diferença. Ele afirma que esse princípio da cidadania e do republicanismo é importante, caso contrário, toda e qualquer diferença é apontada como algo que é colocado em patamar superior e quem não partilha da mesma diferença seria subjugado, oprimido. Ao não entender a política afirmativa que busca reduzir desigualdades e eliminar diferenças discriminatórias como parte fundamental da democracia, continuamos excluindo. Como Moacir Gadotti ressalta “O direito à educação

é, sobretudo, o direito de aprender” (2005, p.1). É necessário perceber o caráter político e intencional da educação se quisermos aprofundar a discussão para o enfrentamento da onda ultra conservadora que avança e que busca limitar o ato educativo em sua natureza primeira: promover o acesso ao conhecimento. Isso tem um peso na vida das pessoas e na sociedade, pois espera-se que seja transformador a partir do livre fluxo de ideias, quando temos como fundamento uma educação humanista.

## As práticas

Uma alternativa seria a “pedagogia rizomática” com ações horizontais, não hierárquicas, buscando valorizar uma ética/estética da existência, as relações, e a multiplicação de intercâmbios, incentivando experimentações, dando prioridade para o diálogo. A criação de oportunidades de fala e de reflexão para proporcionar recursos simbólicos às pessoas envolvidas no processo como um todo, fortalecendo os indivíduos e o grupo. E se concretiza a educação menor como possibilidade de resistência, onde todas as pessoas são respeitadas e valorizadas para a construção de um saber coletivo e local. Sílvio Gallo (2008) lembra que ela age nas brechas, nos espaços entre, para fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle.

É necessário investir e insistir na busca de um processo educativo comprometido com a singularização, em buscar um devir-Deleuze na educação.

Essa educação é rizomática, segmentada, fragmentária e o que importa é viabilizar conexões sempre novas. Aqui todo ato adquire um valor coletivo, toda a ação implica muitos indivíduos e toda singularização será singularização coletiva. Rompe com a hierarquização, pois são múltiplas as possibilidades de conexões em função das inúmeras possibilidades de linhas de fuga. A reflexão se dá mediante um encontro com o impensável, com aquilo que (nos/me) força a pensar. Sentido de diferença, acompanhada de um *pensamento com*, encontra sua medida na capacidade de problematizar e criar. Essa capacidade do pensar é a que permite a criação conceitual e permite restabelecer um sentido importante para o aprender. Essa ação é complexa e exige um deslocamento

dos modos como fomos subjetivados durante anos sobre as formas de pensar, sobre o pensamento. É embasado em uma filosofia que se ocupa de um pensar que visa a diferença e a heterogeneidade no próprio ser, onde existe imanência e o que importa é a multiplicidade.

Pensar para que se possa entender que a homofobia, (e racismo e sexismo), enquanto processo que se sustenta na construção social do gênero e na regulamentação social dos usos do corpo para o prazer sexual, precisa ser desnaturalizada e merece ser tratada no coletivo de forma a enfraquecer condutas excludentes, nos levando a uma sociedade capaz de reverter a lógica de produção binária e hierárquica de vidas. Podemos perceber que a dimensão política da vida se faz presente na construção dos conceitos apresentados e apontam para a necessidade histórica de lutarmos em favor da produção da diferença de si e do outro, problematizando a organização social existente e o que pode vir a ser construído. É necessário que se faça presente uma ação

política e imprimirmos o produto das invenções subjetivas no cotidiano das relações sociais. Isso implica entender a subjetividade, os modos de subjetivação e o sujeito como construções que não se fecham em entidade pacífica.

## Considerações

A educação enquanto um direito é algo recente no Brasil. E necessita de um debruçar responsável e cuidadoso sobre diversas questões implicadas nesse tema. Se acreditamos no direito universal a uma educação emancipatória, no pleno direito à educação pública, gratuita e de caráter social, na garantia de acesso e de permanência na escola, na democratização dos conhecimentos e dos saberes estamos convocados.

Precisamos ampliar nossos estudos e discussões sobre os temas trazidos neste texto e repensar as práticas diárias. A construção de uma sociedade democrática e justa é impossível sem ter, como prioridade, o combate à discriminação de populações historicamente excluídas e violadas. Para isso, há que repensar sobre metodologias utilizadas no cotidiano da escola, os modos de participação da construção do Projeto Político Pedagógico, enfim, de como nos colocamos e estamos no local específico

de nossa prática. E a educação menor pode ser uma alternativa enquanto resistência a partir do fortalecimento local, pois atua no sensível e na abertura para outras realidades a serem contempladas e reconhecidas como legítimas no contexto social.

## Referências

ANDRADE, Ludmila e FRAMBACH, Fernanda de A. A LDBEN, as políticas de formação continuada de professores e o pacto federativo: desafios, entraves e possibilidades. *RevistAleph*, Dez 2016, Ano XIII, N 27. disponível - <http://www.revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/viewFile/442/318>

BRASIL, MEC/SASE. Planejando a Próxima Década - Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. 2014. 63 p. disponível - [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)

CADERMATORI, Daniela M. L. de e CADERMATORI, Sergio. A relação entre Estado de direito e democracia no pensamento de Bobbio e Ferrajoli. *Revista Sequência*, n o 53, p. 145-162, dez. 2006. disponível - <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15097/13752>

COSTA, Bartíria P. L. da. 20 Anos da Constituição Cidadã. Constituição de 88. BRASIL, Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados , Centro de Documentação e Informação . 2009. disponível – [constituicao\\_20\\_anos\\_caderno%20\(1\).pdf](http://constituicao_20_anos_caderno%20(1).pdf)

CURY, Carlos R. J. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p.245-262, julho/2002. disponível <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não formal. Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005. disponível [http://www.vdl.ufc.br/solar/aula\\_link/lquim/A\\_a\\_H/estrutura\\_pol\\_gest\\_educacio\\_nal/aula\\_01/imagens/01/Educacao\\_Formal\\_Nao\\_Formal\\_2005.pdf](http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacio_nal/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf)



GALLO, Silvio. Deleuze e a educação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. 104 p.

MIGUEL, Luis Felipe. Escola sem partido e Ideologia de gênero – do que mesmo estamos falando. Da “doutrinação marxista” à ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordação no parlamento brasileiro.

Direito &Práxis. Rio de Janeiro, Vol. 07, N.15, 2016, p.590-621.  
Disponível em <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163/18213>

TEIXEIRA, Beatriz de B. Parâmetros curriculares nacionais, plano nacional de educação e a autonomia da escola. disponível - [http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt\\_05\\_02.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_05_02.pdf)

VASCONCELOS, Michele de F. F e FÉLIX, Jeane. Gênero, sexualidade e direitos humanos na educação escolar: entre igualdades e diversidades, a diferença. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 255-272, Jan./Abr. 2016. <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>



## DIREITOS HUMANOS: DIVERSIDADE DE GÊNERO NA ESCOLA

Shirlei Alexandra Fetter<sup>1</sup>  
Raquel Karpinski<sup>2</sup>

### Resumo

Apresentamos como temática central da proposta dialógica a diversidade de gênero no espaço educativo. O objetivo é fazer uma discussão em relação às identidades de gênero, com especial ênfase na teoria freiriana. Enquanto metodologia buscou-se descrever conceitos e relacioná-los ao pensamento de Paulo Freire. Deste modo, os resultados apresentam-se - sob específica atenção - o que se diz em respeito aos direitos e valorização do ser enquanto integrante social. Esse, enquanto sujeito de direito e pertencimento aos diferentes ambientes sociais. Conclui-se que o espaço educativo, enquanto instituição de razões e capacidade, são os direitos básicos de todos os seres humanos. São direitos civis e políticos, direitos à vida, à propriedade privada, liberdade de pensamento, de expressão, de crença, igualdade formal, direitos à nacionalidade, ou seja, permitir ao homem superar os seus anseios e medos, satisfazendo suas necessidades e aspirações.

**Palavras chave:** Relação. Direitos. Diversidade. Humanidade. Sujeitos.

---

1 Mestranda em Desenvolvimento Regional.

2 Mestra em Educação.

## DISCURSOS DE ADOLESCENTES BRASILEIROS E CABO-VERDIANOS SOBRE SEXO SEM CAMISINHA: ONDE FOI PARAR AS PREOCUPAÇÕES COM AS DST/AIDS?

### Texto sem autoria

A saúde do adolescente, no momento atual, está sendo considerada uma prioridade em muitos países. A adolescência configura-se como um período complicado da vida, no qual o sujeito não é mais criança, mas também não é um adulto pleno. Nessa etapa da vida, o sujeito está pronto para iniciar sua vida sexual, e isso está repercutindo o aumento de casos de doenças sexualmente transmissíveis (DST), em especial a Aids, não sendo raro encontrarmos notícias como: “Maior crescimento de casos de Aids está entre jovens de 15 a 24 anos”. Desta forma, nesse trabalho pretendemos apresentar discussões oriundas da realização de um dilema moral com grupos de adolescentes brasileiros e cabo-verdianos. O dilema tratava da problemática de um adolescente – Marcelo – que conheceu uma garota em uma festa e, após a festa convidou a menina para ir à sua casa, pois seus pais estavam viajando e ele estava sozinho. A menina aceitava o convite e chegando lá “o clima foi esquentando”, até que ambos resolveram transar. Nisso, o menino foi buscar o preservativo, mas não encontrou e lembrou-se que não havia mais em sua casa. Nesse cenário era questionado aos grupos: “O que Marcelo deve fazer? Por quê?”. Participaram do estudo 45 adolescentes, divididos em cinco grupos, três grupos realizados no Cabo Verde e dois no Brasil. A técnica utilizada para análise dos dados foi o Discurso do Sujeito Coletivo. Produzimos quatro discursos, dois referentes a cada contexto. Nos discursos, de ambos os contextos, podemos ver que parte dos adolescentes acreditam que os adolescentes não realizariam o ato sexual, pelo fato de não possuírem o preservativo e poderem contrair DST ou uma gravidez indesejada. Já, outros adolescentes, julgam que “as coisas estavam quentes, quando a

temperatura fica quente, é difícil de controlar”. Os adolescentes de Cabo Verde consideram que “eles não vão pensar nas doenças” e sugerem que “eles deveriam usar outro método que é o coito interrompido”. Os brasileiros apontam que “se ela toma anticoncepcional, eu acho que aí que ela ia aceitar, nem que seja uma rapidinha. É uma garantia para ela”. Com esses fragmentos podemos perceber que a gravidez se configura como algo que exerce mais temor nos adolescentes do que o risco de se contrair uma DST/Aids, colocando esses sujeitos em um grupo de risco para contaminações.

# DISCUTINDO AS CONSTRUÇÕES DE GÊNERO COM DISCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DAS COLABORAÇÕES DE JUDITH BUTLER E PIERRE BOURDIEU

Vinícius Matias Rodrigues Manoel<sup>1</sup>  
João Carlos Pereira de Moraes<sup>2</sup>

## Resumo

Neste artigo propomos uma discussão sobre as construções sociais acerca do masculino e do feminino manifestadas durante a infância a partir das contribuições teóricas de Judith Butler e Pierre Bourdieu. Para atingirmos este objetivo entrevistamos uma turma de alunos do quarto ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Ourinhos – SP onde aplicamos questões referentes ao entendimento dos próprios sobre o que é ser homem e ser mulher. Concluímos que as repostas das crianças tendem a reproduzir e performar o gênero de acordo com os modelos no qual possuem maior contato, ou seja, seus pais e a mídia. Acreditamos que compreender as relações de gênero que moldam os pequenos uma ferramenta importante para o trabalho docente, pois permite ao mesmo construir práticas orientadas as demandas mais urgentes de seu pequeno público.

**Palavras-chave:** Gênero, Educação, Bourdieu, Butler, Docência.

---

1 Iniciação Científica – Faculdades Estácio de Sá de Ourinhos - FAESO.  
E-mail: joaocarlos\_pmoraes@yahoo.com.br.

2 Iniciação Científica – Faculdades Estácio de Sá de Ourinhos - FAESO/USP.  
E-mail: vinicius.manoel@live.estacio.br

## Introdução

É de comum conhecimento que as crianças ocupam uma posição desprivilegiada nos debates sobre gênero existentes. Entretanto, não podemos negar que as mesmas, como sujeitos sociais que são, também possuem sua visão sobre o assunto. E é a isto que este trabalho se dedica. Tendo como principal objetivo analisar e discutir o entendimento de crianças sobre o seu gênero, tendo como pano de fundo teórico as contribuições de Judith Butler (2014) e Pierre Bourdieu (2017). A pesquisa é qualitativa e utiliza a entrevista aberta como principal instrumento de coleta de dados. O trabalho se inicia com um capítulo expondo brevemente alguns conceitos bourdieasianos e logo em seguida, no segundo capítulo, aborda a teoria de Butler. Após, realizamos uma discussão sobre a análise dos dados e concluímos reafirmando a importância deste tipo de pesquisa e principalmente o fato de darmos voz a um público notadamente esquecido nos debates de gênero e sexualidade.

## Pierre Bourdieu e a dominação masculina

Para obtermos sucesso na compreensão dos mecanismos de reprodução da dominação masculina, afirma Bourdieu (2017), é necessário estarmos cientes de que aquilo que, na história, aparece como natural não é mais que o produto de um trabalho de naturalização que compete a instituições correlacionadas, como a família, a igreja, a escola, o esporte e o jornalismo.

Para o autor, os dominantes são grupos sociais ou etnias, nesse caso os homens, que impõem seus valores e regras aos dominados, que incorporam seus esquemas de pensamento e a eles se submetem (CATANI et al., 2017).

Sendo assim, a dominação masculina e o modo como é imposta e vivenciada,

o exemplo por excelência desta submissão paradoxal, resultante daquilo que eu chamo de violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais

precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento (BOURDIEU, 2017, p.11-12).

O conceito de violência simbólica é um tema presente em toda a teoria social de Pierre Bourdieu e aplica-se a todas as formas brandas de dominação que conseguem ganhar a adesão dos dominados. Brandas em relação a brutalidade das formas físicas e armadas, ainda que as físicas também sejam simbólicas. Violência, pois, por mais “brandas” que possam parecer, ainda sim exercem em suas vítimas o constrangimento, a censura, a exclusão, e por fim, simbólica, pois age no nível do discurso e dos significados. Mais precisamente, dos sentidos que os dominados conferem ao mundo social e a seu lugar nesse mundo (CATANI et al., 2017).

Nesse sentido, compreender os pressupostos supracitados nos permite analisar as categorias de gênero e sexualidade sob a ótica da dominação masculina. Entendendo que o mundo social é composto por dominantes e dominados e aos primeiros cabem legitimar sua posição utilizando a violência simbólica e as instituições. Quanto aos dominados, cabe-lhes aceitar essa submissão paradoxal, pois, para que haja dominação é necessário que haja certa concordância por parte das vítimas dessa opressão simbólica.

## **Judith Butler e a performatividade de gênero**

O gênero é comumente definido como uma construção sócio-histórica que sustenta as diferenças identitárias entre o masculino e o feminino (MANOEL; MORAES, 2017). Entretanto, para a filósofa Judith Butler (2014, p.8), “o gênero é uma imitação persistente, que passa como o real.”

Nesse sentido, podemos entender que as pessoas se comportam da forma que se espera delas pela sua cultura e as expectativas de gênero tradicionais são baseadas no modo como a maioria das pessoas se comporta em sua cultura. O gênero é um tipo de imitação para o qual não há um original. O gênero é o que você faz, em vez de uma noção universal do que você é (BUTLER, 2014).

Desse modo, a noção de gênero é tida como uma personificação, onde ter um gênero envolve personificar um ideal que ninguém na verdade segue. A identidade de gênero não é uma parte da essência de uma

pessoa, mas o produto de atos e comportamentos . É o desempenho repetido desses atos e comportamentos, combinados com tabus impostos pela sociedade, que produz o que é visto como uma identidade essencialmente masculina ou feminina.

## **Abordagem metodológica**

o presente estudo visa não só relacionar as variáveis de análise central, bem como apresentar subsídios de informação que possam servir de diretrizes para ações de compreensão da realidade. Nesse sentido, os resultados serão apresentados sobre forma qualitativa, a partir da coleta de informações de fontes primárias e secundárias, incluindo revisão bibliográfica e entrevistas. A planificação da pesquisa inclui, em primeiro lugar, o levantamento dos dados secundários e a revisão da literatura, para posterior contato com as fontes pessoais, a fim de promover a coleta de dados em campo. A aplicação dos instrumentos específicos de pesquisa foi realizada pessoalmente. A apresentação dos resultados qualitativos será acompanhada de análise direcionada ao contexto que configura o objeto de estudo, de modo que se cumpra o papel científico deste projeto, no sentido de alcançar os objetivos propostos.

Escolhemos, para a pesquisa de campo uma escola de Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino da cidade de Ourinhos-SP. Uma vez na escola, após abordarmos a coordenadora, fomos guiados pela mesma até uma turma do quinto ano, onde sorteamos 10 alunos, 5 meninos e 5 meninas, para participar da entrevista. A entrevista foi realizada individualmente em espaço longe da sala de aula, na biblioteca, para que não houvesse fatores externos que atrapalhassem o andamento dos trabalhos. As sessões de entrevistas duraram cerca de 10 a 15 minutos. O roteiro da entrevista era formado por duas perguntas abertas sobre como os alunos entendiam e definiam o próprio gênero.

## **Resultados e discussões**

Quando chegamos na escola onde realizaríamos a pesquisa de campo e explicamos a forma como se daria o trabalho, a coordenadora em um primeiro momento demonstrou receio, mas enfim, acabou concordando.

Nos guiou até uma classe de quinto ano e explicou para os alunos o motivo da visita. Os mesmos ficaram bastante curiosos com a nossa presença e um tanto empolgados com a pesquisa. Realizamos o sorteio dos dez alunos e começamos as entrevistas.

Reservado um espaço na biblioteca, onde poderíamos conversar sem qualquer tipo de interferência externa, iniciamos os trabalhos com as meninas. A fim de criar um ambiente confortável para que a entrevista ocorresse da melhor forma possível, começamos perguntando seus nomes, idade, o que gostavam de fazer em horários opostos ao da escola, etc. Após essa aproximação inicial indagamos em qual gênero elas se identificavam, o que nos foi unanimemente respondido como feminino. Após, perguntamos os motivos para se identificarem como gênero feminino. As respostas orbitaram em torno de aspectos comentados entendidos como “coisas de mulher” em nossa sociedade. Como exemplo, podemos citar a fala de uma aluna que disse que: *“Eu sou do gênero feminino porque eu uso maquiagem e gosto de coisas de meninas..”*. No caso das meninas, procedemos da mesma forma, entretanto as

repostas giraram em torno de significados como: *“Porque eu sou forte”*, ou então: *“porque eu gosto de meninas”*.

Como podemos notar, a máxima de Butler (2014) no que se refere ao gênero sendo constituído por posturas e disposições se faz presente. Podemos perceber que os significados que os alunos atribuem ao seu gênero diz mais sobre o ambiente e os processos de socialização que estão inseridos, do que um entendimento consciente sobre aquilo que julgam ser, como afirma Bourdieu (2017).

*O habitus, com efeito, permite aos indivíduos, numa situação dada, produzir o comportamento que corresponde ao que é esperado deles pelo contexto social (é, de fazer corresponder suas estruturas subjetivas com as estruturas objetivas do mundo social) sem forçosamente saber refletir sobre isto, já que outrora interiorizavam a exterioridade do mundo social (JOURDAIN; NAULIN, 2017, p.52-53).*

Por fim, podemos perceber que as noções de significação do eu obedecem a uma lógica perpetuada a tanto tempo que é entendida como natural. O entendimento acerca dos “papéis de gênero”, expõe



os mecanismos de reprodução de comportamentos de cada gênero, e nos mostra o quanto tais significações são sólidas nas crianças. O fato de serem consideradas puras ou como seres incapazes de falar sobre seu gênero, as colocam em uma posição desprivilegiadas nas relações sociais, no que tange principalmente a prevenção de possíveis problemas relacionados a temática.

## Considerações finais

Como podemos observar, a noção de gênero para as crianças obedece uma lógica naturalizada, que constitui basicamente de apenas duas categorias: o masculino e o feminino. Butler denuncia o caráter performativo do gênero e a influência determinante dos processos de socialização nesse entendimento, noção corroborada por Bourdieu.

Como já dito, as crianças por estarem em uma posição desprivilegiada nas relações sociais, são as que mais sofrem por serem, de certa forma, censuradas dos debates sobre o assunto. Como essa forma de censura influencia na construção do eu do sujeito é tema para outras pesquisas, mais aprofundada.

## Referências

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2017. 175 p. Tradução Maria Helena Kuhner.

BUTLER, Judith P. **Problemas de Gênero: Feminismos e subversão da identidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 20113. (Sujeito e História). Tradução Renato Aguiar.

CATANI, Afrânio Mendes et al (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

JOURDAIN, Anne; NAULIN, Sidonie. **A teoria de Pierre Bourdieu e seus usos sociológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MANOEL, V. M. R. ; MORAES, J. C. P. . **As compreensões de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental sobre as discussões em sala de gênero e sexualidade.** In: IV CBE -Congresso Brasileiro de Educação, 2017, Bauru - SP. Anais do VI Congresso Brasileiro de Educação: v. 4 educação e formação humana: práxis e transformação social: Pesquisas Concluídas. Bauru: FC/ UNESP, 2017. v. 3. p. 3215-3220.

## ENCARCERAMENTO FEMININO E RESISTÊNCIAS: PARA ALÉM DOS CONTROLES INSTITUCIONAIS

Leni Beatriz Correia Colares<sup>1</sup>

### Resumo

É certo que o encarceramento feminino é marcado pela invisibilidade das relações de poder que recaem sobre a mulher presa. No entanto, as presas também apresentam movimentos de resistência às experiências de opressão institucional. Neste estudo, feito na Penitenciária Feminina Madre Pelletier (RS), abordamos as rebeliões ocorridas entre 1992 e 2008, e mostramos que esses são eventos comuns também nas penitenciárias femininas. O desconhecimento sobre esses conflitos se imbrica a noções de gênero que atravessam discursos, no cárcere ou fora dele, sobre a capacidade de inserção feminina em jogos de poder. Estabelecemos uma periodização relacionada às características dos eventos e às políticas penitenciárias direcionadas à instituição, mostrando como os diferentes grupos sócio-prisionais buscaram orientar os processos, constituindo uma governamentalidade ambígua.

**Palavras-chave:** Encarceramento feminino; rebeliões; políticas penitenciárias; gênero; governamentalidade.

---

1 Doutora em Sociologia - Universidade Federal do Rio Grande.  
E-mail: leni.collares@hotmail.com

## ESCOLA SEM PARTIDO E IDEOLOGIA DE GÊNERO, DO SILÊNCIO À INCORPORAÇÃO DO DISCURSO DO GOLPE

Giovana Giongo<sup>1</sup>

O movimento Escola Sem Partido foi fundado em 2004. Seu idealizador, Miguel Francisco Urbano Nagib, é advogado e procurador do Estado de São Paulo. Segundo o autor, este movimento foi motivado por um episódio ocorrido no Colégio Sigma, no Distrito Federal, tendo como protagonistas sua filha e o professor de História. Este último teria comparado Che Guevara, líder da Revolução Cubana, à São Francisco, um dos santos mais populares da Igreja Católica.<sup>2</sup>

Em resposta ao professor, escreveu uma carta que, de acordo com Nagib, foi entregue ao professor, à orientação e à direção. Depois teria entregue por volta de 300 exemplares para mães e pais de alunos em frente ao colégio. Esta carta data 19 de setembro de 2003. Em 27 de setembro deste mesmo ano, foi publicado texto de Olavo de Carvalho fazendo referência a esta carta. No entanto, o texto tem mesma data que a carta de Nagib, 19 de setembro de 2003.<sup>3</sup>

A repercussão, segundo Nagib, não surtiu efeito positivo. A direção da escola não comprou o teor de sua argumentação, os alunos se mobilizaram em torno da defesa do professor. Quem afirma isto é o próprio autor do movimento Escola Sem Partido, este divulga, inclusive, e-mails

- 
- 1 Mestranda em História pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Licenciatura em História pela mesma universidade.
  - 2 Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/sindrome-de-estocolmo/114-caso-sigma>. Acesso em: 29/11/2017
  - 3 Disponível em: <http://www.usinadeletras.com.br/exibelotexto.php?cod=26349&cat=Artigos&vinda=S>. Acesso em 29/11/2017.

de estudantes do Colégio Sigma fazendo defesa do professor e ainda menciona uma mobilização ocorrida na escola amparando o docente.<sup>4</sup>

Portanto, embora o episódio e a carta tenham se colocado como motor da construção do movimento, a notoriedade nacional da carta será alcançada através da rede social somente em 12 de junho de 2015. Depois deste ano encontramos uma série de publicações que fazem menção a carta.

Depois deste episódio, é registrado em 27 de fevereiro de 2004 o site do movimento.<sup>5</sup> Quatro anos depois encontramos um encaminhamento à Promotoria de Justiça do Estado de São Paulo, uma representação solicitando inquérito civil e condenação das escolas que não cumprirem exigências relatadas no teor do texto.<sup>6</sup> A representação, Processo Nº 136.720/08, foi apresentada em 11 de agosto de 2008 e foi arquivada em 11 de setembro de 2008 pela promotora de Justiça Dora Martin Strilicherk.

No entanto, é possível afirmar que da sua criação em 2004, apesar da representação ao MP do Estado de São Paulo em 2008, o movimento Escola Sem Partido vive no anonimato até 2014.

Em 14 de maio de 2014 é protocolado Projeto de Lei 2974/2014, na Assembleia Estadual do Rio de Janeiro, de autoria do Deputado Flávio Bolsonaro que cria, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, o Programa Escola Sem Partido. Este projeto teve parecer contrário na Comissão de Educação em 31 de maio de 2017. O PL 2974/2014 aguarda parecer na Comissão de Defesa dos Direitos Humanos e Cidadania.

Em 10 de junho projeto semelhante é protocolado na Câmara de Vereadores do Rio de Janeiro, o PL 867/2014 de autoria do Vereador Carlos Bolsonaro. O projeto ainda tramita nesta legislatura, a última movimentação ocorreu em 25 de abril de 2017.

---

4 Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/sindrome-de-estocolmo/114-caso-sigma>> Acesso em 04/12/2017.

5 Esta data foi encontrada no registro do site. Os dados cadastrais sobre o dono, administrador e provedor de hospedagem do domínio, que por regulamentação ICANN, permanecem públicos na internet para consulta de qualquer pessoa.

6 Disponível em: <http://textospra.blogspot.com.br/2008/03/322-escola-sem-partido-uma-representao.html>. Acesso 29/11/2017

É também em 2014 que o primeiro projeto de âmbito nacional é protocolado. O PL 7180/2014 é de autoria do deputado Erivelton Santana do PSC da Bahia. Embora seu teor não seja explícito ao tratar o tema, sendo uma alteração no Art. 3º da Lei 9.394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, seu conteúdo está em total alinhamento com o texto dos projetos do ESP.<sup>7</sup> Este projeto é anterior aos da família Bolsonaro, foi apresentado em 24 de fevereiro de 2014 e ainda está em tramitação. No ano de sua apresentação, o projeto teve apensado o PL 7181/2014, autoria também de Erivelton, que estabelece que educação escolar, promovida em instituições de ensino básico, será orientada por parâmetros curriculares nacionais, estabelecidos em lei e com vigência decenal. Em 14 de outubro o relator do projeto na Comissão de Educação, Deputado Ariosto Holanda, rejeita o PL 7180 e o PL 7181 apensado. Dia 31 de janeiro de 2015 o projeto é arquivado.

Em 23 de fevereiro de 2015, já na nova legislatura, o autor Erivelton Santana solicita o desarquivamento. O projeto ganha novo relator, Diego Garcia do PHS-PR e o Deputado Izalci Lucas Ferreira do PSDB do Distrito Federal apensa a este projeto o PL 867/2015 que inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o Programa Escola Sem partido.

Desta vez o PL 7180/2014 e seu apensado PL 867/2015 recebem voto favorável com substitutivo do relator. No dia 23 de junho de 2015 entra em cena através do PL 1859/2015, apensado também ao projeto do Dep. Erivelton Santana, o debate sobre “ideologia de gênero”. Acrescenta um parágrafo único à Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

Parágrafo único: A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo “gênero” ou “orientação sexual”.<sup>8</sup>

7 O Art. 3º fica acrescido do seguinte inciso: XIII – respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas.

8 Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1346799&filename=PL+1859/2015](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1346799&filename=PL+1859/2015). Acesso em: 04/12/2017.

Este último projeto foi assinado por vários autores, Deputado Federal Izalci – PSDB/DF, Deputado Federal Givaldo Carimbão – PROS /AL, Deputado Federal João Campos– PSDB/GO e Deputado Federal Alan Rick – PRB/AC.

O Deputado Rogério Marinho protocolou em 6 de maio de 2015 PL 1411/2015 que tipifica o crime de assédio ideológico, modificando Lei nº 8.069, Estatuto da Criança e do Adolescente, com a seguinte redação:

Art. 2º. Entende-se como Assédio Ideológico toda prática que condicione o aluno a adotar determinado posicionamento político, partidário, ideológico ou qualquer tipo de constrangimento causado por outrem ao aluno por adotar posicionamento diverso do seu, independente de quem seja o agente.<sup>9</sup>

Além de tipificar o crime de assédio ideológico o projeto também estabelece a pena para quem cometer assédio ideológico, acrescentando Art. 146 ao Código Penal. Estipula pena de 3 meses à 1 ano mais multa. Este projeto segue a linha do ESP e é defendido pelo fundador do movimento, Miguel Nagib, em audiência realizada para tratar do PL 1411/2015 em 6 de outubro de 2015.

Em 3 de maio de 2016 o Senador Magno Malta, através do PL 193/2016, inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Programa Escola sem Partido. Este projeto teve como relator na Comissão de Educação, Cultura e Esporte o senador Cristóvão Buarque. Em 8 de novembro de 2017 Buarque vota pelo rejeição da proposição. O autor solicitou a retirada do projeto em definitivo antes do debate na comissão.

Operando o recorte a partir dos projetos de lei protocolados em assembleias legislativas, além do PL 2974/2014 do Flavio Bolsonaro no Rio de Janeiro já mencionado, pelo menos mais dois projetos são apresentados no ano de 2014. Em Goiás o Deputado Luis Carlos do Carmo protocola o PL 293/2014. Em São Paulo o PL 960/2014 de autoria do Deputado José Bittencourt é apresentado.

---

9 Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1330054&filename=PL+1411/2015](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1330054&filename=PL+1411/2015). Acesso em 04/12/2017



No entanto, visivelmente, 2015 é o ano de grande movimentação em torno destes projetos. Pelo menos nove estados apresentam projetos de lei. Na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul o Deputado Marcel Van Hatten apresenta o PL 163/2015. No Paraná um série de deputados<sup>10</sup> protocolam conjuntamente o projeto que recebe o número 748/2015. Neste mesmo ano outro projeto é apresentado pelo deputado Aldo Demarchi, o PL 655/2015. Em outubro deste mesmo ano o deputado Luis Fernando Machado do Estado de São Paulo apresenta o PL 1301/2015. O Rio de Janeiro tem outro projeto protocolado, desta vez o responsável é o deputado Milton Rangel. O PL fica sob numeração 823/2015. Os deputados Sandra Faraj e Rodrigo Delmasso protocolam projetos semelhantes no Distrito Federal, mas o PL 01/2015 de autoria da deputada, por ter sido apresentado antes do PL 53/2015 de Delmasso, ganha preferência e o projeto protocolado posteriormente acaba tramitando apensado ao primeiro. No Mato Grosso o deputado Dilmar Dal Bosco apresenta o PL 403/2015. Através do deputado Ricardo Nezinho do Estado do Alagoas o PL 69/2015 é protocolado. Na Assembleia do Estado da Paraíba o deputado Tovar Correia Lima apresenta o PL 267/2015. No Ceará a deputada Dr<sup>a</sup> Silvana protocola em dezembro o PL 273/2015.

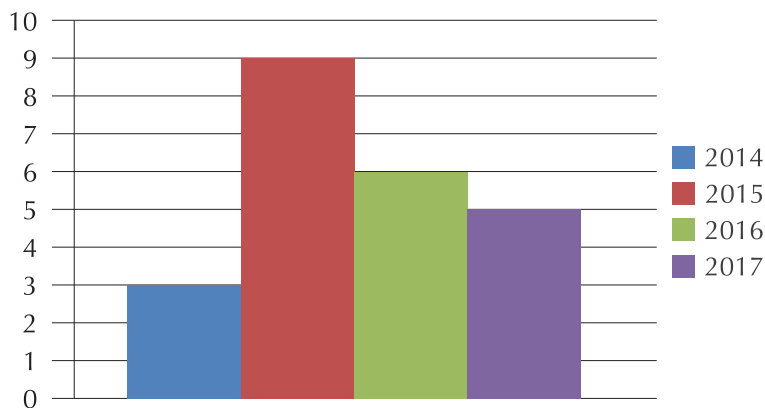
No ano 2016 encontramos pelo menos seis projetos de lei em assembleias legislativas. No Paraná novo projeto é protocolado pelo deputado Missionário Ricardo

Arruda, o PL 606/2016. De autoria de vários deputados<sup>11</sup>, no Rio de Janeiro também novo projeto é apresentado, o PL 1615/2016. No Espírito Santo o deputado Hudson Leal protocola o PL 121/2016. O deputado Platiny Soares do Amazonas é responsável pelo PL 102/2016. Na Assembleia do Pernambuco Joel Harpa protocola o PL 709/2016.

---

10 São eles: Elio Rusch, Artagão Junior, Pastor Edson Praczyk, Claudio Palozi, Gilson de Souza, Paranhos, Cantora Mara Lima, Cobra Reporter, Hussein Bakri, Missionário Ricardo Arruda, Schiavinato e Tião Medeiros.

11 São eles: Milton Rangel, Samuel Malafaia, Dr. Deodalto, Tia Ju, Flavio Bolsonaro, Carlos Macedo, Felipe Soares e Edson Albertassi.



Número de Projetos de Lei apresentados em assembleias legislativas

A ano de 2017, como mostra o gráfico foi possível encontrar registro de pelo menos 5 projetos de lei em Assembleias Legislativas. No Rio Grande do Sul Marcel Van Hattem reapresenta projeto, agora sob número 163/2017. Em Santa Catarina o deputado Altair Silva protocola o PL 290.3/2017. Samuel Junior apresenta o PL 22.432/2017 no Estado da Bahia. Em Minas Gerais, através do deputado Leo Portela, o PL 4247. A deputada Mara Caseiro protocola o PL 191/2017 no Mato Grosso do Sul.

Portanto, este levantamento realizado nos sites das assembleias legislativas, apontou o protocolo de projetos de lei que versam sob o tema do Programa Escola Sem Partido em dezessete estados e o Distrito Federal. Com relação ao conteúdo dos projetos são muito semelhantes, alguns inclusive cópias explícitas dos anteprojetos disponibilizado no site do Escola Sem Partido.

Estas informações e o estabelecimento do histórico do ESP nos ajudam a pensar algumas questões. Por que o programa Escola Sem Partido ressurgiu em 2014 depois de quase dez anos de silêncio? Que relações podemos estabelecer com as polêmicas geradas em torno da votação dos Planos de Educação, Nacional, Estaduais e Municipais? Qual a dimensão do debate de gênero dentro destas discussões?

Para responder a primeira questão é necessário que nos reportemos a segunda. O Plano Nacional de Educação é de autoria do Poder Executivo e foi encaminhado para aprovação da Câmara Nacional em vinte de dezembro de 2010. No entanto, só em vinte e cinco de junho de 2014 é sancionada pela então presidenta. O ano de 2011 PL 8035/2010 passa

pelo seu trâmite burocrático nas comissões e recebe 3.365 emendas. Buscamos primeiramente emendas ao projeto no 2º artigo e na estratégia 3.9, estes são os geradores de polêmicas posteriores, pois tratam das questões de gênero e orientação sexual. O artigo 2º versa sobre as diretrizes do PNE - 2011/2020, nos incisos III e X que respectivamente trazem os seguintes textos: “superação das desigualdades educacionais” e “difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação”. A meta 3 que fala sobre a universalização do ensino tem a seguinte estratégia: “Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão”.<sup>12</sup>

No artigo 2º não há correlação explícita do debate gênero e orientação sexual. No entanto, dezenas de emendas serão feitas em torno destes incisos. A Deputada Janete Pietá, por exemplo, fará a seguinte emenda ao inciso X: “difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade, do enfrentamento à discriminação racial, de gênero e de orientação sexual”.<sup>13</sup> Numa segunda proposta de emenda a este mesmo inciso, a deputada propõe a seguinte modificação do texto: “difusão dos princípios da laicidade e da gestão democrática da educação”.<sup>14</sup> Dezenas de emendas a este inciso carregam este mesmo teor. Portanto, as polêmicas geradas são muito mais em torno das emendas do que em torno do texto original.

Buscamos analisar as emendas sugeridas pelos deputados referências do ESP na Câmara dos Deputados, estes citados já faziam parte desta legislatura. Erivelton Santana e João Campos não apresentaram emenda ao PNE, embora fizessem parte da legislatura em questão. Izalci e Rogério

---

12 Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=831421&filename=PL+8035/2010](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=831421&filename=PL+8035/2010). Acesso em 20/12/2017.

13 Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=881961&filename=EMC+1112/2011+PL803510+%3D%3E+PL+8035/2010](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=881961&filename=EMC+1112/2011+PL803510+%3D%3E+PL+8035/2010). Acesso em 21/12/2017.

14 Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=881962&filename=EMC+1113/2011+PL803510+%3D%3E+PL+8035/2010](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=881962&filename=EMC+1113/2011+PL803510+%3D%3E+PL+8035/2010). Acesso em 21/12/2017.

Marinho apresentaram dezenas de emendas. Nenhuma delas referentes à estratégia 3.9 que explicitamente faz menção ao debate de gênero e orientação sexual. Izalci emenda o artigo 2º inciso X, mas está muito mais preocupado com a defesa do ensino privado: “difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e gestão democrática da educação, com participação paritária do segmento público e privado nos conselhos, órgãos e comissões do Ministério da Educação”. O deputado Rogério Marinho também não tem entre suas emendas nenhuma contestação ao conteúdo de gênero e orientação sexual.

Estamos falando, como já mencionado, de 2011. O movimento Escola Sem Partido vivia o seu anonimato e as grandes polêmicas em torno do PNE ainda não encontravam conjuntura oportuna. Até 2014 as controvérsias giravam muito mais em torno da porcentagem do PIB no investimento na educação.

O Plano foi aprovado na Câmara em 2012 e encaminhado para o Senado. O inciso do artigo 2º foi aprovado na câmara com a seguinte redação: “superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. No entanto, é em 2014, quando debatido no Senado, que as polêmicas iniciam de forma mais contundente. Começam as mobilizações em torno da crítica aos termos gênero e orientação sexual. Já mostramos que é também em 2014 que o movimento Escola Sem Partido ganha adeptos entre parlamentares e diversos projetos de lei são protocolados. Neste mesmo ano o projeto retorna à câmara e é aprovado e sancionado em junho de 2014.

O artigo 2º e os incisos III e X ficam respectivamente com a seguinte redação: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” e “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”. A estratégia 3.9 da meta 3 passa a ter a numeração 3.13 e fica com o seguinte texto: “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão”.<sup>15</sup>

---

15 Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 21/12/2017

A Lei 13.005 também determina que os Estados e Município realizem o debate e construam seus planos, tendo prazo de um ano a contar da data de sanção do PNE. As grandes polêmicas encontram conjuntura oportuna em 2015 na aprovação dos planos estaduais e municipais. O movimento Escola Sem Partido está consolidado e este é o ano de grande crescente no protocolo de projetos de lei.

O Ministério da Educação orienta os estados e municípios a utilizarem o texto final da Conferência Nacional de Educação ocorrida em 2014 para a construção dos planos e não o Plano Nacional de Educação. Há uma reação imediata na Câmara dos Deputados através do projeto de decreto do legislativo nº 122<sup>16</sup>, de 2015, que visou “sustar os efeitos da inclusão da ideologia de gênero no documento final do CONAE-2014” de autoria de Flavinho, assinado por 70 parlamentares. O REQ-83/2015, da comissão de Educação, que foi arquivado, e o Requerimento de Informação (RIC) 565/2015. O primeiro solicitava “a realização de Audiência Pública na Comissão de Educação para discutir a inclusão da “ideologia de gênero e orientação sexual” nos planos estaduais e municipais de educação.<sup>17</sup>

Segundo o autor Penna, o próprio movimento do ESP se reorganiza em torno dos debates de gênero. Os anteprojetos disponíveis pelo site do movimento sofreram algumas modificações e recebem um parágrafo único com a redação:

O Poder Público não se imiscuirá na orientação sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer ou direcionar o natural desenvolvimento e sua personalidade em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da ideologia de gênero.<sup>18</sup>

Toni Reis também faz referência a esta correlação entre o ESP e os debates em torno dos planos nacional, estaduais e municipais de educação. Ele afirma que há um recrudescimento, a partir das discussões, de

16 Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1430832>. Acesso em: 21/12/2017.

17 Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1515623>. Acesso em: 21/12/2017

18 (2018, p.56)

um fenômeno conservador com relação as abordagens de gênero e de diversidade sexual.

Não estamos querendo dizer com isso, que a consolidação do ESP tem motivação exclusiva nos debates conservadores dos planos de educação. Pensamos que se trata muito mais de uma relação que se retroalimenta dentro de uma conjuntura possível.

Algumas questões conjunturais devem ser pensadas. As eleições de 2014 elegem o congresso mais conservador desde 1988. As bancadas e os partidos comprometidos com o ESP e todo o debate envolto dele crescem substancialmente. Acontecimentos que remontam 2013 com as grandes manifestações de junho, inicialmente contra o aumento da tarifa de transporte público, ganham outras proporções e nuances. Com relação a isto Ramirez afirma:

Motorizada por un reclamo más que puntual de congelar el aumento en los pasajes de ómnibus, lo que salvando las distancias podemos considerar una mariposa, acabó detonando un protesto caótico, desde lo teórico y si se quiere lo empírico, conmoviendolas estructuras de un país de dimensiones continentales, no solo políticas, aunque sean quizás las más visibles, sino con reflejos en otras esferas, como las sociales, económicas y hasta mentales.<sup>19</sup>

Alguns autores defendem essa virada nas jornadas de junho e Ramirez expressa esse pensamento utilizando a posição da mídia que nitidamente gira de uma postura crítica, para uma posição de apoio. “Dos días después de sentar posición contraria, alpercibir que el movimiento ganaba fuerza y se dirigía contra el intendente de la ciudad de São Paulo, afiliado al PT, y que podía llegar hasta Dilma, dieron un giro”.<sup>20</sup> As manifestações pós 17 de junho passam a receber cobertura da grande mídia em tempo real, com mudança da avaliação negativa inicial e crescente apoio às manifestações. Muitos autores buscam em 2013 o embrião das grandes transformações que o país sofrerá a partir de 2014. Mattos ao tratar das jornadas afirma:

---

19 (2013, p. 11)

20 (2013, p. 84)

O maniqueísmo como lógica política era o eixo comum entre os manifestantes e gerou um legado autoritário para a campanha eleitoral. Ao invés de tentar entender a pluralidade de opiniões e de tradições políticas da democracia brasileira, propondo formas legais de transformá-las se limites éticos não estavam sendo respeitados, as jornadas se desdobraram em uma espécie de caça às bruxas aos políticos que o arbítrio dos manifestantes decidiam serem “corruptos” ou fisiológicos. Avanços sociais e políticos conquistados nos últimos anos eram assim desassociados da ação do sistema político construído pelo voto popular. Tendências como essa desmoralizam o voto e ameaçam, no limite, a própria democracia.<sup>21</sup>

Retomamos neste momento o processo eleitoral de 2014. É consenso, como já mencionado, que estas eleições representaram no primeiro turno uma guinada à direita de boa parte do eleitorado brasileiro. No entanto, não há como negar o crescimento também de uma onda liberal-conservadora que o resultado eleitoral do parlamento aparentemente parece apenas um dos reflexos.

Retornando ao ESP especificamente, abaixo discurso realizado pelo deputado Izalci:

Sr. Presidente, não dá para continuar da forma como está. As escolas públicas, principalmente, estão doutrinando as crianças com programas, livros didáticos. É uma forçação muito grande por parte deste Governo. Inclusive, na semana passada, eu vi uma criança de 4 anos com um livro cheio de meninos com estrelinhas. Os conteúdos das provas do ENEM e de outras provas tentam forçar a barra no sentido ideológico.<sup>22</sup>

Este discurso, nessa linha de responsabilização do Governo na doutrinação, bastante comum entre os parlamentares e adeptos do movimento.

---

21 (2016, p. 36)

22 Disponível em: <http://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/TextoHTML.asp?etapa=3&nuSessao=040.1.55.O&nuQuarto=20&nuOrador=2&nuInsercao=0&dtHorarioQuarto=10:12&sgFaseSessao=PE%20%20%20%20%20%20%20%20&Data=20/03/2015&txApelido=IZALCI&txEtapa=Com%20reda%C3%A7%C3%A3o%20final.Disponivelem: 21/12/2017.>



Esta fala aconteceu em 20 de março de 2015, cinco dias depois das manifestações contra o governo de Dilma, convocadas pelo MBL (Movimento Brasil Livre), Vem Pra Rua, Revoltados Online, com apoio da grande mídia, que mobilizaram quase um milhão de manifestantes. Como se o objetivo fosse construir um discurso capaz de sustentar mudanças políticas mais profundas. Com relação a isso, Frigoto afirma que:

Há uma relação orgânica e profunda entre as razões que colimaram no golpe jurídico, parlamentar, policial e midiático de 31/8/2016 no Brasil, e a afirmação de teses ultraconservadoras no plano social e político e na junção da política com moralismo fundamentalista religioso.<sup>23</sup>

O que queremos dizer com isso é que há imbricação entre a conjuntura política, seus atores e discursos. Da mesma forma que os debates em torno dos planos de educação retroalimentaram o ESP, esta junção, também estabelece suas relações de protocooperação com o golpe:

A junção das teses dos arautos do fundamentalismo do mercado e do fundamentalismo religioso, se transformadas em legislação, como está correndo, constituirá o lado mais voraz da esfinge que se alastra na sociedade e não apenas na escola. Escola sem Partido avança num território que historicamente desembocou na insanidade da intolerância e da eliminação de seres humanos sob o nazismo, o fascismo e similares. Uma proposta que é absurda e letal pelo que manifesta e pelo que esconde.<sup>24</sup>

Portanto, a legitimação do ESP está inserida dentro de um contexto amplamente favorável. Não é por nada que ele, apesar de ter sido criado em 2004, encontra em 2014 e em especial 2015, conjuntura oportuna de se instalar. Sustenta somado a outras questões, uma política conservadora que ataca diretamente o lugar que poderia se construir como espaço de resistência: a educação. O movimento Escola Sem Partido quer limitar o

---

23 (2017, p. 29)

24 (FRIGOTTO, 2017, p. 31)



ensino ao âmbito privado da família, destruindo um dos componentes emancipatórios da escola pública: a diversidade.

O “[...] professor tem que ensinar português e matemática, se passar das matérias relevantes deve ser espancado ou processado”. Segundo Penna, este comentário foi realizado por um defensor do ESP.<sup>25</sup> É possível lembrar neste momento a faixa carregada por manifestantes em 15 de março em ato contra a presidenta Dilma Roussef que dizia: “Chega de doutrinação marxista. Basta de Paulo Freire”. Mais do que a tentativa de relacionar o governo em questão à suposta doutrinação, gerando a conjuntura que expressamos anteriormente, estabelece dois procedimentos discursivos. Conforme Penna, o primeiro é estabelecer terminologias como “doutrinação ideológica”, “ideologia de gênero” e “marxismos cultural”. Tem o objetivo de deturpar e desqualificar a concepção original. O segundo é desqualificar o professor. Há uma articulação intrínseca destes dois procedimentos.<sup>26</sup>

Ao desqualificar e perseguir o professor, não podemos esquecer que, de acordo com o primeiro Censo do Professor, 85,7% da categoria é constituída por mulheres. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação aponta que 97,4% dos docentes de 1ª a 4ª séries são professoras.<sup>27</sup>

Neste sentido, há aqui um recorte nítido que inclusive ultrapassa o recorte de gênero, tendo também um recorte explícito de classe. Teríamos que aprofundar melhor o tema para afirmarmos que o procedimento de desqualificação e perseguição de professores seria diferente, não fosse o processo histórico de feminização do magistério. Mas há indício para pensarmos assim.

Este debate também se insere ao tratarmos da terminologia cunhada pelo ESP, a ideologia de gênero. Há obviamente uma deturpação do conceito como já dito anteriormente. No entanto, este procedimento discursivo tem nitidamente um objetivo, controle e manutenção das relações de poder. Scott afirma que gênero “[...] é um elemento constitutivo

---

25 (2016, p.94).

26 (2016, p.95).

27 (2002, p. 83).

de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”.<sup>28</sup> Portanto, mudanças nas relações sociais representam também mudanças nas relações de poder. Há a tentativa de vender a ideia de que a manutenção de representações de gênero, mantida por conceitos normativos, são naturais. A ideia de que é fruto de consenso.<sup>29</sup> Tendemos a pensar a categoria de gênero na possibilidade de superação de explicações biologizantes, ou seja, expressões de masculinidade ou feminilidade, são historicamente construídas, estabelecem e distribuem poder, pois determinam papéis e controlam o acesso a recursos materiais e simbólicos.<sup>30</sup> A feminização da profissão de professor, é um exemplo de que os papéis são historicamente produzidos e que essa construção é fruto de uma explicação biologizantes, pois cabendo a mulher o papel do trabalho doméstico e cuidado, a profissão se encaixa bem e parece o mais próximo da extensão da casa, ou da vida privada. Além disso, a precarização dessa profissão também explica o lugar da mulher nela, pois relações de gênero também são relações de poder.

Atrás deste debate em torno da terminologia ideologia de gênero e da feminização da profissão de educador, tem a tentativa da manutenção das explicações biológicas e binárias que mantêm papéis muito bem definidos que expressam relações de poder que permitem a sustentação dos conceitos normativos do movimento e da política conservadora.

O PL 1615/2016 que dispõe sobre a proibição de lecionamento no âmbito educacional de qualquer tema relacionada à ideologia de gênero do Estado do Rio de Janeiro, é um dos projetos defendidos pelo ESP que carregam a temática especificamente. O artigo 1º tem o seguinte texto:

É defeso aos profissionais da educação, dentro das instituições de ensino escolar do Estado do Rio de Janeiro, privada ou pública, ministrar sobre ideologia de gênero, orientação sexual e congêneres.<sup>31</sup>

28 (1989, p. 21).

29 (1989, p. 21)

30 (1989, p. 22)

31 Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1519.nsf/c9e0ca33ab2b2e8783257d-d50061d17e/78ca3ffe81657e0983257f7f004d09d8?OpenDocument>. Acesso em: 21/12/2017

O que é interessante analisar que esta deturpação da utilização da categoria gênero nas escolas, obviamente bem pensada, tenta fornecer a ideia de que o professor ministre os temas. Definitivamente, não se ensina gênero na escola, como se ensina matemática. Gênero é um olhar sobre o mundo. É um tipo de saber que quando apropriado pelo professor permite estabelecer relações de equidade, de superação de olhares biologizantes que distribuem poder de forma desigual. Diferentemente do que afirmam estes projetos, orientação sexual não se ensina. Pode se ensinar é o respeito às diferenças, que estas relações não se estabeleçam hierarquicamente. É impossível, como afirmam, ensinar alguém a ser gay ou lésbica, a sexualidade é não algo possível de ser ensinado, mesmo que fosse vontade do educador.

Portanto, foi possível compreender que o Movimento Escola Sem Partido se alia a uma conjuntura de protocooperação. Se alimenta e alimenta um discurso conjuntural conservador. Nos parece que o setor ligado a este debate do ESP é o responsável, ou pelo menos um responsável importante, pela organização e disseminação do discurso que sustenta as transformações estruturais ocorridas no Brasil nos últimos anos. Sustentáculo de uma política conservadora e de retomada de um projeto neoliberal.

## Referências

PENNA, Fernando de Araújo. Programa Escola Sem Partido, uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, C. T. et al. (Org.). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: Bom Fim Martins, 2016, pp. 43-58.

\_\_\_\_\_. O ódio aos professores. In: Ação educativa, pesquisa e informação (Org.). *A ideologia do movimento Escola Sem Partido*. São Paulo: Ação Educativa, 2016, pp. 93-100.

REIS, Toni. Gênero e Lgbtphobia na educação. In: Ação educativa, pesquisa e informação (Org.). *A ideologia do movimento Escola Sem Partido*. São Paulo: Ação Educativa, 2016,

SCOTT, Joan Wallach. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica".  
Educação & Realidade: Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. *Cad. Pagu* [online]. 2002, n.17-18, pp.81-103. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332002000100003>

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

RAMIREZ, Hernan. A propósito de la revuelta brasileña. Editorial académica española: 2013.

## “É QUE SE NÃO EMAGRECES ACABAS COMO O TEU PAI”: PERSPECTIVAS SOBRE O CORPO GORDO

Ricardo Postal<sup>1</sup>

O corpo humano tem sido submetido a padronizações e controle desde muito tempo, provocando-se uma uniformização facilitadora da confecção de produtos associados ao corpo e do consumo destes a partir de um modelo perfeito. As roupas tem tamanhos estabelecidos, a ergonomia estabelece o padrão para os móveis em que habitamos, seja no trabalho, no trajeto cotidiano ou mesmo em nossas casas e lazer. Estamos sempre submetidos às medidas do corpo estabelecidas por outrem, e devemos, docilmente, nos adaptar ao mundo. Isso vem mudando recentemente a partir da tomada de consciência e do empoderamento do corpo gordo. A partir dessa mudança de perspectiva será realizada uma análise do romance *A gorda* (2016) de Isabela Figueiredo, discutindo-se a percepção de si, pressão estética, modificação corporal, descolonização e novos modelos corporais.

O artigo fará uma análise do romance *A gorda* (2016), da autora moçambicana Isabela Figueiredo procurando compreender as relações entre a insatisfação pessoal a partir da percepção negativa de si, motivada por ser gorda, que a narradora apresenta depois de ter feito uma cirurgia redutora.

No romance a narradora, após a morte do pai, decide fazer uma cirurgia para não ser mais gorda, e recorda suas relações com uma amiga esbelta, com seu namorado (que se afasta dela porque os amigos dizem que ele anda com uma gorda), as reprimendas de sua mãe, etc. Tudo isso visto por uma professora que descreve em capítulos com nomes de

---

1 UFPE

cômodos de uma casa, como é habitar o corpo gordo e o novo corpo em que se sente estranha.

Serão mapeados os mecanismos da pressão estética oriunda da sociedade, família, amigos e amantes sobre o corpo que se torna tão inadequado a ponto de ser obrigado a modelar-se de acordo com os ditames uniformes do mundo que rodeia a narradora. Dessa forma, percebe-se que a transformação corporal realizada não produziu a felicidade esperada, e que a personagem não consegue, ao narrar seu passado, perceber momentos em que era realizada, mesmo sendo gorda. É como se o preconceito e os padrões estéticos obliterassem a percepção de si, filtrando tudo pelo olhar contra o ser gordo. A vida da narradora não poderia existir pois sua condição de gorda deveria ser eliminada. A colonização do corpo feminino periférico (tanto escritora quanto narradora-personagem são nascidas em Moçambique, portanto oriundas da colonização portuguesa) será discutida pensando numa perspectiva do feminismo interseccional. Pretende-se pensar se há alternativas para o corpo feminino gordo tão oprimido e como o romance propõe (caso o faça) de novos modelos, e não mais modelos, corporais.

# FORMAÇÃO DAS PESSOAS TRANSEXUAIS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE: ENFRENTAMENTO E RESISTÊNCIA DAS NORMAS DE GÊNERO NO ESPAÇO ACADÊMICO

Adriana Lohanna dos Santos<sup>1</sup>

## Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo central analisar o processo de formação e permanência das pessoas transexuais na Universidade Federal de Sergipe, refletindo sobre suas trajetórias de vida como estudantes universitári@s e as estratégias de enfrentamento e resistências das normas de gênero. A análise é desenvolvida a partir de pressupostos pós-estruturalistas, visto que essa abordagem nos possibilita a desestabilização de rótulos e estereótipos, a partir da problematização e questionamentos das verdades (re) produzidas sobre gênero, sexualidade e desejo, com foco na transitoriedade e na contingência. A abordagem adotada foi a qualitativa, utilizando estratégias de produção de dados a partir da realização de sete entrevistas narrativas com estudantes de diversos cursos de graduação da Universidade Federal de Sergipe.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Estudantes Transexuais. Gênero. Transexualidade.

---

1 Mestre em Educação – Ativista Transexual. Email: lohannafashion.com@hotmail.com



## GÊNERO NA ESCOLA: NARRATIVAS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE RIO GRANDE/RS

Patrícia Luiza Gonçalves Trindade<sup>1</sup>  
Joanalira Corpes Magalhães<sup>2</sup>

### Resumo

Este Trabalho de Conclusão de Curso apresenta reflexões construídas no decorrer da formação acadêmica no Curso de Pedagogia Licenciatura, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. O artigo tem como objetivo investigar e problematizar como quatro (4) docentes (três professoras e um professor) dos Anos Iniciais e Finais da Educação Básica, de uma escola pública de tempo integral localizada na periferia do município de Rio Grande têm percebido, discutido e tratado as questões de gênero no espaço escolar e nas suas práticas pedagógicas diárias. O referencial teórico que fundamenta este trabalho ancora-se, principalmente, nos Estudos de Gênero Pós Estruturalistas de Scott (1995), Meyer (2003), Louro (2007), Ribeiro (2002) e Guizzo (2013). A pesquisa qualifica-se como de cunho qualitativo, a qual foi realizada através de entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio, com consentimento por escrito e assinado pelas participantes e pelo participante, em seguida foram transcritas integralmente para, enfim, serem analisadas em categorias acordadas aos objetivos da pesquisa e referenciais teóricos adotados para a sua realização. Como resultados finais das discussões e análises das narrativas compreendemos, que este estudo nos possibilitou alcançar os objetivos propostos, ou seja, discutir como esta temática de gênero tem sido tratada no espaço escolar, como os/as docentes tem inserido em suas práticas pedagógicas diárias o

---

1 Acadêmica do 4º ano do Curso de Pedagogia Licenciatura na FURG.  
E-mail: p\_trindade@yahoo.com.br

2 Professora Adjunta do Instituto de Educação e integrante do Grupo de Pesquisa Gênero, Sexualidade e Escola (GESE). E-mail: joanaliracm@yahoo.com.br

tema, seus entendimentos e dúvidas, além dos projetos que estão sendo desenvolvidos. Diante disso, destacamos os seguintes aspectos: 1) Não há um entendimento claro em relação a gênero por parte das entrevistadas e do entrevistado; 2) Que a maioria só trabalha as questões de gênero na sala de aula quando surge algum problema em relação a esse tema; 3) Que não há no Projeto Político Pedagógico de suas escolas um espaço para questões de gênero, apesar desta temática estar presente no currículo; 4) Que em alguns casos os debates de gênero envolviam questões de sexualidade, havendo inclusive confusão conceitual entre gênero e sexualidade; 5) A maioria dos/das participantes da pesquisa desconhece a legislação que ampara a discussão da temática nas instituições escolares; 6) Existem escolas em que ações práticas estão sendo realizadas, sendo promotoras da discussão de gênero, inclusive a que as entrevistadas e o entrevistado atuam e 7) É necessário que os cursos de graduação em licenciaturas abordem tal discussão. Desta forma, a pesquisa me possibilitou enquanto graduanda refletir mais uma vez sobre as questões de gênero que também estão presentes no espaço escolar, sendo produzidas, reproduzidas, significadas pelos sujeitos nesse espaço, seja através de discursos, gestos, olhares, materiais, livros, músicas, brincadeiras e atividades.

**Palavras-chave:** Educação. Gênero. Docência. Espaço escolar.

## INVERSÃO SEXUAL NOS ARQUIVOS DO *FIN DE SIÈCLE*, DE GEORGE HÉRELLE

Jociele Corrêa<sup>1</sup>  
Moacir Lopes de Camargos<sup>2</sup>

### Introdução

O século XIX pode ser destacado por trazer à tona diversas questões polêmicas, como a sexualidade, por exemplo. Como aponta o historiador francês Michel Foucault (1988) é nesse momento em que os discursos passam a regular a sexualidade. A partir de então, a sexualidade humana no ocidente passa a ser o que Foucault denomina de uma *sciencia sexualis* que busca regulamentar os corpos por meio dos seguintes dispositivos: discurso científico, apoiado pelo positivismo; discurso religioso, apoiado pelo catolicismo; discurso jurídico, apoiado nas leis. Desse modo, uma ideologia hegemônica dita as normas a serem seguidas pelos corpos.

Desse período, tomamos como referência para nossa investigação os trabalhos de autoetnografia realizados pelo professor/pesquisador francês George Hérelle (1848-1935) sobre a homossexualidade, denominada

---

1 Licenciada em Letras habilitação Português/Inglês e respectivas literaturas (UNIPAMPA/Bagé). Especialista em Leitura e Escrita (UNIPAMPA/Bagé). Professora das redes estadual e municipal do estado do Rio Grande do Sul e mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, Bagé/RS. E-mail: jocielecorrea@gmail.com

2 Graduado em Letras - Português/Francês pela Universidade Federal de Uberlândia (1995), mestre em Linguística Aplicada (Língua estrangeira) pela Universidade Estadual de Campinas (2003), doutor em Linguística também nessa universidade (2007), pós-doutor em Humanidades pela Universidade de Córdoba, Argentina (2008). Professor adjunto da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, Campus Bagé. E-mail: lopesdecamargos@gmail.com

naquele momento como ‘inversão sexual’. Esse termo foi cunhado pelo médico britânico Havellock Ellis (1859-1939) que escreveu a obra *Inversão sexual* para tratar da homossexualidade.

Neste trabalho, analisaremos o livro George Hérelle: *archéologue de l’inversion sexuelle “fin de siècle”*. Esta obra é uma coletânea de arquivos diversos - cartões postais, fotografias de rapazes, notas de viagem, correspondências, álbuns, manuscritos de um livro, etc - deixados por Hérelle na Bibliothèque de Troyes (Paris). Esta coletânea foi organizada pelo pesquisador canadense Clive Thomson que seleciona alguns desses importantes dados que são elementos inéditos e testemunhos da paixão de um homem que busca compreender a sexualidade humana por meio de diferentes indícios, embora isso fosse um segredo que deveria ser guardado.

## Referencial teórico

Para análise da obra *Archéologue de l’inversion sexuelle “fin de siècle”*, de George Herelle tomamos como suporte teórico estudos que tratam sobre identidade e ideologia na perspectiva dos estudos do Círculo de Bakhtin.

Para Bakhtin, ideologia é um conceito que abrange mais do que um conjunto de ideias, princípios e convicções. Para o autor, um produto ideológico sempre pertence a uma determinada realidade (seja ela natural ou social), mas também reflete e refrata uma realidade que lhe é exterior. Dessa forma, “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo” (p. 30), sendo, portanto, um signo. Embora uma ideologia hegemônica possa ser mais evidente nos discursos, Bakhtin considera que há uma ideologia cotidiana que sempre caminha ao lado daquela e ambas se influenciam. Ou seja, ao tratarmos da linguagem, não podemos deixar de considerar a força que possui o cotidiano e sua influência para a mudança/transformação dos discursos hegemônicos.

Logo, os signos são ideológicos. “Sem signos não existe ideologia”, nos diz Bakhtin (1986, p. 30). Assim, a linguagem é composta de signos ideológicos e, por meio dela, nos interagimos com diferentes sujeitos para que possamos comunicar. E quando tratamos do discurso literário, não

é possível separar linguagem e ideologia, pois as relações estabelecidas entre os sujeitos são impreterivelmente marcadas por estes conceitos.

## Metodologia

Por se tratar de uma investigação de cunho qualitativo, nossa referência para análise o paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989), tendo em vista que essa metodologia não busca realizar generalizações, tampouco trazer respostas exatas a partir dos dados obtidos. Ao contrário, a investigação se dá pelo trabalho com o cotejamento de todos os indícios encontrados no contexto social pesquisado para buscar um aprofundamento do tema estudado.

## Resultados e discussão

Como resultados de nossa pesquisa, a análise dos estudos publicados de Hérelle nos mostra um outro olhar sobre a sexualidade humana, tendo como foco a própria experiência do sujeito e o seu contato com outro(s) como ponto de referência para as compreensões das diferentes manifestações da sexualidade humana, e não somente a homossexualidade. Pode-se destacar, nas memórias escritas deixadas por Hérelle que ele enfatiza a presença do outro no seu processo de escrita autobiográfica, mostrando que o sujeito não é mais unívoco como mostrado em identidades tradicionais. Ao contrário, as memórias revelam diferentes vozes culturais interiorizadas pelo *self* ao longo da trajetória pessoal de Hérelle e de suas relações com outros *selves* em diferentes contextos socioculturais (VERSIANI, 2002)

## Considerações finais

Por fim, a partir da leitura dos registros autoetnográficos do pesquisador francês temos mais uma excelente fonte de diversos dados para compreender a relação entre identidade e sexualidade. Por meio da relação que Hérelle estabelecia com diferentes sujeitos, advindos de culturas distantes da sua como italiana, marroquina, dentre outras, ele buscava

explorar o desconhecido por meio de sua posição exotópica privilegiada. Porém, ao mesmo tempo em que interagia como esses sujeitos, embora estivesse de fora, em seu exercício de autoetnografia (VERSIANI, 2002), compreendia os outros (homossexuais, o grupo ao qual pertencia) e a si mesmo. Enfim, ele percorre os seus caminhos, em diferentes viagens e conta suas histórias de vida, mas sempre em relação com os outros com os quais ele interage, ou seja, ele traz registros de acontecimentos reais e concretos de suas experiências. Isso revela a extraordinária riqueza dos arquivos inéditos deixados por Herelle para que possamos pesquisar a mentalidade do século XIX.

## Referências

BAKHTIN, M. **Teoria do romance I: a estilística**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 4ª ed. Tradução Aurora F. Bernadini et al. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

BAKHTIN, M. \_\_\_\_\_. (Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 3ª ed. São Paulo, 1986.

CAMARGOS, M. L. Interrogações sobre literatura gay. In: RODRIGUES, M. L. (org.). **Linguagem, gênero, identidade, história**. Rio de Janeiro: Litteris, 2011.

ERIBON. D. **Réflexions sur la question gay**. Paris: Flammarion, coll. « Champs Essais », 2012.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Trad. Maria Thereza C. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal: 1988

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet**. Organização: Jovita Maria Gerheim Noronha; tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

VERSIANI, D. B. Autoetnografia: uma alternativa conceitual. In: **Letras de Hoje**. Porto Alegre, V.37, nº 4, p. 57-72, dez. 2002.

# LA FOTOGRAFÍA CONTEMPORÁNEA FEMENINA Y DEL FEMENINO EN EL INTERSTÍCIO DELAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS Y MEDIÁTICAS

Teresa Lenzi<sup>1</sup>

## Resumen

Este texto es resultado de una investigación desarrollada en una estancia Post doctoral en la Facultad de Geografía i Història de la Universitat de Barcelona<sup>1</sup> (España), en la que se ha examinado, de manera cualitativa, estética, teórica y práctica, la existencia de procesos retro-alimentarios entre los medios comunicativos y de entretenimiento, por un lado, y la producción fotográfica hecha por mujeres o sobre mujeres, por otro. El objetivo ha sido sondear las consecuencias formales y conceptuales de este fenómeno sobre ese tipo de práctica. La metodología de trabajo, además de la pesquisa bibliográfica, ha incluido como principal recurso un amplio análisis –hecho en diario durante un año- de fotografías en catálogos, libros y red digital. La conclusión a que se llega es que en la actualidad no existe una diferenciación en los modos de representación de la mujer y lo femenino en el campo de las prácticas artísticas y mediáticas, y que lo que tenemos como panorama es un fenómeno retro-alimentario de clichés y estereotipos que podría ser considerado nefasto, al condicionar a todos a una alfabetización colectiva de los modos de ver y concebir.

**Palabras-clave:** Fotografía femenina, retroalimentación, prácticas artísticas, medias.

---

1 Profesora na Universidade Federal do Rio Grande/RS/Brasil / Instituto de Letras e Artes / Curso de Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado. Pós-doc na Universidade de Barcelona/ Facultad de Geografía i història (2013-14), Doutorado em História, teoria e crítica da arte contemporânea pelo programa de Arte Contemporânea e Investigación da Universidade de Castilla La Mancha, UCLM /España (2004-07). E-mail: tlenzi.lenzi@gmail.com





## 1. Sobre los principios guías: imagen, fotografía, identidad, y procesos retroalimentares<sup>2</sup>



La televisión, el cine y todos los medios visuales comparten la misma ideología. Con el tiempo, las imágenes repetidas continuamente pasan a formar parte de nuestra experiencia adquirida. (...).

Jo Spence

Algo de insuperable, a causa de la coexistencia inmóvilizada de ese vacío del Imaginario Colectivo y del exceso de imágenes. (...) podemos creer que estamos colonizados pero sin saber por quién; colonizados por la imagen, pero sin saber de dónde viene y ni siquiera saber lo que representa.

Marc Augé

Una imagen está atada al contenido que transmite.

Susan Buck-Morss

---

2 Imagen sin datos sacada de Internet. Se pretende que su lugar en la reflexión sea textual

En esta reflexión, de una manera abreviada, proponemos enfocar las relaciones, intercambios y procesos retroalimentares que ocurren entre las prácticas fotográficas stricto sensu y artísticas, y los usos y propagaciones fotográficas mediáticas, en el ámbito de la fotografía hecha por mujeres o sobre mujeres. En nuestro horizonte se perfilaba el contexto de la sociedad humana globalizada. El texto se estructura en cinco movimientos que se articulan entre sí. Son por lo tanto complementarios. A partir de esto hemos seguido dos cuestiones:

- ¿Cuánto nos contaminamos entre nosotros, y quiénes influyen a quién?
- ¿Qué aporta esto a la cultura y el arte?

La investigación partió de la premisa de que toda la existencia está atravesada por imágenes, que la imagen tiene una gran incidencia sobre nuestra percepción del mundo y de nuestra propia existencia -en especial la imagen publicitaria-, y que, en la actualidad, los más distintos sectores socioculturales, en cuanto productores y propagadores de imágenes, hacen su mayor apuesta en este entendimiento. A su vez, todos ellos se auto-influencian y se retroalimentan, llevando a una uniformización estética y conceptual del imaginario sociocultural.

En lo que concierne al fenómeno de la comunicación visual de masas en la sociedad actual, se han tenido como principios, pensadores que vienen ya de lejos -en razón de que este tema constituye un punto de máximo interés en las investigaciones que hago desde los años noventa. A modo de ejemplo, citamos a algunos de los autores, ya históricos, que han dedicado atención a la cuestión en sus respectivas áreas, como Rudolf Arnheim (Teoría de la percepción), Jean-Marie Schaeffer y Roland Barthes (Fotografía y semiología), Jacques Aumont (Cinema y fotografía), John Berger (Humanidades y Comunicación) y Peter Burke (Historia social). La lista es extensa, y la referencia a estos pensadores tiene como propósito demostrar la importancia del tema en el contexto de la sociedad de los siglos XX y XXI.

Las distintas tesis tratadas por estos autores, no necesariamente confluyen - aunque tampoco se contradigan- pero todas y cada una, a su

manera, indagan sobre la importancia de las imágenes en el contexto de la vida sociocultural. Aumont, por ejemplo, en el ya clásico libro *La imagen* (1992), opinó que "(...) *nuestra civilización sigue siendo, quiérase o no, una civilización del lenguaje*", pero aún así reconocía que la conformación de nuestros conocimientos está inexorablemente condicionada a la producción, circulación y comprensión de las imágenes. Barthes (*Lo óbvio y lo obtuso*, 1983) dijo que las imágenes son análogas a las palabras, que unas no existen sin las otras. Por su parte, en el clásico *Modos de ver* (1972), Berger afirmó que *La vista llega antes que las palabras, que el niño mira y ve antes de hablar*. Willém Flüsser (*Hacia una filosofía de la fotografía*, 2001), de manera contundente y a modo de denuncia, dijo que somos "cazadores de imágenes", "operadores de máquinas de hacer imágenes".

En los tiempos actuales el fenómeno imagético ha logrado proporciones tan inimaginables que hemos logrado llegar a una condición en la que la construcción de nuestra imagen particular y colectiva resulta en gran parte de los modelos propagados en diario por los medios de comunicación en general, donde la ética parece ser esquizofrénica e irresponsable. Esa irresponsabilidad y sus consecuencias fueron clasificadas por Félix Guattari (1990, p. 25) como "una población de imágenes y de enunciados "degenerados"".

María Noel Lapoujade, a su vez (2013: 234), centra la atención en los efectos actuales de este fenómeno imagético -en cuanto producción, circulación y consumo de imágenes-, y clasifica la nuestra como una sociedad que se encuentra 'atrapada' en un imaginario incontrolable y panóptico. Diz Lapoujade que "(...) las cárceles contemporáneas de los imaginarios, no son nuevas cárceles, sino la multiplicación, la proliferación y la intensificación inaudita de las cárceles de los imaginarios de la humanidad. (...) Cárceles de los imaginarios, entre cuyos muros invisible transcurre la vida de millones de nuestros contemporáneos en cualquier rincón del mundo".

Se ha seguido también la premisa de que la fotografía es un medio y un proceso generador y propagador de imágenes, y la imagen maestra de los medios de información y comunicación masivos. Cuando se habla de imaginario a día de hoy, se está hablando predominantemente

de fotografías. Esa categoría de imágenes, dada su naturaleza y ontología, constituye un campo autónomo, pero también una categoría enmarcada, desde sus orígenes, por procesos de retroalimentación. Desde ese punto de vista, se puede afirmar que siempre ha estado bajo las influencias y diálogos con otras áreas de la cultura y de los sistemas de representación predominantes, tal como los medios de comunicación. Lo que solemos llamar hoy ‘fotografía’ debe ser visto como un objeto e idea múltiple resultante de la confluencia de distintas orientaciones conceptuales y formales, un objeto-imagen que ha sufrido un despliegue de las posibilidades de lo fotográfico, como ha afirmado Régis Durán (1999, s/p). En la actualidad “(...) la fotografía se presenta entremezclada e influenciada por un conjunto de factores –estilos y tendencias históricas, categorías, actitudes sociales y artísticas. Como resultado de todo esto la fotografía, suele presentarse en los día de hoy en cuanto un híbrido resultante de la reunión de múltiples características.

Otra orientación conceptual que se siguió fue la de identidad, que hallamos en Stuart Hall (en Silva, 2000: 109), quien entiende que esta debe de ser reflexionada en relación a la, “(...) utilización de los recursos de la historia, del lenguaje y de la cultura para la producción, no de aquello que somos, mas de aquello en lo cual nos tornamos (...). Y que puede ser así entendida: Tiene que ver no tanto con las preguntas de quienes somos o de dónde venimos, pero más con la pregunta ‘que podemos llegar a ser’, como nos hemos representado y cómo esa representación afecta la forma de como podemos representarnos a nosotros mismos”. y que “(...) Ellas surgen de la narración del yo, pero el carácter necesariamente ficcional de este proceso no disminuye, en modo alguno, su eficacia discursiva, material o política, aunque el sentimiento de pertenencia, es decir, la sutura de la histórica a través de la cual surgen las identidades esté, en parte, en el imaginario (así como en el simbólico) y por lo tanto siempre, en parte, construida en la fantasía, o al menos dentro de un campo fantasmático”<sup>3</sup>.

---

3 Traducción libre.

## 2. Retroalimentación o retro-influencia entre los medios de comunicación y las prácticas fotográficas/artísticas

Una vez inmersos en los medios, a pesar de todas sus imágenes, sonidos y palabras, ¿cómo conocer los efectos que éstos tienen sobre todos nosotros?

Fred Ritchin

El orden simbólico de las representaciones mantiene una relación de retroalimentación con el orden social, y eso significa afirmar que no existe inmunidad capaz de evitar la ínter-influencia entre el contexto actual estereotipado y *espectacular*, -y rutinariamente elaborado por el conjunto del sistema de las comunicaciones- con los demás sectores de la sociedad. Debemos afrontar este fenómeno sin minimizar sus efectos sobre los valores que ‘construimos’ para la vida real. Como enunció la artista-fotógrafa y pensadora, Jo Spence (en Ribalta, 2004: 64), en relación a la producción y propagación de imágenes fotográficas: “Cada día los fotógrafos realizan innumerables imágenes, la mayor parte de las cuales jamás será vista por un público de masas. Sin embargo, las que aparecen en periódicos, revistas y vallas publicitarias de las calles principales desempeñan un papel importante en nuestras vidas: con sus mensajes –tanto explícitos como ocultos- contribuyen a dar forma a nuestros conceptos de lo que es real y lo que es normal; (...) La televisión, el cine y todos los medios visuales comparten la misma ideología. Con el tiempo, las imágenes repetidas continuamente pasan a formar parte de nuestra experiencia adquirida (...)”.

Vivimos, en cuanto gente común, bajo las influencias del signo de una sociedad estandarizada y enmarcada por el consumo, lo que supone hallarse bajo un gran pantalla de influencias: ya sean concretas y visibles como lo que ocurre con nuestras apariencias, como especialmente con aquello que es menos visible y que tiene que ver con la formación de la personalidad sociocultural de los sujetos históricos-, ya sean los consumidores de imágenes e informaciones, o sus productores y propagadores.

En el caso de los productores de imágenes, tanto los artistas como el contingente social viven bajo el mismo paraguas histórico buscando maneras de encontrar un sitio que les aporte alguna estabilidad. Así, los

creadores en su conjunto, protagonizan y reconocen la problemática de la supervivencia en una sociedad normalizadora, mientras reconocen los códigos de la coyuntura, porque además de sujetos comunes son los productores de las imágenes, de la información: de los signos. Los creadores, inmersos en las redes de su propio tiempo, contaminados por el entorno hegemónico de los sistemas de difusión y comunicación, viven así una doble condición: la de hombres anónimos, receptores de informaciones, y la de productores de imaginaria.

Sobre tales condiciones de este tiempo nuestro reflexiona Fred Ritchin que “Alguna vez persistió la creencia de que el mundo era plano, pero Colón no cayó. Ahora el mundo ha vuelto a ser plano, en la forma de la pantalla del televisor o del monitor de una computadora, con la diferencia de que ahora no caemos, sino que entramos en él y él en nosotros. Nos convertimos en ‘usuarios’ y nos usan. Mientras tanto, nuestro mundo, al que ahora llamamos VR (vida real), se reduce a un punto de referencia”.

La condición de ‘usuario que es a la vez usado’ refuerza la idea de la indistinción entre creadores, propagadores y espectadores en la estructura contemporánea, reafirmando la idea de que en la actualidad hay un dato nuevo en cuanto los roles sociales: la simultaneidad y el estar a la vez cumpliendo más de un papel en la cadena de los acontecimientos. El resultado de la retroalimentación simbólica a la cual están sujetos el artista y los creadores en general se refleja en la constitución de la configuración de sus prácticas artísticas y sus creaciones, lo que revela características muy peculiares que, consideramos, pueden ser traducidas y resumidas a través de los siguientes aspectos:

- Redefinición de los patrones estéticos a partir del cruce y superposición de realidades diferentes entre sí: cultura de masas, grandes tradiciones estéticas y culturas populares;
- Vocabulario y lenguaje que traducen la absorción de lenguajes próximos al cotidiano, que ahora es un híbrido entre la ‘vida real’ y la vida proyectada, virtual;
- Tensión poética típica del ritmo, movilidad y problemas sociales; mezclas de dimensiones subjetivas y privadas con pasión pública;
- Identificación con la tecnología y la dinámica funcional de su tiempo.

Así –se entiende– se puede reseñar la personalidad cultural -de los artistas actuales y de los creadores de imágenes en general- como enraizada a la vez en el ‘mundo real’ y en el ‘mundo virtual’, ambos enmarcados por un imaginario contaminado.

La creatividad de los creativos, aquello que concierne a su individualidad, no puede ser entendido aisladamente respecto a su contexto histórico y a su entorno físico o inmaterial. Tal como entiende Augé (1999: 7), *“Desde un puntode vista antropológico, no obstante, la identidad individual o colectiva se ha construido siempre a través de la relación con el Otro (...)”*.

### **3. Sobre el modus operandi de los creadores en la actualidad. La libertad programada**

Dicho de otro modo: en el gesto fotográfico la cámara hace lo que quiere el fotógrafo, y el fotógrafo debe querer lo que puede hacer la cámara.

Vilém Flüsser

El amplio grupo de prácticas creadoras abrigado bajo la designación de lo contemporáneo no permite una visión de conjunto, y en consecuencia, el abordaje del uso y manejo de los medios resulta difícil. Sin duda, es posible determinar, en principio, dos direcciones distintas y no obstante complementarias: 1) a través de la ubicación más general del tema, en consonancia con la problemática social, cultural y de comportamiento de la sociedad contemporánea; 2) a través de la especificidad técnica de los medios.

Empezamos entonces, a partir del carácter más general: el técnico, y la condición y comportamiento sociocultural.

Centrémonos en la idea de que la creación actual trabaja con la variedad, y que esta acapara entrecruzamientos e intersecciones entre culturas, lenguajes y vocabularios, campos de saber, medios y tecnologías diversas. La amplitud, la multiplicidad y la variedad técnico-cultural, se transforma en forma de vida. Este es el caso de los artistas, por ejemplo, *“(...) que en la actualidad trabajan con instrumentos que son aprehendidos, modificados o inventados individualmente, y a partir de una red*



*invisible de experiencia y cultura, de razón e imaginación, de cosas sabidas y de cosas que nunca serán sabidas, diferente para cada uno'* (Fabris, 1999: 69).

Es ésta la complejidad a la cual están sometidos el artista y el creador contemporáneo –que como valor añadido se encuentra bajo la exigencia de la continua actualización- y que determina el valor y el manejo de tan vasta y enmarañada oferta cultural, material y tecnológica.

La segunda dirección es la de la circunscripción del tema en la esfera de las tecnologías y por esta razón hemos iniciado este tópico citando en epígrafe a Vilém Flüsser, en una afirmación que es, más bien, de un alcance que se podría denominar técnico-filosófico, que tuvo como propósito situar el tema en ésta complejidad sociocultural, especialmente, en el ámbito de las posibilidades y limitaciones propias de los aparatos tecnológicos, más específicamente en el ámbito de los recursos y equipos fotográficos -ya que aquí interesa especialmente el campo da fotografía. También se quiere, a partir de ahí, constituir la legitimidad hacia el encauzamiento de la idea de que, de hecho, el conocimiento de los aparatos fotográficos y de sus posibilidades técnicas no es y no podrá ser una finalidad en sí misma para los artistas y los creadores en la actualidad.

Señalemos entonces el uso de la fotografía en el arte contemporáneo y su casi omnipresencia en la actualidad, en cuanto recurso, medio y forma de fabricación y/u operación. En este sentido sostenemos así la “casi” certeza de que la aparente diversidad de las prácticas fotográficas contemporáneas no encuentra resonancia en el virtuosismo técnico, y que el conocimiento técnico específico de lo fotográfico mucho menos no es, ni mucho menos, el protagonista en el contexto de las obras.

Esta evaluación no se pretende reductora -sugiriendo que los artistas actúan movidos por ignorancia o por rechazo a lo técnico. Antes bien, quiere enfatizar que la cuestión se explica bajo otra orientación: la de que ya no tenemos la ilusión de hacer con la fotografía más que fotografías, objetos capaces de vehicular imágenes e ideas, objetos capaces de promocionar significados. Y para esto no se hace necesario siquiera utilizar una mínima parte de los sofisticados e inteligentes equipos de los que disponemos: lo importante es reconocer las posibilidades que éstos ofrecen en la medida de las necesidades puntuales.

Quizá, más que en otros momentos históricos, los equipos fotográficos estén cumpliendo la función de prótesis visuales, intelectuales y técnicas, aptas para la captura de informaciones y datos, y para la manipulación y reproducción fácil, rápida y diversificada. Así, la fotografía es predominantemente un medio de operación y producción capaz de contemplar una variedad de intenciones que, en gran parte, parecen estar relacionadas con el deseo de construir figuras y discursos.

Para articular este conjunto de pensamientos, enfocamos “lo técnico” como condición existencial según José Luis Brea (1997: 8-13): ‘(...) es *determinación, destino y decide en lo abstracto cada parte y cada lugar, cada escenario posible, de la vida de los hombres*. Lo técnico (...) es la *expresión objetivada de cada época*.’ Brea no hace referencia, por cierto, a uno u otro recurso técnico en concreto, más bien a aquellas condiciones predominantes en un determinado tiempo histórico y que “(...) *escriben las líneas del tiempo que recorre la historia de la humanidad*”. Por eso, comprende Brea, estamos viviendo una época de industrias de la conciencia- más que una época de altas tecnologías en el universo de los artefactos- en donde siempre subyace el riesgo de producirse “(...) *servidumbre a una representación interesada del orden de las cosas- la de éstas, ‘tal y como son’*”.

La servidumbre confirmaría así la técnica como ‘lengua muda de los objetos’, incapaz de hacer aflorar las tensiones necesarias para las transformaciones socio-culturales que permitirían a los hombres participar con su voluntad en la escritura de la historia. En el contexto de la sumisión tampoco hay ‘naturaleza alumbratoria’, ni ‘videncia’, con lo que, entiende Brea, no hay arte, pues sólo ‘*Cuando el pensamiento se relaciona con la técnica bajo este régimen de ‘insumisión’, su resultado se llama: arte*.’

Si por un lado Brea (1997: 7) parece enfocar con una determinación incuestionable la influencia de la técnica en la conformación de una determinada época, por otro, al especular sobre la inflexión de las condiciones técnicas en la modelación de la conciencia sociocultural, revela que, si así es, lo que se configura entonces es una “lengua muda, la nada”. De hecho, cuando concentra la atención en el ámbito de las relaciones de las tecnologías con el hacer artístico, nos dice que este uso solamente se transforma en arte cuando en él se inmiscuye la ‘subversión’-en sus

palabras, 'insumisión'. La insumisión equivale al no servilismo: la técnica no determina ni antecede las intenciones; más bien, es adaptada a las intenciones, condiciones y necesidades del usuario, que acaba por influir en el desarrollo adaptaciones tecnológicas posteriores.

La cuestión, por tanto, es que la insumisión exige una toma de decisión, y eso implica el reconocimiento del tiempo y las condiciones técnicas de este tiempo. Además, los productores de imágenes son conscientes, de una manera general, de que este mismo sistema que sobrevalora la especialización técnica, a la vez se sirve de la tecnología para hacer proliferar imágenes hacia aquello que Flüsser ha denominado idolatría: un proceso de alucinación y confusión que nos aleja cada vez más de nuestra propia capacidad de imaginar.

#### **4. El cruce de los procesos mediáticos y su implicación en la producción fotográfica del femenino**

Para que un cuerpo desnudo se convierta en un desnudo es preciso que se le vea como un objeto, y el verlo como un objeto, estimula el usarlo como un objeto.

John Berger

Las estrategias mediáticas y publicitarias influyen, dan el tono y establecen la pauta y el vocabulario general para todas las sociedades -condición de la cual no se pueden excluir ni inmunizar las prácticas artísticas fotográficas contemporáneas- porque los lenguajes ahora ya no conocen fronteras, y, ni mucho menos, consiguen preservarlas. Si el ejercicio de la crítica a las representaciones artísticas o las estrategias de los poderes aún es un reto y unapráctica, este se hace desde un vocabulario construido bajo la influencia de estos mismos poderes representativos y persuasivos.

Si antes era posible distinguir la fotografía de familia de la fotografía profesional, o de la fotografía de aficionados, a día de hoy se puede constatar que existen muchos más puntos de contacto entre todas estas categorías de lo que se podría imaginar, lo que hace que escapen al análisis de una estética fotográfica stricto sensu. Si por un lado, aún se pueden

identificar calidades específicas en estas distintas prácticas, por otro nos topamos con una homogeneidad en lo que se refiere al vocabulario y al uso de los recursos tecnológicos y los armazones retóricos. Si relajamos la mirada, si nos permitimos deambular por las fotografías contemporáneas desprovistas de categorizaciones a priori, vamos a encontrar las huellas de este fenómeno.

La contaminación de la práctica fotográfica actual, por elementos y valores del lenguaje estándar y mediático, especialmente del sector de la publicidad y de la propaganda, parece homologar algunos discursos históricamente enunciados sobre la frivolidad del medio fotográfico. No obstante, la existencia de esta característica en los usos actuales –travesti de lenguaje- es ahora mismo una de sus calidades más refinadas de la práctica fotográfica contemporánea: me refiero a esa característica que parece ser un punto ciego en donde la trivialidad del medio y la formación sociocultural estándar del fotógrafo que se encuentran –más bien sin premeditación- traicionando y revelando a ambas en un estado bruto.

¿Cómo recibe y decodifica este tipo de fotografías el “consumidor” contemporáneo de arte? Probablemente este consumidor a partir de su formación y foto-alfabetismo entable y establezca una serie de asociaciones, más bien influidas por su propia práctica fotográfica, o por la de sus amigos, de familiares, la publicidad, la propaganda o los más distintos tipos de ‘flagrantes fotográficos’. Y volvemos así, otra vez, a la cuestión de los desplazamientos, migraciones y contaminaciones producidas en el interior del arte y la interrelación de éstas con los desplazamientos promovidos en otros campos de la producción visual. Con ello reafirmamos que en esta reflexión y análisis dedicado a la fotografía, interesó la práctica fotográfica en cuanto objeto y fenómeno cultural, indisociable de su inserción y circulación social, y que esta circulación se circunscribe en un tiempo específico con valores y condiciones socioculturales muy particulares –si no desconectadas de otras ocurridas en otros tiempos- y en una interrelación entre los legos y profanos y los conocedores del su arché<sup>4</sup> fotográfico; entre los medias y los artistas.

---

4 4 Arché, según explica Jacques Aumont, es un saber, un conocimiento sobre el modo de producción de una imagen -concepto aplicado a la fotografía por Jean-Marie Schaeffer.

En la estela de los análisis de los procesos retroalimentares en el ámbito de los quehaceres fotográficos contemporáneos, hay que plantear lo concerniente al recurso a los procedimientos y recursos comunicativos, y en ese sentido es fundamental recordar que aunque estos resulten de elecciones y decisiones conscientes y substanciadas por la formación artística de sus autores, asimismo denuncian la contaminación y absorción de comportamientos e intereses, y de un vocabulario extendido y propagado en continuum por los media por todos los rincones del planeta, y que ese vocabulario se sobrepone a los idiomas oficiales de las naciones, asumiéndose como una jerga internacional, y que aunque limite las especificidades nacionales y regionales, aproxima e iguala a los pueblos superficialmente. Además, es importante destacar que las prácticas fotográficas –a través de sus usos y circulación– delatan y traducen a la vez la existencia de un vocabulario y de retóricas predominantemente circunstanciales y fugaces propagadas desde dentro de las instituciones políticas, financieras y artístico-culturales, que tienen como objetivo mantener caliente un mercado financiero y un sistema cultural lucrativo.

Por esta razón, cualquier reflexión sobre los usos y prácticas fotográficas, en la actualidad –incluidas las prácticas fotográficas realizadas por mujeres–, no puede ser disociada de su relación con las prácticas comunicativas de los media en general.

## **5. Fotografía hoy. Formas, apariencias y reincidencias. Indiferencias y epocalidades**

algumas obras podem tentar um trompel'oeil, um engodo do olhar, mas toda arte aspira a um dompte-regard, a uma domesticação do olhar.

Hall Foster

---

Según Aumont "(...) en cuanto objeto socializado, codificado –y no solo un objeto visible– la imagen posee un modo de empleo supuestamente conocido por su consumidor, el espectador. Como todo artefacto social, la imagen no funciona sino en beneficio de un saber supuesto del espectador." p. 172.

No es demasiado insistir en que la fotografía coetánea -tal como ha ocurrido con las manifestaciones culturales de todos los tiempos- informa sobre su propio lugar y su importancia en el contexto artístico, y sobre la condición sociocultural de su época, lo cual significa decir, tal como Brea (2007: 62), que cada momento histórico, en lo que concierne a sus signos e imágenes, tiene su 'seña de identidad epocal'. Por eso, un análisis sobre la producción fotográfica hecha por mujeres y o sobre mujeres no debe apenas simplemente indagar (y o tentar comprobar) la incidencia de los estereotipos de género en tales prácticas, sino antes precisamente, debe intentar identificar los estereotipos 'imaginativos' que pueblan los quehaceres fotográficos de las mujeres y los quehaceres fotográficos sobre las mujeres. Es necesario analizar de qué están constituidas las fotografías del femenino en lo que se refiere a los valores vehiculados, esto es, identificar la constitución de esas cosmovisiones.

Además de una identificación de las cosmovisiones constituyentes de la imaginería del femenino, se hace preciso también indagar -si deseamos un análisis más imparcial- sobre la postura de las mujeres productoras de imágenes, porque, tal como entiende Carmen Hernández (MBA, enero-marzo de 1998), también se hace necesario hacer una crítica '...al sistema androcéntrico<sup>5</sup> articulado en el arte realizado por algunas mujeres.' No es posible tratar de ese tema dando siempre por cierto que toda la producción ejecutada por mujeres es inmune a las contaminaciones mediáticas e ideológicas del contexto sociocultural en que viven o que hayan heredado. Si la sociedad en que vivimos hoy aún tiene una matriz patriarcal y predominantemente machista, es coherente que se lleve en consideración los prejuicios que mucha mujeres traen consigo, a pesar de toda la conciencia histórica que puedan haber desarrollado.

En un contexto en donde predominan las estéticas y las ideologías propagadas por los medios, es de esperar que los productores y creativos

---

5 Amparo Moreno describe la existencia de un arquetipo viril que, en su calidad de construcción ideológica, ha permitido articular el poder con el saber para privilegiar un modelo sobre el cual se ha ordenado jerárquicamente la cultura, propiciando un sistema androcéntrico. El arquetipo viril protagonista de la historia es un sujeto que actúa como agente de la historia -considerado ser humano superior- y que no representa a cualquier hombre. Cfr Moreno, 1986, 98.



de imágenes se encuentren rehenes de sus influencias, aunque estos pertenecan a grupos comprometidos con alguna causa específica (género, etnias, minorías en general). Se trata entonces de analizar las fotografías producidas por mujeres o sobre mujeres bajo ese tejido de contaminación, llevando en consideración que, de manera inevitable, las subjetividades que subyacen en estos quehaceres reflejan, ya sea de una manera directa o indirecta, las influencias a las cuales están expuestas.

En ese sentido es importante reconocer que hay un padrón reincidente en lo que compete a la apariencia y calidad tecnológica de las fotografías contemporáneas.

*1. Spring break, Cancun , 2013.*



Fuente: <http://www.gettyimages.com/detail/photo/cancun-mexico-spring-break-on-the-beach-at-high-res-stock-photography>

¿Qué decir de esa fotografía? ¿Cuáles son sus características? ¿Con qué destino fue ejecutada? ¿A qué se destina? ¿Es una fotografía artística o una fotografía publicitaria?

De hecho esta es una fotografía de una artista-fotógrafa contemporánea, Jodi Cobb (Estados Unidos), pero podría ser la publicidad de un producto como una bebida, por ejemplo. ¿Cuáles son las señales que permiten identificar esta como una obra de creación artística? Dicho

de otra manera: ¿cuáles son las señales que la distinguen de una pieza publicitaria? Lo que sucede con esta y muchas otras obras es un fenómeno idéntico: aisladas de sus contextos poco informan sobre sus fines porque bien podrían estar destinadas a un editorial de moda o una campaña publicitaria. La “epocalidad” de esas piezas tiene la marca de la sofisticación técnica, del refinamiento técnico-estético y también de una *impersonalidad funcional*. Son fotografías bellas sin duda, mientras tanto parecen sufrir de una indiferenciación. Por otro lado, tienen en común el hecho de que, en lo que atañe a la presencia del cuerpo femenino, podrían haber sido hechas por hombres, ya que persisten en enfocar la mujer como un cuerpo de deseo o de contemplación de la belleza.

*Ana Cuba, Zaragoza/España. Adriana and María.*



Fuente: <http://www.oldskull.net/2012/04/imogen-freeland/>

¿En qué difieren o en qué se acercan las fotografías arriba indicadas a la iconología publicitaria y de la moda actual?

Nos encontramos ahora mismo en un momento en el cual es irrefutable la afirmación de que los distintos campos de acción fotográficos son cada día más indisociables, y la prueba de eso la tenemos en la conformación estética fotográfica contemporánea donde, cada vez más, la fotografía de autor se deja influenciar por estéticas fotoperiodísticas y publicitarias, y a la vez, fotografías periodísticas se acercan cada vez más



a estéticas hasta entonces exclusivas de la fotografía artística. Este fenómeno es lo que se puede definir como un proceso retro-alimentario que, más allá de la expansión de la fotografía, lo que conforma es, por un lado, un proceso de indiferenciación de los quehaceres fotográficos, y por otro, una especie de esterilización imagética. Véase el caso de la influencia de la estética publicitaria en el campo expandido del fotográfico. La manufactura publicitaria propicia la creación de un mundo cosmético, en donde el objeto retratado es sometido al impacto de la postproducción. La artificialidad de las fotografías que resultan de esos procesos contrastan con la búsqueda de la autenticidad y la exaltación del objeto retratado, lo cual es propio de la fotografía de creación de corte tradicional. En la imagen publicitaria lo que interesa es el mensaje que genera, es decir, el símbolo que de la fotografía se desprende. El símbolo es así resultado de un maniobra artificial, y esta artificialidad se separa igualmente de la autenticidad y de la base descriptiva que persiguen el fotoperiodismo y los ensayos fotográficos: a veces, mediante una auto-referencialidad que niega toda posibilidad narrativa; otras, a través de la construcción de un discurso que no oculta distorsiones ni manipulación, como el que se puede observar en la obra de muchas fotógrafas contemporáneas como Ana Cuba, Dina Bova y Maribel Castro. Tales acontecimientos corroboran lo que dijo Philippe Dubois (1986: 21) de que los entrecruzamientos de los diversos campos conllevan a la naturalización de los modos de ver. En el caso de la fotografía femenina, ya sea la hecha por las mujeres, o por fotógrafos hombres, lo que vemos como consecuencia de esa indiferencia es que la intervención de los modos de hacer de la fotografía de prensa, de la fotografía de moda y de la fotografía publicitaria, trabajan todos en el sentido de reforzar la identidad femenina histórica: objeto de disfrute y control.

## **6. Fémína y fetus. Mujeres que miran, son miradas, y producen lo que mirar**

Fémína proviene del verbo latino arcaico fevo, hermano de fio (hacerse), crear, producir, 'producir un fruto'. Así, fémína, es la que produce... Fetus, 'el que se produjo'...

¿Cuál es el lugar que ocupa la mujer creadora y criatura en ese contexto? «Fémina», según la etimología, es la que crea, es la que produce, la productora de frutos, del «Fetus». En ese contexto una cuestión se impone: ¿desde dónde la mujer produce sus creaciones? ¿Cuál es la plataforma «cosmovisual» de donde parte la mujer para concebir sus creaciones? ¿Cómo la mujer actual se representa a sí misma y a las mujeres contemporáneas en la contemporaneidad? ¿Qué nos cuentan las fotografías hechas por las creadoras femeninas?

La fotografía contemporánea femenina es muy diversa y compleja. Muchas de las obras que fueron analizadas en esta pesquisa son esencialmente críticas en lo que concierne al lugar y las funciones de las mujeres en la sociedad actual. Y cuestiones de género, de afectos y del mundo laboral también son enfocadas en muchas de ellas, incluso con vehemencia, comprometimiento y valentía. Entretanto, en casi todos los casos la fuerza de estas obras es diseminada en razón de la epocalidad y de la indiferencia estética que sufren. Casi siempre esa epocalidad e indiferencia conllevan una estética predominante que se acerca a una especie de esterilidad: el padrón, lo aceptable, lo digerible, lo que es decodificable como típico del momento. Se mantiene la antigua estrategia de lo insurgente acondicionado a parámetros de buen comportamiento, un fenómeno conocido de las industrias artísticas y culturales y que sirve, más que todo, a la sociedad de espectáculo en la cual se ha transformado toda la existencia desde los principios de la modernidad. Nos encontramos domesticados. No hemos logrado entender y aún menos poner en práctica aquello que sería, en cuanto especialistas y creadores, lo más importante, y que dijo en una entrevista reciente Georges Didi-Huberman: “(...) nuestro trabajo es mirar imágenes o crear imágenes que deconstruyan los clichés. Por eso me interesa poner en conexión las imágenes entre sí a través de un recurso constante a la idea de montaje. Lo importante es poner en relación las imágenes porque ellas no hablan en forma aislada”.

Si es así, si no existe una indiferenciación en los modos de ‘representación’ de la mujer y lo femenino en el campo de las prácticas artísticas y mediáticas, lo que tenemos como panorama es un fenómeno retro-alimentario de clichés y estereotipos nefasto, que condiciona a todos a una

alfabetización colectiva de los modos de ver y concebir. No es posible ser el dominador y el dominado a la vez. Se hace necesaria la toma de posiciones. No podemos aceptar la domesticación como una condición ineludible.

## 7. Referencias

ARHEIM, R. (1980), *Arte e Percepção Visual: uma psicologia da visão criadora*, São Paulo: EDUSP.

AUGÉ, M. (1999), *De lo imaginario a lo ficcional total*, París: Centro de Antropología de los Mundos Contemporáneos (E.H.E.S.S.).

AUMONT, J. (1992), *La imagen*, Barcelona: Paidós.

BARTHES, R. (1986), *Lo Obvio y lo obtuso: imágenes, gestos, voces*. Barcelona/Buenos Aires/ México: Paidós.

BERGER, J. (1999), *Modos de ver*, Rio de Janeiro: Rocco.

BREA, J. L. (1997). Revista Zehar. Dossier Obra de Arte y Reproducibilidad Técnica, nº. 33. San Sebastián: Arteleku Centro de Arte - Diputación Foral de Gipuzkoa. <http://artxibo.arteleku.net/es/islandora/object/arteleku%3A3557>

BURKE, P. (2004), *Testemunha Ocular. História e Imagem*, São Paulo: EDUSC.

BUCK-MORSS, S. B. M. (2009). Antípoda. Revista de antropología y arqueología. Colombia: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de los Andes. <https://antipoda.uniandes.edu.co/view.php/135/index.php%3Fid%3D135>

DEBORD, G. A. (1997), *A sociedade do espetáculo*, Rio de Janeiro: Contraponto.

DIDI-HUBERMAN, G. (2017). Periódico Pagina 12. Argentina: El País. <https://www.pagina12.com.ar/buscar?q=Georges+Didi-Huberman> (Acceso: 24/06/17).

DUBOIS, P. (1986), *El acto fotográfico: de la representación a la recepción*, Barcelona: Paidós.

DURÁN, R. (1999). *Autonomía y heteronimia en el campo fotográfico contemporáneo*. En M. Vilariño (Ed.), *Além de los límites: A fotografía contemporánea*, 139- 145. Ciclo de conferencia, Xunta de Galicia: Centro Gallego de Arte Contemporánea / Centro de Artes de Imaxe. Universidad de Santiago de Compostela. 22 – 24 de septiembre.

FABRIS, A. (1998-99) *Percorrendo veredas: hipóteses sobre a arte brasileira atual*. En REVISTA USP, São Paulo, (nº 40), (68-77).

FLÜSSER, W. (2001), *Una filosofía de la fotografía*, Madrid: Editorial Síntesis S. A.

FOSTER, H, (2001), *El retorno de lo real. La vanguardia a finales de siglo*, Madrid: Ediciones Akal.

GUATARRI, F. (1990), *As três ecologias*, Campinas: Papyrus.

HALL, S. (2000), *Quem precisa de identidade?* En DA SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes.

HERNÁNDEZ, C. H. (2002). Caracas: Escuela de Sociología, FACES-UCV. Recuperado de <http://performancelogia.blogspot.com.es/2006/12/desde-el-cuerpo-alegoras-de-lo.html> (Acceso: 02/11/2013).

LAPOUJADE, M. N. (2017). Portal de Periodicos Eletrônicos da UFRN. Rio Grande do Norte: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/viewFile/1698/1170> (Acceso: 22/09/2013).

MORENO, A. (1986), *El arquetipo viril protagonista de la historia*, Madrid: Cuadernos inacabados. La sal ediciones de las dones.

RITCHIN, F. (2010), *Después de la fotografía*, México: Ediciones VE S.A. de C.V. Coeditado con Fundación Televisa.

SHAEFFER, J. M. (1996), *A imagem precária: sobre o dispositivo fotográfico*. Campinas: Papirus.

SPENCE, J. (2004), *La política de la fotografía*. En RIBALTA, J. (ed.). *Efecto Real*. Debates Posmodernos sobre fotografía, Barcelona: Gustavo Gilli,.

## Referencia de las imágenes

COBB, Jodi. <http://www.gettyimages.com/detail/photo/cancun-mexico-spring-break-on-the-beach-at-high-res-stock> (Acceso: 12/06/17)

CUBA, Ana. <http://www.oldskull.net/2012/04/imogen-freeland/> (Acceso: 12/06/17).

## LINDA, UMA HISTÓRIA DO CÂNCER GAY LITERATURA ENGAJADA EM CAIO FERNANDO ABREU

Nícollas Cayann<sup>1</sup>

### Resumo

Alicerçada, majoritariamente, nos conceitos de Literatura Engajada (SARTRE, 1948), a pesquisa examina a proposta de escrita engajada (social e política) de Caio Fernando Abreu naquilo que tange a representação do outro gay no contexto da doença (HIV e AIDs). Através da proposta de estudos sobre alteridade, o artigo analisa o conto *Linda, uma história horrível* da coletânea *Os dragões nãoconhecem o paraíso* de 1988. O artigo busca estabelecer um diálogo entre a obra mencionada e a literatura engajada de Caio Fernando Abreu. Fazendo uso de uma análise documental e de revisão bibliográfica em seus cernes conceituais, teóricos e históricos, partindo de dados secundários e uma abordagem qualitativa, a pesquisa objetiva também demonstrar por meio análise literária como a proposta estética estabelecida no conto projeta a questão da temática da doença no seu âmbito social. O artigo objetiva ainda, de forma secundária, elucidar o projeto de autoficção que o autor desempenhou em na narrativa de *Linda, uma história horrível*.

**Palavras-chave:** *Caio Fernando Abreu, Os Dragões não conhecem o paraíso, Literatura Engajada.*

---

1 Bacharel em Relações Internacionais pela Universidade Federal de Pelotas, e atualmente mestrando do Programa de Pós-Graduação em Literatura Comparada da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. nicollascayann@gmail.com

## Introdução

O interesse de Caio Fernando Abreu pela obra do contista dinamarquês Hans Christian Andersen era evidente (referenciado em contos como *Os Sapatinhos Vermelhos*), talvez pelos hábitos de leitura, ou por fatores estilísticos. Talvez foi isso que levou o trabalho de Caio para o domínio dos contos (MENDES, 1998).

Ao publicar o livro de contos – ou romance móvel (como chama o próprio autor) – *Os Dragões não conhecem o paraíso*, em 1988, pela Companhia das Letras, Caionão previra o sucesso que alcançaria com essa obra. Foi sua primeira obra traduzida e publicada em língua estrangeira, trabalho cuidadoso da editora inglesa Boulevard, que compôs uma coleção de autores latino-americanos (SANTANA, 2014).

Trata-se de uma coletânea de vários contos repletos de referências musicais e também ao cenário pop (mainstream), como: Audrey Hepburne (atriz britânica); *Sapatinhos Vermelhos* (musical de 1948); etc. Esses contos são feitos com uma abordagem de alteridade. De acordo com Álvaro Cardoso Gomes:

o drama da alteridade, da confrontação com o outro ganha sentido, graças ao poder de uma linguagem que, resvalando abilmente pelo melodramático, emboca no abismo da ambiguidade. Afinal, seus seres, ao desafiarem os deuses, foram condenados para sempre ao inferno da opacidade, só eliminado quando a revelação do poético os ilumina com a sua Graça (GOMES, 1988, p. 4).

Este trabalho trata de um dos contos da coletânea supracitada: *Linda, umahistória horrível*. Tendo como base bibliográfica os estudos literários e a fortuna crítica que contorna a obra de Caio Fernando Abreu, a proposta da pesquisa é, através de revisão bibliográfica e análise literária, tratar da questão da representação da AIDS e do HIV tendo como escopo o conto supracitado, levando em consideração o debate da alteridade.

Este paper almeja ainda trabalhar a questão da literatura engajada em Caio Fernando Abreu, tendo em vista que esse é um aspecto pouco executado nos estudos sobre o autor:



A produção literária de Caio Fernando Abreu, embora tenha sido consolidada como representativa na literatura brasileira contemporânea, tem recebido relativamente pouca atenção de estudiosos e críticos literários, especialmente quanto a pesquisas que observam o teor social de sua obra. Compreender como textos do autor expressam uma visão de mundo pautada em valores e ideologias que primam pela liberdade individual (tanto no que se refere à opção sexual quanto à militância política, por exemplo) torna-se fundamental para construir um sentido a seus textos e articular a tendência estética à social, podendo-se determinar a sua importância no contexto literário brasileiro (PORTO; PORTO, 2004, p. 61).

Para tanto faz-se uso da ideia de “*littérature engagée*” de Sartre (1948), justapondo com a obra de Caio naquilo que concerne narrar o “outro” homossexual.

### **Literatura engajada em caio fernando abreu**

O termo literatura, enquanto objeto de pesquisa, por si só é - na sua essência - multifacetado. Isto é: seus desdobramentos podem se dar de diferentes formas, em diferentes contextos e com diferentes abordagens (WATT, 1990).

A história moderna da teoria literária é parte da história política e ideológica da época em que se vive. Enquanto o estruturalismo limitava os níveis de análise negando o background das obras, o pós-estruturalismo desconstruiu a objetificação do texto com a finalidade de gerar uma possibilidade plural de leituras literárias. Diferente da corrente estruturalista que prezava apenas pelo estético, o pós-estruturalismo demonstra como não é possível dissociar o social e o político do estético. Enquanto os estruturalistas são não políticos, não históricos, e não sociais e validam a obra apenas por meio de sua linguagem, os pós-estruturalistas tratam exatamente do contrário. É no cerne do pós-estruturalismo que a crítica começa a ver a literatura como uma ferramenta crítica e ideológica capaz de moldar a consciência crítica do leitor sobre as diferentes realidades do mundo (EAGLETON, 1983).

No final da II Guerra Mundial, foi lançada a revista “*Les Temps Modernes*”<sup>2</sup> em Paris. A revista trouxe consigo e suas publicações uma enorme gama de reflexões modernas e novos olhares no intuito de promover uma nova compreensão de mundo. Mundo este, que agora, se reestruturava ao passo em que a nova ordem mundial se instaurava. Logo na apresentação da revista, Sartre menciona que neste novo mundo a literatura tem um papel importante e único: a tarefa de dar voz àqueles que foram/são sufocados pelas narrativas de mundo hegemônico. O autor aponta ainda para os silêncios, que ao seu ver, são ressonantes tanto quando as declarações. Sartre afirma que para que a literatura desempenhe ela precisa realizar a sua função social (SARTRE, 1945).

Em “*Qu’est-ce que la littérature?*” Sartre escreve sobre “literatura engajada”, terminologia que o autor utiliza para descrever a literatura política/social, isto é, produção literária que promove reflexão sobre as realidades que envolvem tanto a produção em si quanto o próprio autor. A produção de literatura engajada, em seu cerne, é um mecanismo que torna possível o uso da literatura como uma ferramenta capaz de auxiliar na compreensão das Ciências Sociais, Ciência Política, Relações Internacionais, etc. O livro de Sartre gira em torno de três principais questões, são elas: O que é escrever? Por que escrever? Para quem se escreve? Segundo o próprio autor (1948):

necessário então questionar: qual aspecto do mundo queres revelar, qual mudança queres trazer ao mundo com essa revelação? O escritor “engajado” sabe que a palavra é ação: ele sabe que revelar é mudar e que não se pode fazer revelação sem projeção de mudança. Ele abandonou o sonho impossível de criar um retrato imparcial da sociedade e da condição humana<sup>3</sup> (SARTRE, 1948. pg. 28, tradução minha).

---

2 Tratava-se de uma revista francesa que trazia uma revisão política, filosófica e literária. A revista datava sua primeira edição de 1º de outubro de 1945, e foi fomentada principalmente por Jean-Paul Sartre e por Simone de Beauvoir.

3 Il est donc légitime de lui poser cette question seconde: quel aspect du monde veux-tu dévoiler, quel changement veux-tu apporter au monde par ce dévoilement? L’écrivain « engagé » sait que la parole est action: il sait que dévoiler c’est changer et qu’on ne peut dévoiler qu’en projetant de changer. Il a abandonné le rêve impossible de faire une peinture impartiale de la Société et de la condition humaine (SARTRE, 1948. Pg. 28).

A proposta da escrita engajada, definida por Sartre, trata-se de uma produção literária que através do processo de escrita desempenha sua função social. A função social das obras é, em suma: refletir as questões que permeiam tanto o âmbito nacional quanto internacional, refletir a dinâmica dos tempos, assim como tratar das reações e propostas resultantes dos mais variados processos sociais da humanidade. Como proposta estética, a Literatura engajada, trata de analisar a escrita de vertente político-social não apenas como aspecto, ou adereço da narrativa, mas sim como a própria estética da obra:

A obra ou a série literária não podiam mais ser abordadas por uma óptica exclusivamente estética; como produtos culturais, era preciso que se levassem em conta suas relações com as demais áreas do saber. (COUTINHO, 2011, pg.10).

A literatura engajada é uma produção, que por natureza, relata as questões sócio-políticas. Esses traços são fortificados na narrativa engajada de tal forma que se tornam indissociáveis das questões estilísticas. É um reflexo dos tempos.

Nas palavras de Nina Simone:

O dever de um artista, até onde sei, é refletir o tempo. Isso vale para pintores, escultores, poetas, músicos. Até onde sei é uma escolha, mas eu escolhi refletir a época e as situações em que me encontro.

Isso, para mim, é meu dever. E neste momento crucial de nossas vidas, onde tudo é tão extremo, e todo dia é uma questão de sobrevivência, eu não creio que seja possível não se engajar. Jovens, negros e brancos, sabem disso. É por isso que se envolvem tanto em política. Moldaremos este país ou ele não será mais moldado. Então creio que não é uma escolha. Como é possível ser um artista e não refletir sua época? Isso pra mim é a definição de um artista<sup>4</sup> (*What*

---

4 4 An artist's duty, as far as I'm concerned, is to reflect the times. I think that is true of painters, sculptors, poets, musicians. As far as I'm concerned, it's their choice, but I choose to reflect the times and situations in which I find myself. That, to me, is my duty. And at this crucial time in our lives, when everything is so desperate, when every day is a matter of survival, I don't think you can help but be involved. Young people, black and white, know this. That's why they're so involved in politics. We will shape and mold this country or it will not be

*Happened Miss Simone, Netflix, 2015. Na voz de Nina Simone, tradução minha)*

Quando Caio Fernando Abreu se expôs enquanto autor aidético, era exatamente o período do caos da epidemia da doença no cenário internacional e nacional. Além de ser um formato de luta e Caio via a escrita engajada como uma forma de redenção (CAMARGO, 2010):

com terrível esforço que te escrevo. E isso agora não é mais apenas uma maneira literária de dizer que escrever significa mexer com funduras – Como Clarisse, feito Pessoa. Em Carson McCullers doía fisicamente, no corpo feito de carne e veias e músculos. Pois é no corpo que escrever me dói agora. Nestas duas mãos que você não vê sobre o teclado, com suas veias inchadas, feridas, cheias de fios e tubos plásticos ligados a agulhas enfiadas nas veias por dentro das quais escorrem líquidos que, dizem, vão me salvar.

Dói muito, mas eu não vou parar. A minha não-desistência é o que de melhor posso oferecer a você e a mim neste momento. Por isso, saiba, isso que poderá me matar, eu sei, é a única coisa que poderá me salvar. Um dia entenderemos talvez (ABREU, 1996, p. 96).

Caio Fernando Abreu foi um escritor brasileiro de reconhecimento internacional. O escritor promoveu, através de sua escrita engajada, o exercício de imaginar o outro homossexual. Não apenas o homossexual, mas sim um homossexual que lidava com o retrato tando do HIV quanto da AIDs. No seu exercício de alteridade Caio escreveu diversas obras sobre o tema. O capítulo que segue trata de Linda, uma história horrível.

## Linda

Publicado em 1988, *Linda uma história horrível*, é um dos treze contos que compõe o livro *Os Dragões não conhecem o paraíso*, do gaúcho Caio Fernando Abreu. O conto começa quando um homem de quase 40

---

molded and shaped at all anymore. So I don't think you have a choice. How can you be an artist and not reflect the times? That to me is the definition of an artist (*What Happened Miss Simone, Netflix, 2015. Na voz de Nina Simone*).

anos se desloca em função de visitar a casa de sua mãe, na qual é recebido por ela e por Linda, a cadela da casa. Após um tempo de conversa a mãe do protagonista se põe preocupada, e questiona:

Deixa eu te ver melhor – pediu.

Ajeitou os óculos. Ele baixou os olhos. No silêncio, ficou ouvindo o tic-tac do relógio da sala. Uma barata miúda riscou o branco dos azulejos atrás dela.

Tu estás mais magro – ela observou. Parecia preocupada. - Muito mais magro.

É o cabelo – ele disse. Passou a mão pela cabeça, quase raspada. - E a barba, três dias.

Perdeu cabelo, meu filho.

É a idade. Quase quarenta anos.

E essa tosse de cachorro?

Cigarro, mãe, poluição. (ABREU, 1988, p. 14).

No conto o protagonista tem uma resposta plausível para as perguntas da mãe, mas a verdade é que a tosse, a perda de cabelo, e principalmente o emagrecimento, eram características muito típicas dos portadores de HIV (CANTWELL, 2006). Assim como a novela *Salón de belleza* (1994) de Mario Bellatin, o HIV e a AIDS não são explicitamente mencionados, ao contrário disso, tanto Bellatin quando Caio dão dicas ao leitor para que ele possa fazer a síntese. Como no trecho do conto de Caio em que a mãe do protagonista diz: “Saúde? Diz que tem umas doenças novas aí, vi na tevê. Umas pestes”. A doença já vem como temática do conto na idade avançada de Linda, na tosse da mãe e na preocupação da mãe com a saúde do protagonista. Contudo, quem realmente introduz a doença ao leitor são as manchas.

As manchas são parte integrante da estética do conto. Desde suas frases iniciais temos a presença de manchas de cor púrpura: “E reviu o tapete gasto, antigamente púrpura, depois apenas vermelho, mais tarde rosa cada vez mais claro - agora, que cor?” (ABREU, 1988, p. 9). Depois elas retornam na figura da própria mãe:

Mais velha que eu, imagina. Velha que dá medo. - Fechou o robe sobre o peito, apertou a gola com as mãos. Cheias de

manchas escuras, ele viu, como sardas (ce-ra-to-se, repetiu mentalmente), pintura alguma nas unhas rentes dos dedos amarelos de cigarros. - Quer um café? (ABREU, 1988, p. 9).

As manchas vão sendo postas na narrativa, inclusive na xícara de café: “A xícara amarela tinha uma nódoa escura no fundo, bordas lascadas” (ABREU, 1988, p. 10). Pouco a pouco, mas insistentemente, as manchas tomam conta da narrativa, e se espalham pelo espaço:

Parecia mais lenta, embora guardasse o mesmo jeito antigo de abrir e fechar sem parar as portas dos armários, dispor xícaras, colheres, guardanapos, fazendo muito ruído e forçando-o a sentar - enquanto ele via manchadas de gordura, as paredes da cozinha (ABREU, 1988, p. 9).

As manchas, aqui já quase personagens da trama, começam a emboscar o personagem principal por todos os lados:

Ele sacudiu a cabeça, ela não notou. Olhava para cima, para a fumaça do cigarro perdida contra o teto manchado de umidade, de mofo, de tempo, de solidão (ABREU, 1988, p. 13).

Até que finalmente o físgam, e as predadoras manchas de cor púrpura revelam (ou indicam) a doença do protagonista:

Suava muito. Jogou o casaco na guarda de uma cadeira, E começou a desabotoar a camisa manchada de suor e uísque. Um por um, foi abrindo os botões. Acendeu a luz do abajur, para que a sala ficasse mais clara quando, sem camisa, começou a acariciar as manchas púrpura, da cor antiga do tapete na escada – agora, que cor? - espalhadas embaixo dos pêlos do peito. Na ponta dos dedos, tocou o pescoço (ABREU, 1988, p. 22).

O Sarcoma de Kaposi é uma doença pouco comum, uma espécie rara de câncer que afeta o tecido conjuntivo produzindo manchas de cor púrpura. No começo dos anos 80, período da grande epidemia de AIDS, uma enorme gama de pessoas (quantidade considerável de homossexuais masculinos) foi afetada por esse câncer – em função do vírus – e

então o Sarcoma de Kaposi passou a ser conhecido como “câncer gay” (CANTWELL, 2006).

O indício do protagonista ser soropositivo é feito aos poucos durante a narrativa, e a cadela Linda (velha, desgastada, doente) é um reflexo do protagonista. A escolha estética (e também estratégica) de não explicitar a doença é uma forma de ampliar o objetivo do conto. A entrega das pistas em pequenos trechos promove um debate em relação a solidão e a finitude da vida representadas no protagonista – em função da doença –, na mãe – em função da sina de solidão da família – e em Linda – em função da idade já avançada (BESSA, 1997). A doença sem nome nas obras também ficou sem nome por muito tempo na vida real (ganhou nomes genéricos como “Câncer gay”), ficou encoberta e sem ser compreendida, foi um longo caminho até o entendimento do que é a patologia.

Deve-se ainda mencionar que existe uma propriedade autobiográfica na obra de Caio. Não é atoa que estes personagens, inclusive o protagonista de *Linda, uma história horrível*, tem quarenta e poucos anos, foi nessa idade que Caio começou a lidar com a doença em suas narrativas. A medida em que a doença se demonstra e se reflete em seu próprio corpo como autor, ela ganha espaço em sua obra. Caio acreditava que retratar a doença e desmistificá-la era a sua colaboração, visto que não lidava com medicina (BARBOSA, 2008).

Alguns autores consideram que a temática da AIDS seja explicitada, na obra de Caio Fernando Abreu, somente quando escreve *Depois de Agosto* em 1995 (OLIVEIRA, 2009). Outros pesquisadores acreditam que foi em 1983:

Caio Fernando Abreu foi o primeiro autor brasileiro a inserir a AIDS no contexto da literatura nacional, com seu conto “Pela Noite” de *Triângulo das águas*, de 1983. É certo que, como afirma Castello (1999), muito da obra de Caio, já desde *Morangos mofados*, de certa forma já antecipava a questão tal como o vírus incubado que um dia se revela, mas não nomeadamente como AIDS, tal como aparece em “Pela Noite”, ou mesmo sugerido em “Noites de Santa Tereza”, também escrito em 1983, pela época da escrita das novelas de *Triângulo das águas* e apenas editado em 1995 em *Ovelhas Negras* (BARBOSA, 2008, p. 119).



Contudo, *Linda* uma história horrível, de acordo com o Caio Fernando Abreu, é a primeira ficção brasileira sobre o tema (ABREU, 1995).

## Conclusão

“A única coisa que posso fazer é escrever”

(ABREU, 1996)

Caio Fernando Abreu foi um autor brasileiro de renomada produção e de notável empenho naquilo que tange a questão da alteridade ao descrever o outro homossexual. O gay, o *queer*, assim como o HIV e a AIDs nesses sujeitos, tem um papel especial na obra do autor.

Através de recursos estilísticos/estéticos, o autor consegue transcrever a sua escrita engajada de forma inclusive popular, se utilizando de sua vocação para promover as questões socio-políticas de sua época em suas narrativas.

Em carta de 18/09/1994, Caio diz:

Voltei da Europa em junho me sentindo doente. Febres, suores, perda de peso, manchas na pele. Procurei um médico e, à revelia dele, fiz O Teste. Aquele. Depois de uma semana de espera agoniada, o resultado: HIV positivo. O médico viajara para Yokohama, Japão. O teste na mão, fiquei três dias bem natural, comunicando à família, aos amigos. Na terceira noite, amigos em casa, me sentindo seguro – enlouqueci. Não sei detalhes. Por autoproteção, talvez, não lembro. Fui levado para o pronto socorro do Hospital Emílio Ribas com a suspeita de um tumor no cérebro. No dia seguinte, acordei de um sono drogado num leito da enfermaria de infectologia, com minha irmã entrando no quarto. Depois, foram 27 dias habitados por sustos e anjos – médicos, enfermeiras, amigos, família, sem falar nos próprios – e uma corrente tão forte de amor e energia brotaram de dentro de mim até tornarem-se uma coisa só. O dentro e o de fora unidos em pura fé (ABREU, 1996, p. 102).

A relação de Caio Fernando Abreu com a temática gay na literatura de doença (HIV e AIDs), ficam bastante marcadas no conto *Linda, uma história horrível*, pois o autor se utiliza do recurso autoficcional para se

narrar em um texto em que a dor e o sofrimento da doença sem nome são introduzidos ao leitor. De forma sucinta, mas incrivelmente bem colocada, o autor demonstra o ato predatório da doença que cercava – e cerca ainda – suas vítimas solitárias.

## Referências

ABREU, Caio Fernando. **Os dragões não conhecem o paraíso**. São Paulo: Companhia das Letras. 1988.

ABREU, Caio Fernando. **Pequenas Epifanias**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

BARBOSA, Luíz Nelson. **Infinidamente pessoal, a auto ficção de Caio Fernando Abreu, o biógrafo da emoção**. Tese de Doutorado (Letras – Literatura). São Paulo, Universidade de São Paulo, 2008, 401 p. Disponível em: <[http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8151/tde-30072009-172856/publico/NELSON\\_LUIS\\_BARBOSA.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8151/tde-30072009-172856/publico/NELSON_LUIS_BARBOSA.pdf)> Acesso em 27 dez. 2017.

BELLATIN, Mario. **Salón de Belleza**. Lima: Jaime Compodónico Editor, 1994

BESSA, M. S. **Histórias positivas: a literatura (des)construindo a AIDS**. Rio de Janeiro: Record. 1997.

CAMARGO, Flávio Pereira. **Revendo as margens: a (auto)representação de personagens homossexuais em contos de Caio Fernando Abreu**. Tese de Doutorado (Letras – Literatura). Brasília, Universidade de Brasília, 2010, 288 p. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/5932/1/2010\\_FlavioPereiraCamargo.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/5932/1/2010_FlavioPereiraCamargo.pdf)> Acesso em 27 dez. 2017.

CANTWELL, Alan. 'Gay Cancer' and the man-made origin of AIDS. **Rense World**. 2006. Disponível em: <<http://www.rense.com/general71/gaycancer.htm>> Acesso em 18 out. 2017.

COUTINHO, Eduardo. Nota à 2ª edição. In: CARVALHAL, Tania; COUTINHO, Eduardo. **Literatura Comparada: textos fundadores**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2011, 383 p.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: uma introdução**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1983], 400 p.

GOMES, A. C. Sutilezas das relações humanas. **O Estado de S. Paulo**. 20 mar. 1998. Caderno 2.

MENDES, Fernando. Os Sapatinhos Vermelhos: o lixo e o lírico. **Itinerários**. Araraquara, n.13, 1998. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/2859/2626>> Acesso em 18 out. 2017.

OLIVEIRA, Antonio. Corpo, memória e AIDS na obra de Caio Fernando Abreu. **Bagoas**, n. 3, 2009, p. 115-126. Disponível em:<[http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v02n03art06\\_oliveira.pdf](http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v02n03art06_oliveira.pdf)> Acesso em 18 out. 2017.

PORTO, Ana Paula; PORTO, Luana. Caio Fernando Abreu e uma trajetória de crítica social. **Revista Letras**. Curitiba, n.62, p. 61-77, jan-abr 2004. Disponível em: <[http://www.letras.ufpr.br/documentos/pdf\\_revistas/porto.pdf](http://www.letras.ufpr.br/documentos/pdf_revistas/porto.pdf)> Acesso em 27 dez. 2017.

SANTANA, Lara. **A música em contos de Caio Fernando Abreu: Inventáriomusical de Os dragões não conhecem o paraíso e Dragons..., sua tradução para o inglês**. Dissertação de Mestrado (Letras – Literatura). São Paulo, Universidade de São Paulo, 2014, 167 p. Disponível em: <[http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-01122014-123954/publico/2014\\_LaraSoutoSantana\\_VCorr.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-01122014-123954/publico/2014_LaraSoutoSantana_VCorr.pdf)> Acesso em 18 out. 2017.

SARTRE, Jean-Paul. Présentation des Temps Modernes. **Revista Les TempsModernes**, Paris 1945.

SARTRE, Jean-Paul. **Qu'est-ce que la littérature**. Editora Gallimard, coleção La blanche. Paris 1948.

WATT, Ian. **A Ascensão do Romance**. São Paulo: Schawarcz, 2010.

WHAT HAPPENED Miss Simone? Direção: Liz Garbus. Produção: Netflix, 2015. 102 min, color.

## LITERATURA E HISTÓRIA NO ROMANCE *TENGO MIEDO TORERO*

### Resumo

O objetivo desta comunicação é discutir, a partir de um viés histórico-sociológico, o romance *Tengo miedo Torero* (2001) do autor chileno Pedro Lemebel (1952-2015). Este romance tem como foco o amor entre um guerrilheiro chileno do FPMR (Frente Patriótico Manuel Rodríguez) que vive uma relação sentimental gay com o carnavalesco personagem *La Loca del Frente*. O cenário é a capital chilena Santiago durante a primavera do ano de 1986, data em que o ditador Pinochet sofre um atentado. Entre uma cidade repleta de protestos, manifestações e medos há, de um lado, uma relação amorosa entre os protagonistas, regada com muitos boleros e músicas românticas antigas. Contrastando a esse idílio amoroso, aparece Pinochet com seus fantasmas e pesadelos ao lado de sua mulher Lucía que delira sobre o mundo da moda e sonha com uma vida de luxo. Para a nossa análise tomamos como referência conceitos como cronotopia, ideologia, diálogo, sujeito, dentre outros, discutidos pelo pensador russo Bakhtin. Estes conceitos nos permitem observar que o romance trata de temas profundamente ligados às realidades da vida cultural, social e política não somente do Chile, contexto específico de Lemebel, mas também de diversos países da América Latina que foram marcados pelas ditaduras militares.

## MASCULINIDADES E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL NO CONTEXTO DE PORTO ALEGRE

**Bruna Moraes Battistelli**  
**Alexandre Missel Knorre**  
**Lílian Rodrigues da Cruz**

### **Resumo**

Este trabalho é parte da pesquisa Práticas psicológicas e políticas públicas de assistência social: entre o risco e a normalização, com objetivo de problematizar a produção de masculinidades no contexto da Assistência Social. Partindo da ideia de feminização da Assistência Social nos questionamos sobre como são produzidos determinados marcadores de masculinidade em tal contexto. Utilizamos de memórias de experiências de trabalho e produção de diários de campo enquanto procedimentos de pesquisa. Pretendemos colocar em discussão os lugares costumeiramente ocupados pelos homens, como por exemplo: marido agressor, adolescente infrator, homem abusador, morador de rua. O objetivo é desnaturalizar práticas cotidianas de produção de masculinidades que na maioria das vezes passam pelo viés da agressividade e violência.

# MEGA EVENTOS ESPORTIVOS E SEUS IMPACTOS SOCIAIS: O CASO DA COPA DO MUNDO FIFA DE FUTEBOL 2014 E DAS COMUNIDADES DIRETAMENTE AFETADAS POR OBRAS LIGADAS AO EVENTO NA CIDADE DE PORTO ALEGRE

Billy Graeff<sup>1</sup>

## Resumo

Este trabalho apresenta uma pesquisa sobre o impacto de megaeventos esportivos em comunidades diretamente afetadas por tais eventos, desenvolvida entre 2013 e 2018. O trabalho aborda a economia política dos megaeventos e suas ligações com o capitalismo global e com dinâmicas do desenvolvimento desigual e combinado e do urbanismo contemporâneo. Em seguida, o trabalho aponta os limites encontrados na literatura focada em megaeventos esportivos. As técnicas de coleta de dados foram - observações (2013, 2014 e 2015); - Survey com moradores de 134 das 3454 residências estimadas na área apontada pelo Prefeitura de Porto Alegre como a área de impacto da obra da Avenida Tronco (2015), - entrevistas semiestruturadas com moradores da área (2018). As questões da survey e das entrevistas se organizaram em torno de sete temas. Os resultados da pesquisa apontam um baixo desempenho do evento em todas as áreas abordadas, na avaliação das pessoas atingidas pelas obras da Avenida Tronco em Porto Alegre.

---

1 Universidade Federal do Rio Grande/Loughborough University

## O CRESCIMENTO POPULACIONAL DE IDOSOS: RELEVÂNCIA DOS CUIDADOS PALIATIVOS

Ricardo Fornari<sup>1</sup>

### Resumo:

O objetivo deste estudo é elucidar aspectos do processo de crescimento populacional de idosos, os cuidados paliativos e a relação de relevância entre ambos. Para isso utilizou-se de revisão bibliográfica. Embora carecendo de referências que abordem esses assuntos, os resultados trazem que existe uma relação estreita entre os idosos e a terminalidade, sendo esta última uma das indicações de cuidados paliativos. Além disso, traz-se que, com o aumento da população idosa, ocorre uma maior prevalência de doenças crônico-degenerativas para as quais não existe tratamento curativo e que podem prolongar-se por tempo indeterminado, as quais são indicativas de uma abordagem paliativa. Conclui-se que é preciso que os governos estejam preparados para oferecer qualidade de vida para essa população em um processo de crescimento imparável e que os cuidados paliativos são uma excelente tática para que isso seja atingido.

**Palavras-chave:** Envelhecimento populacional, Idosos, Terminalidade, Doenças Crônicas, Cuidados Paliativos.

---

1 Graduando de Medicina - Universidade Federal do Rio Grande – FURG.  
E-mail: rick\_fornari@hotmail.com



## O ROMPIMENTO COM OS ESTEREÓTIPOS FEMININOS EM “A MORTE DE PAULA D.”, DE BRISA PAIM

Ana Carolina Schmidt Ferrão<sup>1</sup>  
Prof. Dr. Ricardo Araújo Barberena

### Resumo

O presente trabalho busca analisar o romance de Brisa Paim, no que se refere aos estereótipos atribuídos na sociedade ao feminino. A narradora questiona todos os aspectos de sua vida enquanto mulher, a vida limitada que leva ao lado do marido violento, os filhos a quem se vê obrigada a adorar. Questões arraigadas ao estereótipo feminino, como o instinto maternal e o amor incondicional à prole, são abordadas vorazmente pela personagem. Através da própria linguagem da narrativa, que ironiza os diminutivos sempre ligados à delicadeza do feminino, a autora provoca esses rompimentos com as imposições que recaem automaticamente sobre as mulheres. Abrangendo feminismo e estereótipo, a presente pesquisa irá focar nessa quebra de paradigmas habilmente traçada por Brisa Paim, enfatizando a emancipação feminina na obra.

**Palavras-chave:** Estereótipo, feminismo, mulher, emancipação.

---

1 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. E-mail: anaferrao372@gmail.com

## O SAGRADO 'INVADE' O PROFANO: ALEGORIAS, SEXUALIDADE, VETO E MONOPÓLIO DE DEVOÇÃO NO CARNAVAL CARIOCA

### Resumo

No Brasil, a linha entre o sagrado e o profano, sobretudo no Carnaval, sempre foi muito tênue. Fomos forjados, como muito bem disse Darcy Ribeiro (2008. p. 140), “da confluência do entrecchoque, do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e com negros africanos”. E continua, “somos uma cultura sincrética, um povo novo que, apesar de fruto da fusão de matrizes diferenciadas, se comporta como uma só gente”. As Relações sincréticas fizeram, e ainda fazem, parte da nossa própria construção de sociedade, da nossa identidade enquanto pertencentes a um grupo comum, com particularidades que nos distinguem enquanto brasileiros. Herdamos, entre tantas heranças, um conjunto de práticas religiosas que se misturam e que nesta mistura surgem modelos e formatos, redesenhados e ressignificados pela relação muito estreita entre o fiel (homens e mulheres religiosos) e aquilo que se constitui como sagrado. O presente trabalho é parte da pesquisa, em curso, de Pós-graduação desenvolvida na Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Com ela, objetivamos debater as imbricações entre a arte, o sagrado e as performatividades das sexualidades nas alegorias e fantasias nas escolas de Samba do Rio de Janeiro. Para tanto, recorreremos as narrativas produzidas por meio da imprensa e profissionais do Carnaval (carnavalescos, direção de carnaval, escultores, ferreiros, desenhistas, arquitetos, entre outros). Importa notar no contexto do Carnaval carioca, que apesar dos preconceitos religiosos aos ritos pagãos ou performatividades sexuais dissidentes, no Sambódromo a fé judaico-cristã é capaz de conviver harmoniosamente com os ritos afro-brasileiros expressos em alegorias e fantasias que auxiliam na construção de performatividades sexuais abjetas à normalidade. As danças e sensualidades fazem parte

desse grande espetáculo onde elementos característicos de afirmação de identidade e dignidade humana podem ali ser expressos nos ritmos e sonoridade das baterias.

**Palavras-chave:** carnaval, ritos religiosos, cultura brasileira, diversidade , performatividades

## POR UMA ASSEXUALIDADE RIZÓMATICA

Luigi Silvino D'Andrea<sup>1</sup>

### Resumo

O referido trabalho apresenta a assexualidade como uma orientação sexual entre sexo e o não sexo ou guarda chuva cinza. Com ajuda do conceito de Deleuze e Guattari sobre rizoma, abre-se o leque para um orientação plural em que o singular incorpora os assexuais, saindo de um modelo standart sobre a Assexualidade. . Com isso podemos descolar uma sexualidade genitalizada, para outras possibilidades, descartando uma compulsoriedade do pênis e da vagina, como figura centrais de um mundo sexocentrado. Isso amplia o sexo para outras zonas corpóreas, deslocando também a reprodução como final para a sexualidade. Esse pensamento pode trazer ganho para as sexualidades minoritárias, como a assexualidade, que não renega o pênis, mas conduz a relação sexo e corpo de outra forma.

**Palavras-chave:** assexualidade; rizoma; gênero; sexualidades dissidentes

---

1 Doutorando em Psicologia - PUC MINAS- PPG em Psicologia

## Introdução

Procuramos entender a assexualidade e todas as formas possíveis de plurais de sexualidades, saindo de uma dialética do sexo ou não-sexo, ou seja, de uma leitura dicotômica, para uma visão polimórfica de possibilidades de vida. Uma das perspectivas a apresentar é uma visão da sexualidade como um rizoma, conceito cunhado por Gilles Deleuze e Felix Guattari no livro *Mil Platos*, no platô intitulado “Rizoma”, no qual utilizam emprestado aspectos conceituais da biologia. Isso traz um outro olhar para uma pensar em uma sexualidade fora de um olhar biomédico e de um plano cartesiano.

Isso abre as possibilidade dos corpos para possíveis encontros na vida e com a vida, saindo da visão do uno, do *isso* ou *aquilo*, homem ou mulher ou do sexual ou assexual, com isso quebrando os binarismo, e uma visão platônica em que enxergamos a vida. A visão do rizoma é olhar pelo múltiplo, saindo de um olhar metafísico e transcendente. Podemos citar:

O rizoma navega pelo plano da imanência, em que pode se expandir na dimensão micropolítica. O rizoma amplia o conceito de sexualidade pois “[...] o rizoma, ao contrário, é uma liberação da sexualidade, não somente em relação à reprodução, mas também em relação à genitalidade.” (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p.13).

Assim podemos descolar uma sexualidade genitalizada, para outras possibilidades, descartando uma compulsoriedade do pênis e da vagina, como figura centrais de um mundo sexocentrado. Isso amplia o sexo para outras zonas corpóreas, deslocando também a reprodução como final para a sexualidade. Esse pensamento pode trazer ganho para as sexualidades minoritárias, como a assexualidade, que não renega o pênis, mas conduz a relação *sexo e corpo* de outra forma.

Ao romper com uma sexualidade instituída, podemos pensar em polimorfismo sexual, para além e com o corpo, em que zonas do corpo, como dedos, bocas, anus, podem *desginatilar* o sexo, mas não como um processo de negação, mas como para serdesconstruído, e com abertura do sexo para outras conjugações, que também a questão da penetração e junção de corpos não seja haja compulsório.

Aqui transcorreremos pelas linhas conforme Deleuze & Parnet (1998), nos traz, as linhas que compõe a vida. Ele fala de três tipos de linhas. A primeira é uma linha dura ou segmentar, é a linha da representação social, da profissão, dos segmentos. Essas linhas trabalham com máquinas binárias, que não são dualistas, mas sim dicotômicas. Como homem e mulher, produz um travesti, e essa máquina vai realizando recortes. São linhas molares ou linhas de uma identidade e o plano que impera é da *organização*, da forma. A assexualidade é perpassada pela linha segmentar e pelo plano de organização. Ao se firmar como identidade sexual e ou orientação, o plano que impera é o das formas. Isso é interessante perceber nas classificações dentro da assexualidade. Quando muitas vezes vimos nos grupos sobre a assexualidade no Facebook, vários usuários perguntam, se identificam como assexuais e depois quais das classificações dentro do espectro assexual, eu me identifico. Como por exemplo: *dimessexualidade, gray, homorantico e outros*.

As identificações são importantes por adquirem características provisórias, não como algo *standart*, em que nada pode mudar. As falas de muitos assexuados, que retratam ter uma vida sexualmente em algum momento da vida, mostra esse corpo como algo fluido e aberto a experimentação, que apesar das linhas duras, sempre escapam linhas de fugas, que criam outra geografia.

A outra linha não funciona por segmentos, mas por devir ou bloco de devir, ela funciona por limiares, e o plano porque passa essa linha não é o mesmo, é o *plano de consistência ou de imanência*. Essa linha é de segmentariedade maleável ou migrante, que se opõe ao modelo arborescente. O movimento que há é de aceleração ou lentidão. É que fazem as linhas moleculares passarem pelos estratos criando processos de desterritorialização. Essa linha atrapalha os processos binários, e também não produz um terceiro da parturição dessa movimento dialético. Nessas linhas, percebemos pequenas fissuras, as rupturas imperceptíveis.. (DELEUZE & PARNET, 1998). Esse desdobramento nos mostra que a assexualidade não está fadada somente, a pessoas que não gostam de sexo, mas pelo que vimos, qualquer pessoas que fuja de um padrão sexonormativo, pode achar alguma brecha na assexualidade como os *gray-a* ou os *dimessexuais*. Essa variação do desejo sexual, mostra que não há uma

sexualidade pré-formatada. Apesar de que os *gray-a*, por terem uma sexualidade migrante, que foge de uma lógica quantitativa ( quantas vezes demos ter relações sexuais por semana), se mostram abertos a gradientes de variação.

Mas nos discursos assexuais, ha uma abertura para masturbação e outras práticas ditas como sexuais, que mesmo os assexuais românticos possam ter encontros sexuais, pois que os deslocamentos dos seus corpos, podem criam virtualidades, e se atualizar em várias possibilidades. Esse corpo assexual se abre para o devir, que não o coloca como um corpo estático, mas sim aberto as afetações

A terceira linha e de fuga é a de fuga ou nômade, essa linha precipita todos os movimentos de desterritorialização, Essas linhas não são sobre codificadas nem pelas linhas duras ou maleáveis. Elas se entregam ao devir e as vezes precisam ser inventadas .As linhas de fuga rompem com o tempo cronológico ." Não se deve entender essa primazia das linhas de fuga cronologicamente, mas tampouco no sentido de uma eterna generalidade. É, antes, o fato e o direito do intempestivo; um tempo não pulsado, uma hecceidade como um vento que se levanta, uma meia-noite, um meio-dia." ( DELEUZE & PARNET,1998, p. 112 ). Nessa linha o corpo assexual entre em variação intensiva, como esse corpo varia, podemos dar o exemplo do assexual arromantico, quando se afeta, pode abrir seu corpo para arte ou outra possibilidade, em que no seu corpo, não há uma competição com uma sexualidade pré-existente ou biológica. No corpo sexualizado há momentos que esse corpo varia em uma devir assexual, não sendo algo patológico, mas com esse corpo varia em outras variações.

Esse corpo se abre para uma viagem, quando os assexuais nos blogs ou redes sociais, colocam um bolo, como opção para o sexo, mas visualizamos com algo que não entra em uma via de opção, mas de variação e afetação, podendo ser o bolo, as artes e o que esse corpo se desterritorialize, sem saber o que estar por vir.

Com isso essa três linhas não são estáveis e não há uma boa linha ou má. Elas se revezam na vida

Essas três espécies de linhas se misturam constantemente e não param de interferir uma sobre as outras, tornando-se

reconhecíveis justamente pela existência dos outros tipos que a acompanham. Frequentemente se transformam umas nas outras, como os autores colocam: correntes de maleabilidade que podem se apoiar em pontos de rigidez, e vice-versa. (CASSIANO & FURLAN, 2013, p. 375)

Com isso podemos coadunar a esse olhar à assexualidade, como uma viabilidade de sexualidade que pode-se ligar a outras, que não esteja preso há uma identidade. E dentro das assexualidade, tornar quebradiças as classificações que nela se encontram, como *gray-a*, *demi-sexual* entre outras, possam haver rosticidades, saindo de uma verdade imutável. Em que esse corpo assexual possa experimentar novos territórios, para o além do binarismo *sexo* e *nãosexo*. Que esses corpos podem vivenciar acelerações e diminuições de velocidade nesses encontros. Segundo Romagnoli (2007), que somos todos forças virtuais, e que no atualizamos pelo real ou acontecimentos. E que os agenciamentos que ocorrem na vida, só podem ocorrer através das relações. A potencia das relações não se esgotam nas atualizações, pois o empírico não conseguem apreender todas as forças que se transversalizam. Essas diferenciações somente acontecem nos encontros que fazem, e como somos afetados por eles.

A assexualidade pode se configurar como uma linha de fuga dentro de um sistema *sexocentrado*, mas não em oposição a ele, mas como uma possibilidade de coexistência dentro do mundo das formas e das forças. Com isso não queremos dizer que não possa existir possibilidade de haver um assexual homorromântico, mas que posso existir variabilidades da assexualidade, como também da orientação romântica, não seja um estrato, mas possibilidades de várias linhas desejantes perpassarem esse corpo. As linhas de fuga coexistem com as linhas maleáveis e as linhas duras ou estratificadas, que são as linhas da vida. Assim, podemos afirmar que toda maneira de lidar com a assexualidade é uma linha de fuga, mas que dependo das composições e das circunstâncias, um modo assexual pode escapar de uma identidade dominante.

Essa corporeidade é traçada pelas três linhas, pois se propormos uma desterritorialização constante, essa linha de fuga, será uma linha de abolição ou de morte. A linha de fuga se converte em linha de abolição, quando elas destroem outras linhas e si mesma. Essa linha ultrapassa um limiar rápido mais, que se torna insuportável, e se rompe, ou podem ir



para um buraco negro, onde não poderá sair mais, como os microfascismos, pequenas segregações, pequenos édipos. (DELEUZE & PARNET, 1998) . Um dos buracos negros que podem despotencializar as linhas da vida, em quando essa vincula há uma identidade fixa, imutável, pode levar há uma mortificação, dentro das classificações da assexualidade, como arromantico, romântico e suas possibilidades. A estatização até de uma assexualidade padronizada, pode criar um empobrecimento da vida e na vida.

As identidades sexuais como a heterossexualidade, bissexualidade, homossexualidades, são vistas como fossem *standarts*, em que não fosse possível alargamentos, transformações e outras possibilidades. A própria assexualidade pode ser um exemplo, como o *quantum* de desejo sexual fosse igual para todos, se fosse possível quantificar em todos os momentos da vida. Com isso podemos teremos uma ajuda:

Como é possível que os movimentos de desterritorialização e os processos de reterritorialização não fossem relativos, não estivessem em perpétua ramificação, presos uns aos outros? A orquídea se desterritorializa, formando uma imagem, um decalque de vespa; mas a vespa se reterritorializa sobre esta imagem. A vespa se desterritorializa, no entanto, tornando-se ela mesma uma peça no aparelho de reprodução da orquídea; mas ela reterritorializa a orquídea, transportando o pólen. A vespa e a orquídea fazem rizoma em sua heterogeneidade. Poder-se-ia dizer que a orquídea imita a vespa cuja imagem reproduz de maneira significativa (mimese, mimetismo, fingimento, etc.). Mas isto é somente verdade no nível dos estratos - paralelismo entre dois estratos determinados cuja organização vegetal sobre um deles imita uma organização animal sobre o outro. Ao mesmo tempo trata-se de algo completamente diferente: não mais imitação, mas captura de código, mais-valia de código, aumento de valência, verdadeiro devir, devir-vespa da orquídea, devi da orquídea da vespa, cada um destes devires assegurando a desterritorialização de um dos termos e a reterritorialização do outro, os dois devires se encadeando e se revezando segundo uma circulação de intensidades que empurra a desterritorialização cada vez mais longe. Não há imitação nem semelhança, mas explosão de duas séries heterogêneas na linha de fuga composta de um rizoma comum que não pode mais ser atribuído, nem submetido ao

que quer que seja de significante. (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p 6)

Podemos pensar na sexualidade como criação de territórios e des-territorialização dos mesmos, mas sempre relativa, e não como algo absoluto, mas percebido dentro de uma processualidade, em que o corpo se abre para o devir, como uma devir *gay*, mas não ligado a uma genitalidade, mas a um modo de vida. Os assexuais podem estar ligados a processualidades do corpo, fugindo das sobrecodificação, mas como um mapa que se interligam a outros, e depois se desconectam, repensando a vida e a sua sexualidade não como algo teleológico, mas como algo por vir. Pensar na assexualidade, como um rizoma, como potencia fascicular, em que se criam e recriam. Nisso podemos citar:

Falamos exclusivamente disto: multiplicidade, linhas, estratos e segmentaridades, linhas de fuga e intensidades, agenciamentos maquínicos e seus diferentes tipos, os corpos sem órgãos e sua construção, sua seleção, o plano de consistência, as unidades de medida em cada caso. (DELEUZE & GUATTARI, 1995, pg. 3)

Pensar rizomaticamente eh também pensar por transversalidade. Assim, outro conceito importante que podemos trazer a baila é o de *transversalidade*, trazido por quando Guattari, trabalhava em La borde uma clinica psiquiátrica na França. Guattari (1987) utiliza o conceito de transversalidade como uma alternativa aos movimentos da verticalidade, sustentados pelas hierarquias, pela introjeção das normas e das demandas instituídas presentes nos grupos assujeitados, e também aos movimentos de horizontalidade, que associa setores distintos sem que se estabeleça uma relação entre eles. A transversalidade provoca um deslocamento para que o grupo seja um dispositivo produtivo de novas realidades, abrindo-se para a invenção. Nessa direção um exemplo que Deleuze nos dá, é o de Henry Miller, quando o mesmo toma um porre bebendo água. Rossi & Paro (2013), trazem o intercambiamento entre literatura e filosofia e trazem os filósofos franceses como um analisador da obra de Miller e dizem: “É nos estados de embriaguez, bebidas, drogas, êxtases que se buscará o antídoto ao mesmo tempo do sonho e do juízo” (DELEUZE & GUATTARI, 1997, p.147). Embriaguez que aposta na desestabilização dos estratos,

das sexualidades definidas para se produzir outra forma de se colocar no mundo.

Com isso trazem, um texto de Henry Miller , chamado Tropic de Câncer, que ele faz chegar ao êxtase trazendo através de sua escrita, em que os inumanos aparecem criando mundos, não só como um aspecto estético e político, mas há também uma carga de vida. Em que o nomadismo presente na obra, faz com que enxerguemos a vida como uma obra de arte, e que traz, através dessa linha nômade uma liberação entre juízo e o sonho, eles falam não mais humanos, mas inumano e nômade. (ROSSI & PARO, 2013). Dimensão entre subjetividades e dimensões autônomas, que se fazem nas relações, criando um espaço inumano, incorporal, mas não menos potente, “entre” no qual conexões são feitas para se inventar, para sairmos de nós mesmos.

Deleuze e Guattari (1995) vai enfatizar esse processo chamando de devir, como um nomadismo abstrato ou de processualidade. Isso pode ser um homossexual com devir assexual ou minoritário, como linhas entre os estratos e linhas de fugas, que podem ser romper e se conectar em outro lugar. (PRECIADO, 2014). A homossexualidade pode estar em dois planos, como exemplifica Preciado (2014), em que aqui transporemos para a assexualidade, o plano vertical, o da verdade, como um plano de oposição entre o significado

e significante, entre o masculino e o feminino, operando do plano da dialética ou dá verdade. Ela fala que nesse momento pela inversão nietzschiana de todos os valores, com a transvaloração e a torção do plano vertical. Com isso se altera as verdades e correspondência entre os signos, quebrando os estratos, de uma verdade transcendental. A assexualidade nesse plano é que se opõe a uma sexualidade, ou ao sexo, que se esquadrinha em subclassificações, que podem ser necessárias como identidades temporárias.

O plano horizontal, diferente do que Guattari (1987) coloca como horizontalidade, aos estudar os grupos, como vimos acima, é um teatro ou palco da vida em que os signos circulam sem referente transcendental. Nessa perspectiva é o caos que impera, não no sentido pejorativo, mas de uma potência. Na obra *Proust e os Signos*, Deleuze (2003) colocara o personagem Charlus, que fecunda sem necessidade de irromper com a

filiação do pai e do filho. Por isso ele entrega o ânus, e com isso escapa da reprodução. (PRECIADO, 2014).

A assexualidade nesse plano, se joga no campo das forças e se descobre, e se desdobra fora de um mundo sexocentrado, havendo múltiplas possibilidades finitas de encontros entre esses corpos. Com isso não cai no escopo da sobrecodificação, de uma verdade infinita para esse corpo, que já está fadado a não se agenciar com mais nada. As linhas flexíveis e de fuga, fazem fugir temporariamente da identidade, criando combinações ainda não catalogadas ou retificadas. A vontade de *não sexo*, não está preso há uma falta, ou algum personagem de edípico, mas há uma potencia, que chega pela diferença, pelo novo

## Referências

CASSIANO, Marcella; FURLAN, Reinaldo. O processo de subjetivação segundo a esquizoanálise. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, 2013. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822013000200014&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822013000200014&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 2 out. 2017

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Ed. Escuta, 1998

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1995. (Coleção Trans).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Vol. 5. São Paulo: Editora 34, 1997. (Coleção Trans).

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

PRECIADO, Beatriz. **Manifesto contrassexual**. São Paulo: n-1 edições, 2014.

ROMAGNOLI, Roberta. "A invenção como resistência: por uma clinica menor". **Vivência**, Fortaleza, n. 32, p. 97-107, 2007

ROSSI, Daniel, PARO, Maria Clara Bonetti. Variação Nômade: Henry Miller, filosofia e o combate ao juízo. **Revista Estação Literária**, Londrina, Volume 10 C., p. 7-22, fev. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL10C-Art1.pdf>. Acesso em: 15 de ago. 2015.

## REPRESENTAÇÕES CULTURAIS: A QUESTÃO DA IDENTIDADE NA OBRA *SWAMP THING* DE ALAN MOORE

### Resumo

Pretendemos neste trabalho discutir sobre identidade e a fragilidade da vida humana na História em Quadrinhos (HQ) intitulada *Swamp Thing* que foi criada inicialmente por Len Wein e Berni Wrightson em 1971 com até 1990. Alan Moore fez o roteiro a série a partir do número 20 em 1984 até 1987. Alan Moore é roteirista, escritor, romancista, contista, músico e cartunista. Os enredos de seus trabalhos carregam uma proximidade com as limitações humanas e as crises sociais e políticas. Podemos verificar ao longo da obra *O Monstro do Pântano* que tratou de elementos importantes como o racismo, a misoginia, a violência armada, a poluição empresarial e a indústria cultural. Notamos no capítulo intitulado *A lição de anatomia* (1984) que o personagem Monstro do Pântano é desconstruído em uma mesa cirúrgica para uma melhor compreensão do personagem pelas suas particularidades a fim de reconstruí-lo logo a seguir. Esse processo desencadeia-se uma anatomia do personagem por um doutor que tenta descobrir o mistério da formação humana e vegetal do Monstro do Pântano. O personagem é uma espécie de monstro e carrega uma personalidade de empatia e colaboração com os humanos. Ele é parte humana por conter a identidade humana do doutor Alec Holland o qual foi vítima da explosão. Ele foi levado com a sua pesquisa chamada fórmula biorrestauradora para um pântano próximo em uma espécie de lodo. Neste pântano ele tornou um humano vegetal chamado o Monstro do Pântano. A personagem Abby se apaixona pelo monstro demonstrando uma quebra com o social preestabelecido. A questão da identidade no que tange à pessoa ou imagem para outros, portanto, a alteridade precisa ser considerada na narrativa. Na obra perpassa essa relação do monstro para com os demais que é repartida em função dos outros nas [inter]relações. Com isso, eles constroem uma vida juntos diante de diversas tramas

na HQ. A vida do Monstro ajuda os humanos a refletirem suas decisões diante de suas próprias naturezas humanas e ambientais. Dessa forma, por meio dos estudos culturais iremos investigar a relação entre humanos e seu mal estar moral de modo a revelar o desenvolvimento das cidades e uma degradação da humanidade em relação aos comportamentos éticos da sociedade diante da globalização que promove um desnorteio humano. Os autores de base para nossa investigação dos personagens da obra serão Gilles (2011) sobre sua obra “A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada” e Herman (2005) sobre a “Ética e estética: A relação quase esquecida” entre outros autores. Essa cultura estabelece as relações de identidades conforme Pollak (1992) afirma que a construção da identidade é um fenômeno que se desenvolve em referências aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros.

**Palavras Chave:** Estudos culturais; Swamp Thing; Alan Moore

# REDES SOCIAIS E A VIOLENCIA DE GÊNERO: UMA ANÁLISE DO DISCURSO MEDIADO POR COMPUTADOR

Vinícius Matias Rodrigues Manoel<sup>1</sup>  
João Carlos Pereira de Moraes<sup>2</sup>

## Resumo

O objetivo desse trabalho é analisar como se manifestam os discursos sexistas no contexto da redesocial Facebook, com relação a uma postagem de uma página intitulada Garota Conservadora. Para atingirmos esse propósito, utilizamos como ferramenta os cinco níveis de análise linguística que compõem a metodologia da análise do discurso mediado por computador. A escolha deste instrumento de análise para as amostras contidas neste trabalho surge a partir do momento que identificamos a expansão e posterior popularização de uma nova prática discursiva específica do meio virtual, principalmente nas redes sociais da internet, que é a construção de discursos através dos memes. Podemos observar que a página em questão se apropria dessa unidade discursiva para propagar mensagens ideológicas que pregam a posição de inferioridade da mulher em relação ao homem. Por fim, concluímos que a página supracitada utiliza memes com conotação humorística para difundir discursos com forte apelo sexista, legitimada pelos usuários da página que interagem de maneira favorável as suas postagens.

**Palavras-chave:** Redes Sociais, Violência Simbólica, Gênero, Mídias, Bourdieu.

---

1 Iniciação Científica – Faculdades Estácio de Sá de Ourinhos - FAESO. E-mail: joaocarlos\_pmoraes@yahoo.com.br

2 Faculdades Estácio de Sá de Ourinhos - FAESO/USP. E-mail: vinicius.manoel@live.estacio.br



## Introdução

Aparentemente todos os avanços tecnológicos em relação aos processos de comunicação, infelizmente também serviram para escancarar as várias formas de discriminação, racismo, misoginia, entre outros. Nesse contexto, o objetivo desse trabalho é analisar como se manifestam os discursos sexistas no contexto da rede social da internet Facebook, com relação a uma postagem de uma página intitulada Garota Conservadora. Onde nos propomos a identificar e analisar os mecanismos utilizados nas redes sociais da internet, que se utilizam da violência simbólica como principal veículo transmissor de discursos de valores masculinos hegemônicos.

A pesquisa é qualitativa e decidimos adotar a metodologia de análise linguística desenvolvida por Susan Herring (2004; 2013), pois oferece uma maior facilidade na observação e coleta de dados nos ambientes virtuais, assim como a possibilidade de se identificar traços textuais que na comunicação oral não são encontrados em função de sua espontaneidade. Além de realizarmos uma revisão literária que embasasse a conceituação dos temas chaves, abordados neste trabalho, como as redes sociais da internet, memes e as questões referentes a violência simbólica e a dominação masculina.

## Redes sociais na internet

A noção de “redes sociais” é um conceito desenvolvido pelas Ciências Sociais, para explicar alguns tipos de relação entre pessoas (MARTINO, 2014, p.55). O entendimento que se criou acerca das redes sociais é ambíguo e marcado pelo senso comum. O termo origina-se na década de 1940 por meio da antropologia social de Claude Lévi-Strauss, em sua obra etnográfica intitulada “As estruturas elementares das relações de parentesco” (ACIOLI, 2007), onde analisa os círculos de relacionamentos entre parentescos em diferentes graus.

De lá para cá, o termo passou por variações, mas sempre preservou de alguma forma seu caráter estrutural de relações sociais. Seguindo essa linha de pensamento, Souza e Giglio (2015) definem as redes sociais

como formas de organização humana e de articulação entre grupos ou instituições, salientando sua importância intimamente vinculada ao desenvolvimento de redes físicas e de recursos comunicativos.

Nesse contexto, com o advento da internet no início dos anos 90, o surgimento e a popularização de computadores e outros dispositivos com acesso à internet trouxeram diversas mudanças para a sociedade, com destaque para as possibilidades de expressão e de socialização através destes recursos (RECUERO, 2009, p.24).

## **Memes**

O termo meme é bastante popular no meio virtual. Refere-se a qualquer fenômeno da internet, imagens, vídeos, áudios, textos, frases, etc. que é compartilhado muitas vezes, adquirindo assim o status de “viral” entre as pessoas. Sua origem remonta com o zoólogo e escritor Richard Dawkins, que, em 1976, publicou o livro *“The Selfish Gene”* (O Gene Egoísta) onde teoriza a significação dos memes como sendo uma espécie de unidade de informação, que assim como os genes, tem a capacidade de se multiplicar, por meio de ideias e informações propagadas entre indivíduos (DIAS et al., 2015).

Compreender as características da informação que é replicada na Internet é também parte da compreensão das motivações através das quais os atores sociais as difundem (RECUERO, 2009, p.129). Dessa maneira, ao compreendermos as intenções contidas na mensagem do agente social ao propagar o meme, teremos noção do público que ele deseja atingir e os motivos para tal fenômeno ter alcançado tamanha popularidade e aceitação.

## **Violencia simbólica e dominação masculina**

Segundo Catani et al (2017, p.359-360), o conceito de violência simbólica “aplica-se a todas as formas ‘brandas’ de dominação que consegue ganhar a adesão dos dominados. ” “Brandas” em relação as formas brutais de violência física ou armada. “Violência”, pois, por mais sutis que sejam, ainda sim exercem uma verdadeira agressão sobre aqueles que a

sofrem engendrando a vergonha de si e de seus pares, o auto descredito, a autocensura, ou ainda, a autoexclusão. “Simbólica”, pois, opera na esfera das significações ou, mais precisamente, do sentido que os dominados conferem ao mundo social e ao seu lugar nesse mundo (TERRAY, 1996).

De acordo com Pierre Bourdieu (2017) podemos entendê-la como um tipo de violência disfarçada, que se exerce não só pela linguagem, mas também pelos gestos, pelas formas, pelas maneiras de expressar-se, enfim, pelas coisas do mundo social, auxiliar das relações de força, ela adiciona a própria força a essas relações. Nesse contexto, podemos destacar o que Bourdieu define como “dominação masculina”. Para o autor, os dominantes são os grupos sociais ou as etnias, e nesse caso, os homens. Os mesmos impõem “seus valores e regras ao

dominados que os internalizam inconscientemente, adotam seus esquemas de pensamento e, por isso, a eles se submetem”. (CATANI et al, 2017, p.156)

## **Abordagem metodológica**

O método CMDA apresenta os mecanismos de funcionamento da linguagem baseado em cinco níveis linguísticos: Estrutura, Significado, Interação, Comportamento Social e Comportamento Multimodal. No que se refere a estrutura destaca-se a formação das palavras, expressões e frases. Cabe ao significado analisar o sentido das palavras, intenção do sujeito e, pode ser explorado, com base na análise semântica e pragmática. O diagnóstico na área de interações dá conta dos turnos de fala, padrões estabelecidos e as dinâmicas de conversação dos grupos. O comportamento social observa as dinâmicas sociais, conflitos, poder, influência e estilo do discurso (VOLCAN, 2014). E por último, o comportamento multimodal, que analisa as várias formas no qual a linguagem se manifesta e observa a composição discursiva dos objetos. (HERRING, 2013)

Herring (2004; 2013) organiza os níveis de análise da CMDA conforme a tabela 1.

Tabela 1 – Os cinco níveis da CMDA, Herring (2004; 2013)

Nível	Questões	Fenômeno	Métodos
<b>Estrutura</b>	Oralidade; formalidade; eficiência; expressividade; complexidade; características de gênero.	Tipográfico; ortográfico; morfológico, sintaxe; esquema discursivo; convenções de formatação.	Linguística estrutural e descritiva; análise textual; corpus linguístico; estilística
<b>Significado</b>	Qual a intenção; O que é comunicado; O que é realizado.	Significado das palavras; atos de fala; trocas;	Semântica e pragmática.
<b>Interação</b>	Interatividade; tempo; coerência; reparo; interação como construção.	Turnos; sequências; trocas; tópicos.	Análise de conversação e etnometodologia.
<b>Comportamento Social</b>	Dinâmicas sociais; poder; influência; identidade; comunidade; diferenças culturais.	Expressões linguísticas de status; conflitos; negociações; gerenciamento de face; jogos; estilos discursivos.	Sociolinguística interacional; análise crítica do discurso e etnografia da comunicação.
<b>Comunicação multimodal</b>	Efeitos do modo; coerência do cruzamento de modos; gerenciamento de referência e endereçamento; geração e espalhamento de unidades gráficas de sentido; coatividade de mídia.	Escolha do modo; texto em imagem; citações em imagens; dêixis e posição espacial e temporal; animação.	Semiótica social; análise de conteúdo visual; estudo de filmes.

## Análise e discussão

A seguinte publicação foi retirada da página de notícias Garota Conservadora, no dia 04 de setembro de 2017.

Figura 1 - Publicação da página Garota Conservadora, do dia 13 de agosto de 2017.



## Estrutura

O texto contido na construção do meme apresenta uma linguagem informal, esta bem escrito e não apresenta erros ortográficos. A maneira como o texto foi estruturado é extremamente direta e consegue expressar o que pretende de forma clara, ou seja, o fato de uma mulher ser livre inclusive ao escolher servir ao seu cônjuge. O texto ainda é elaborado de forma que a segunda frase do mesmo é grafada em fonte maior e preenchida com uma coloração mais forte, no caso a cor amarela, em detrimento da primeira frase, escrita em branco e em fonte visivelmente menor.

## Significado

A principal intenção do meme é fazer frente a uma das principais palavras de ordem dos movimentos feministas, apropriando-se da mesma e modificando-a para que atenda seus interesses. A posição que a página toma, tem como objetivo criar uma espécie de resistência aos movimentos progressistas que defendem a emancipação da mulher sobre um dos lugares onde notavelmente elas amargam uma maior opressão, o ambiente doméstico.

## **Interação**

A publicação obteve até o momento de sua amostragem 1,5 mil reações, sendo elas compostas por: 1,2 mil curtidas, 247 Amei, 94 Haha e 9 Grr. A publicação também alcançou a marca de 97 comentários e foi compartilhada 201 vezes

## **Comportamento Social**

Como podemos perceber no tópico anterior, apesar da autoridade que a página possui na rede social Facebook, inclusive aproximando-se da marca de um milhão de seguidores e curtidas, a mesma não conseguiu demonstrar esse lugar de legitimidade através da publicação que utilizamos aqui como objeto de estudo. Contudo, a publicação conseguiu aprovação suficiente para ser compartilhada duzentas e uma vezes. Entretanto, é na seção de comentários que podemos observar a comoção que a publicação gerou, assim como seus conflitos, as críticas e elogios recebidos.

## **Comunicação Multimodal**

Por fim, após os quatro níveis linguísticos da Análise do Discurso Mediado por Computador notamos o aspecto multimodal como estrutura constitutiva do discurso. A publicação reuniu texto, imagem e hiperlink, combinação muito popular entre os usuários que produzem e reproduzem conteúdos semelhantes no meio virtual.

## **Considerações finais**

O presente trabalho nos permitiu analisar o modo como a violência simbólica se manifesta em redes sociais na internet. Ao investigarmos a construção de um discurso da página Garota Conservadora usado para manifestar sua posição em relação à liberdade da mulher, foi possível verificarmos o potencial dos memes na abordagem e difusão de compreensões sobre a realidade um tanto antiquadas, tendo em vista os avanços

legais conquistados pelos movimentos das mulheres no decorrer do processo histórico.

Por fim é válido destacar a comoção que a página causou entre seus seguidores com a publicação deste objeto de análise, criando uma espécie de conflito entre seus pares. O que mostra que não são todos que compactam com discursos machistas na sociedade. Esperamos que esse trabalho possa servir de base para pesquisas mais aprofundadas futuramente.

## Referências

ACIOLI, Sonia. Redes sociais e teoria social: revendo os fundamentos do conceito. **Informação & Informação**, Londrina, Pr, v. 12, n. 1, p.8-20, 15 dez. 2007. Universidade Estadual de Londrina.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2017. 175 p. Tradução Maria Helena Kuhner.

CATANI, Afrânio Mendes et al (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. 398 p.

DAWKINS, Richard. **O Gene Egoísta**. Tradução de Rejane Rubino. São Paulo. Companhia das Letras. 2007

DIAS, Filipe et al. Memes, Uma Meta-análise: Proposta a Um Estudo Sobre As Reflexões Acadêmicas do Tema. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE Ciências DA COMUNICAÇÃO, 38. 2015, Rio de Janeiro, Rj. **Anais....** Rio de Janeiro, Rj: Intercom, 2015. p.1-15.

HERRING, S. C. (2001) **Computer-mediated discourse**. In D. Schiffrin, D. Tannen, & H. Hamilton (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 612-634), 2001. Oxford: Blackwell Publishers.

HERRING, S. C. (2004). **Computer-mediated discourse analysis: An approach to researching online behavior**. In S. A. Barab, R. Kling, & J. H. Gray (Eds.), *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning* (pp. 338-376). New York: Cambridge University Press



HERRING, S. C. (2013). **Discourse in Web 2.0: Familiar, reconfigured, and emergent.** In D. Tannen & A. M. Tester (Eds.), Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 2011: Discourse 2.0: Language and new media (pp. 1-25). Washington, DC: Georgetown

JOURDAIN, Anne; NAULIN, Sidonie. **A teoria de Pierre Bourdieu e seus usossociológicos.** Petrópolis, Rj: Vozes, 2017. 181 p. (Coleção Sociologia: Pontos de Referência). Tradução de Francisco Morás.

MARTINO, Luis Mauro Sá. **Teoria das Mídias Digitais:** linguagens, ambientes, redes. 2. ed. - Petrópolis: Vozes, 2015.

PEREIRA, Bia et al (Comp.). **Dossiê:** Intolerâncias visíveis e invisíveis o mundo digital. 2016. Disponível em: <<http://www.comunicaquemuda.com.br/dossie/quando-intolerancia-chega-as-redes/>>. Acesso em: 05 ago. 2017.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet.** Porto Alegre, Rs: Sulina, 2009. 191 p. (Coleção Cibercultura).

SOUZA, Márcio Vieira de; GIGLIO, Kamil (Org.). **Mídias digitais, redes sociais e educação em rede:** Experiências na pesquisa e extensão universitária. São Paulo: Blucher, 2015. 156 p.

VOLCAN, Taiane de Oliveira. Comunicação Mediada por Humor: a legitimação do discurso humorístico pela página Notícias do Senado no Facebook. **Revista Linguagem & Ensino,** Pelotas, Rs, v. 17, n. 3, p.627-646.



## SEM TÍTULO

### Resumo

No contexto atual do Brasil, em meio à crise política, econômica, social e institucional, emergem um conjunto de ideias e projetos conservadores produzidos por agentes diversos: líderes políticos, líderes religiosos, intelectuais, empresários, cidadãos comuns e até ex-celebridades se unem em grupos de interesse vinculados ao que tem sido chamado de projeto “escola sem partido” e contra a “ideologia de gênero”. Estes projetos se relacionam estreitamente com o contexto mais amplo que vive o país, com a diminuição da densidade democrática, mas tem como objeto principal a educação, em especial, o trabalho de professoras/es e o que deve ser ensinado ou não nas escolas. Qual o papel do professor/a? Qual o papel da escola? Que currículo se quer construir? O que pode/deve ser ensinado? Quais áreas do conhecimento importam? A partir destas questões que estão sob forte disputa ideológica, há o questionamento de alguns temas que recentemente começaram a ser pautados na educação, a partir da mobilização dos movimentos sociais e dos pesquisadores no contexto de redemocratização do Brasil, além de compromissos internacionais que foram firmados pelo país (convenções da Organização das Nações Unidas, ONU, por exemplo). Tais temas são relacionados à diversidade cultural e étnica, as questões de gênero e sexualidade (respeito às diferentes identidades de gênero e orientação sexual), os direitos humanos e os estudos sobre a política e a cidadania, entre outros. Neste contexto, esta pesquisa visa refletir sobre as disputas políticas e as consequências que esse debate pode gerar na educação, mais especificamente na área de sociologia no ensino médio, disciplina que historicamente estuda estes temas e outros assuntos considerados polêmicos e delicados. A partir da análise deste contexto atual do Brasil e da reflexão sobre estes movimentos (escola sem partido e contra a ideologia de gênero) e as mudanças que tem ocorrido no campo da educação (com a reforma

do ensino médio e a base nacional comum curricular - BNCC) a continuidade desta pesquisa visa investigar como os professores e professoras de sociologia tem lidado com estes desafios na sua prática profissional. Assim, pretendemos compreender se de fato tem ocorrido alterações nas salas de aula de sociologia, tendo em vista que muitos profissionais foram/ estão sendo censurados, demitidos ou processados, o que pode provocar receio e auto-censura, mas esta situação também pode suscitar o debate e mais interesse em relação a estes temas, inclusive por parte dos estudantes. Nesse sentido queremos entender as estratégias de ensino e se ocorre e como ocorre a abordagem destas temáticas. Para isso serão realizadas entrevistas, grupos focais e observações em salas de aula.

## SEXO, VIOLÊNCIA, PRAZER E DOR NARRADOS POR UMA MULHER: A QUEBRA DE PARADIGMAS NA NARRATIVA AUTOFICCIONAL *A CHAVE DE CASA*, DE TATIANA SALEM LEVY

Andrea Czarnobay Perrot

### Resumo

Autoficção é um gênero literário cujo conceito foi formulado pela primeira vez em 1977, pelo francês Serge Doubrovsky. Ele pressupõe, primeiramente, uma identidade entre autor, narrador e personagem. Pressupõe também a ficcionalização de si, elemento que o difere da autobiografia. Assim acontece em *A chave de casa*, romance de Tatiana Salem Levy. Além da identidade preconizada pela teoria da autoficção, a narradora opera a ficcionalização de si no momento em que, como a própria autora relata em sua tese de doutorado e em alguns textos dela oriundos, ela cria cenas de sua vida, não as relatando tais como ela as vivenciou. Partindo dessas considerações, este trabalho se propõe a levantar questões acerca da presença do sexo – violento e explícito – na obra. Como é representado o sexo narrado por uma mulher? Violência, prazer e dor fazem parte dessa narrativa sob a ótica feminina, quebrando paradigmas ligados ao sexo, mormente das vezes narrados por homens.

## SOR JUANA INEZ DE LA CRUZ E ALEJANDRA PIZARNIK: DIÁLOGO ENTRE VOZES FEMININAS NA LITERATURA LATINO-AMERICANA

### Resumo

Sor Juana Inés de la Cruz (mexicana) e Alejandra Pizarnik (argentina) são foco deste estudo que busca analisar e discutir os discursos subjetivos dessas vozes femininas que ecoam na literatura latino-americana. Com base nos temas escritas de si, análise da subjetividade, escrita de autoria feminina e literatura latino-americana, realizamos um recorte bibliográfico de dois textos pertencentes às escritas do “eu”: a carta “Respuesta de la poetisa a la muy ilustre Sor Filotea de la Cruz” (1691), de Sor Juana Inés de la Cruz, e “Diarios” (1960- 1968), de Alejandra Pizarnik, a fim de analisá-los e promover uma discussão acerca da presença da mulher latino-americana na literatura através de seus discursos subjetivos e como o “eu” destas autoras dialoga (vam) com outros “eus” coletivos. Como suporte teórico deste estudo, lançamos mão dos pressupostos dos teóricos: Paz (1989), Nitrini (2010), Carvalhal (1998), Blanchot (2005), Lejeune (2010), entre outros.

**Palavras-chave:** escritas de si, subjetividade, autoria feminina, literatura latino-americana.

## Introdução

A escrita de autoria feminina latino-americana vem buscando seu espaço dentro do âmbito literário há muito tempo. O presente texto busca dar voz à literatura considerada marginal, realizando um estudo, ainda que de forma breve, dentro dos pressupostos da Literatura Comparada de duas obras da literatura latino-americana de autoria feminina. Os textos que serão analisados são pertencentes às escritas de si, logo são permeados pela subjetividade, nosso foco de discussão. A este alia-se uma série de interesses de pesquisa que são: escritas de si, análise da subjetividade, escrita de autoria feminina e literatura latino-americana. As autoras que serão estudadas são duas mulheres separadas temporalmente, a saber: a primeira é pertencente ao período do barroco latino-americano, a mexicana Sor Juana Inés de la Cruz (1651-1695); e a segunda é uma autora contemporânea, a argentina Alejandra Pizarnik (1936-1972).

A pesquisa aqui proposta está voltada para experiências reais de escritoras que se valem da subjetividade<sup>1</sup> impregnada em suas obras para falarem de si, do outro – “eu” coletivo - e também de seu tempo. Trabalhando a partir de dois extremos, do barroco à contemporaneidade, buscoamos compreender qual o papel representativo da figura feminina nesses períodos, não só no âmbito literário, como também no histórico-social.

As produções literárias escolhidas para análise a partir do método comparatista são: a carta intitulada “Respuesta de la poetisa a la muy ilustre Sor Filotea de la Cruz” (1691), de Sor Juana Inés de la Cruz<sup>2</sup>, e “Diarios” (1960- 1968), de Alejandra Pizarnik. Diante destas produções, impregnadas pela presença do “eu”, percebemos a mulher latino-americana que

---

1 Este conceito será definido mais adiante com referência específica do campo literário, embora saibamos que ele é objeto de estudo da Psicologia, da Linguística Aplicada (ensino de línguas) e também da Linguística. Nesta área temos a pesquisa de Possenti (1988) intitulada *Discurso, estilo e subjetividade*.

2 Escolhemos esta carta por se tratar de um texto com marcas mais explícitas de subjetividade, foco de nosso interesse, porém, não ignoramos a vasta produção poética de Sor Juana, sobretudo seus sonetos que demonstram um grande rigor com a linguagem literária.

dialoga com o seu tempo, que nos apresenta suas angústias, questionando o seu lugar na sociedade através da questão existencial. Mediante a presença da subjetividade na escrita dessas autoras, podemos perceber o “eu” nessas produções literárias e, a partir disso, promover uma discussão sobre a presença da mulher na literatura latino-americana através de seus discursos subjetivos.

Apesar dos avanços, sabemos que a literatura na América Latina ainda não oferece um lugar tão significativo para a mulher, pois quando lembramos da Literatura latino-americana geralmente realizamos associações a figuras masculinas como: Borges, Pablo Neruda, Eduardo Galeano, Gabriel García Márquez, Cortázar, etc. Isso ocorre porque, segundo Dietzel (2002), a nossa educação literária está voltada para análises universalistas, o que nos mostra que há a impressão de que falta algo nessa literatura, pois a história da literatura (inclusive a contemporânea) está repleta de nomes masculinos e a mulher ainda caminha em busca de um lugar mais significativo e de maior destaque nesse meio literário. Pensando nessas questões, o estudo aqui exposto surge para dar lugar a essas outras vozes, levando essa literatura, dita “marginalizada”, para o âmbito acadêmico, discutindo-as e problematizando-as.

## **1. Mulheres que escrevem na América Latina: quem são essas mulheres? De onde elas falam?**

A partir do século XX a mulher passa a ocupar um lugar mais significativo na literatura. Porém, basta retrocedermos temporalmente para percebermos esse espaço sendo cada vez mais diminuto. Ao observarmos a carta escrita pela mexicana Sor Juana Inés de la Cruz, intitulada “Respuesta de la poetisa a la muy ilustre Sor Filotea de la Cruz”, escrita em 1691, podemos considerar este texto um escrito feminista, mesmo que essa corrente do feminismo não existisse na época. Há neste texto a marca de uma figura feminina que se posiciona frente a uma sociedade, a um período em que poucas mulheres tinham a oportunidade de adentrarem o universo do saber. Nas palavras de Octavio Paz:

La única posibilidad que ellas [las mujeres] tenían de penetrar en el mundo cerrado de la cultura masculina era

deslizarse por la puerta entreabierta de la corte y la iglesia. [...] los lugares en que los dos sexos podían unirse con los propósitos de comunicación intelectual y estética eran el locutorio del convento y los estrados del palacio. Sor Juana cambió ambos modos, el religioso y el palaciego. (PAZ, 1989, p.69)<sup>3</sup>

Antes de se discutir e analisar de forma mais aprofundada a carta de Sor Juana Inés de la Cruz, necessitamos, primeiramente, compreender quem foi essa mulher, considerada por muitos intelectuais e estudiosos da literatura latino-americana, como uma das maiores poetas da língua espanhola e uma das vozes mais representativas do barroco desta literatura. E, para que se possa entender em que contexto a “Respuesta” foi escrita, necessitamos também retroceder no tempo até o período do Barroco Mexicano (Nova Espanha, século XVII), período marcado pelo domínio da religiosidade católica e pelo colonialismo. Nesse período, Sor Juana era uma freira no monastério de San Jerónimo e já poderia ser considerada uma personificação do ideal feminino, devido a sua personalidade singular e o conhecimento abrangente que possuía. Vivendo para a religião e para a aquisição de saberes, foi desse lugar que reivindicou o espaço da mulher nas letras mediante seus escritos e sua intelectualidade.

O que hoje se comenta a respeito de Sor Juana é que ela conquistou por meio de sua ampla bagagem crítica-literária, construída desde muito cedo (mediante seus estudos minuciosos sobre arte, literatura, ciência e religião), um espaço que era exclusivamente masculino, marcando a história e firmando a voz da mulher latino-americana na literatura. Essa força de posicionar-se frente a uma sociedade extremamente religiosa e patriarcal fez de Sor Juana uma personagem um tanto quanto marcante para a sua época. Atualmente, ela é um nome importantíssimo da história da literatura latino-americana e possui um lugar de destaque dentro dos estudos do feminino latino-americano. No que tange à posição de Sor Juana na literatura de autoria feminina latino-americana, nos aportamos a Andrade (2003) que trata desse lugar de prestígio de Sor Juana

---

3 Optamos por não traduzir as citações em língua espanhola presentes neste texto.

conquistado no âmbito literário atual, e o crescente interesse pelo estudo de vida e obra da autora.

Para que se tenha uma ideia da sua posição no cenário da literatura latino-americana e mundial, a redescoberta de sua obra a recolocou como a mais importante figura da literatura mexicana do período colonial, ao lado de Juan Ruiz Alarcón e Carlos de Sigüenza y Góngora; dois grandes poetas universais dos séculos de ouro na Espanha, bem como passou a ser considerada a máxima expressão do barroco no Novo Mundo. (ANDRADE, 2013, p.02)

Como não se pode negar a significativa representatividade dessa grande mulher no período barroco, é “compreensível”, dado o momento histórico em que viveu Sor Juana, o quanto a sua presença tornou-se algo incômodo para os religiosos mais ferrenhos do período. Afinal, no ideário da época, mulher não tinha significância no campo do saber e não participava das decisões políticas da sociedade<sup>4</sup>. Sor Juana perturbou os brios de algumas figuras importantes da Igreja Católica da época, pelo fato de tratar-se de uma freira, mulher, com um conhecimento vastíssimo sobre praticamente tudo, questionando o espaço do saber de domínio masculino, mediante um discurso imponente e ao mesmo tempo cuidadoso, tendo em vista a questão da inquisição presente no período, em que o cuidado com a “palavra” era essencial para a sobrevivência do sujeito. A *Respuesta* foi um exemplo de texto escrito de forma cautelosa, mas que não impede com que Sor Juana perca sua voz frente aquilo que lhe parece desigual na sociedade do século XVII. É o que se pode verificar no excerto a seguir, da própria autora:

Y, a la verdad, yo nunca he escrito sino violentada y forzada y sólo por dar gusto a otros, no sólo sin complacencia, sino con positiva repugnancia, porque nunca he juzgado de mí que tenga el caudal de letras e ingenio que pide la

---

4 Se observamos a história ocidental, na Grécia antiga, ao menos na capital Atenas, os homens controlavam a pólis e as mulheres eram donas de casa, prostitutas, escravas ou amantes. A poetisa grega Safo é um grande nome da poesia lírica, embora seu nome ainda esteja ligado à perversão, lesbianidade. Ou seja, a mulher não podia pensar! A filosofia é toda composta de nomes masculinos: Platão, Aristóteles, etc.



obligación de quien escribe, y así, es la ordinaria respuesta a los que me instan, y más si es asunto sagrado: ¿Qué entendimiento tengo yo, qué estudio, qué materiales, ni qué noticias para eso, sino cuatro bachillerías superficiales? Dejen eso para quien lo entienda, que yo no quiero ruido con el Santo Oficio, que soy ignorante y tiemblo de decir alguna proposición malsonante o torcer la genuina inteligencia de algún lugar. Yo no estudio para escribir, ni menos para enseñar, (que fuera en mí desmedida soberbia), sino sólo por ver si con estudiar ignoro menos. Así lo respondo y así lo siento. (CRUZ, 2006, p. 04)

Mas o pior “carrasco” na vida de Sor Juana não foi o medo da Inquisição, mas sim o bispo de Puebla que, em novembro de 1690, pôs em circulação um folheto intitulado: Carta Atenagórica (BARROS, 2011), sob o pseudônimo de Sor Filotea e dizendo-se ser uma suposta freira, estudiosa da poesia, reclusa no convento da Santíssima Trindade de Puebla. Mediante esse disfarce, o bispo de Puebla tece, através de sua carta, duras críticas às atividades literárias de Sor Juana, além de questionar sua religiosidade e buscar induzi-la a dedicar-se exclusivamente aos estudos sagrados. Algum tempo mais tarde, Sor Juana surgiria com sua “*Respuesta de la poetisa a la muy ilustre Sor Filotea de la Cruz*” (1691), em que manifesta por meio de sua resposta ao bispo de Puebla, o quanto a mulher também deveria ter direitos iguais na sociedade, principalmente no que tange o acesso ao campo do saber em geral, das artes, da ciência e da religião.

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas pela mulher, com relação à acessibilidade do conhecimento no período barroco, Sor Juana relata em sua “*Respuesta*”, como iniciou sua vida nas Letras e sua sede pelo saber.

Teniendo yo después como seis o siete años, y ya sabiendo leer y escribir, con todas las otras habilidades de labores y costuras que deprenden a las mujeres, oí decir que había Universidad y Escuelas en que se estudiaban las ciencias, en Méjico; y apenas lo oí cuando empecé a matar a mi madre con instantes e importunos ruegos sobre que, mudándome el traje, me enviase a Méjico, en casa de unos deudos que tenía, para estudiar y cursar la Universidad; ella no lo quiso hacer, e hizo muy bien, pero yo despiqué el deseo en leer

muchos libros, varios que tenía mi abuelo, sin que bastasen castigos y reprensiones a estorbarlo; de manera que cuando vine a Méjico, se admiraban , no tanto del ingenio, cuanto de la memoria y noticias que tenía en edad que parecía que apenas había tenido tiempo para aprender a hablar. (CRUZ, 2006, p.05)

O que se pode inferir sobre a *Respuesta* de Sor Juana é que ela é considerada atualmente uma carta de “caráter autobiográfico, uma réplica aos ataques a sua condição de mulher e de freira e à defesa de seu direito, --- e das mulheres --- ao estudo, às atividades intelectuais e ao conhecimento como o melhor caminho para chegar a Deus.” (ANDRADE, 2013, p.20). Podemos afirmar que esta carta é uma resposta escrita de forma ética e responsável, ou seja, a autora assina seu texto, se mostra sem subterfúgios e reinvidiva um lugar para a mulher no campo do saber, da vida.

A partir de agora, deixemos um pouco os conflitos de Sor Juana e de seu discurso subjetivo e imponente do século XVII. Até o presente momento apresentamos, de uma forma geral, quem foi essa mulher e como dialogava com o seu tempo. Mais adiante nos deteremos no texto de Sor Juana de maneira mais aprofundada. Por hora ficaremos no campo do conhecimento de período histórico, conhecendo quem foi, o que fez, que contribuições trouxe para a literatura, etc.

Desta maneira, partimos do Barroco mexicano dando um salto até a contemporaneidade, para conhecermos nossa outra importante figura feminina latino-americana a ser estudada, Alejandra Pizarnik, uma das mulheres escritoras de caráter mais intenso e original da Literatura latino-americana. Pizarnik, nascida em 1936 em Buenos Aires/Argentina, teve uma infância nada satisfatória, segundo os relatos da autora apresentados na obra “*Diarios*” em que temos contato com escritos permeados por intensa subjetividade, datados de 1954 à 1971. Pizarnik percebe no seu passado marcas das imposições, muitas vezes agressivas e repressoras, do que se exigia/exige da mulher socialmente.

Cuando yo era una niña decía siempre sí. Sí al juego, al canto, a las exigencias familiares. Cuando tenía tres años era bellísima y sonreía. Aún mi madre no había ganado, aún las [tachado] no me torturaban. Me ponían sobre una silla y me hacían cantar. Yo cantaba. Me ordenaban silencio. Me

callaba. Me mandaban a un rincón con los juguetes rotos y polvorientos y allí me quedaba. Hoy pienso en esa niña y me asombra comprobar cómo trabajaron para arruinarme. (PIZARNIK, 2003, p. 288)

Já crescida, mulher formada, com conhecimentos literários abrangentes, tornou-se sedenta por dominar a linguagem a tal ponto de produzir uma grande obra literária<sup>5</sup>. Esta foi Alejandra Pizarnik por toda a sua vida, uma mulher em uma busca incessante por encontrar-se na escrita e em si mesma. E, desta forma, através de uma de suas obras mais significativas, “*Diarios*”, apresenta seus anseios e sua busca por inspirar-se, e assim poder formar uma expressão literária autêntica.

Os diários de Pizarnik são demasiadamente importantes no que tange à Literatura latino-americana. O que encontramos em Pizarnik é a máxima expressão de uma mulher de personalidade forte, em conflito com o seu tempo, com o seu próprio “eu” e com a palavra: “Nada peor que buscar sobre qué escribir. Mejor escribir sobre lo que puedo, es decir sobre mí, para un día llegar a escribir sobre lo que quiero.” (PIZARNIK, 2003: 232).

Voltemos o olhar, então, para a obra “*Diarios*” de Alejandra Pizarnik a fim de conhecer um pouco sobre o mundo subjetivo desta mulher e a significância de sua obra na literatura latino-americana. Pizarnik escreveu em seus diários, basicamente, reflexões sobre suas leituras diárias, ou sobre situações emocionais e psíquicas que analisava, ela mesma, constituindo-se em uma terceira pessoa, que Blanchot (2005), chamaria de “neutro”, como podemos observar no relato de Alejandra Pizarnik escrito em 1958: “Me disuelvo en la irrealidad. He vislumbrado. He visto. Fue una luz negra detrás del vidrio. Auguró posibilidades de vida. Es la

---

5 Além da obra *Diários*, aqui analisada, a autora argentina escreveu outras obras, dentre elas; *La Condesa Sangrienta* (1971), *La última inocencia* (1954), *Las aventuras perdidas* (1958), *Los trabajos y las noches* (1965), *Extracción de la piedra de locura* (1968), para citar as mais significativas. Figuram também produções de obras poéticas, em que temos contato com uma poesia melancólica e pessimista. Os poemas de Alejandra Pizarnik não se encaixam facilmente em nenhum movimento dentro de sua geração, inclusive, a poeta não apresentou interesse em uma poesia comprometida com as questões políticas enfrentadas na Argentina de sua época. A marca mais significativa da poesia de Pizarnik está no uso de imagens oníricas e ilógicas.

soledad absoluta. Y tú lo sabes, Alejandra. Puedes enloquecer o morirte.” (PIZARNIK, 2003: 116)

com este tipo de discurso, melancólico e tomado de uma perplexa gama de pensamentos, que Alejandra Pizarnik começa a inserir-se na literatura, utilizando-se da escrita diarística para aperfeiçoar sua técnica no processo de construção de suas produções literárias. Ana Becciu escreve, em 2003, a introdução da obra “*Diarios*” de Alejandra Pizarnik. Em seu texto introdutório da obra comenta a questão da tradição literária diarística que fez de Alejandra Pizarnik uma pioneira na América Latina na escrita de diários como parte de suas produções literárias. La tradición de escritores diaristas es fundamentalmente europea. Son grandes nombres de la literatura francesa, inglesa, alemana o italiana del siglo XIX (Stendhal o Goethe) y del XX (Gide, Mansfield, Woolf, Kafka o Pavese, por citar sólo a los más significativos). Pero no abundan ni en España (...) ni en Latinoamérica. Alejandra Pizarnik es, en este sentido, la primera escritora latinoamericana que escribe un diario concibiéndolo como parte de su proyecto de obra literaria. (BECCIU, 2003, p. 10-11)

Pizarnik era uma mulher com um talento literário nato e com senso crítico aguçado. Porém, com grandes problemas psicológicos que lhe perturbaram por toda a vida. Inclusive, muitos de seus relatos diarísticos abordam a questão existencial e o desejo latente que a autora possuía pelo suicídio: “Aparentemente es el final. Quiero morir. Lo quiero con seriedad, con vocación íntegra.” (PIZARNIK, 2003: 502).

Ambas mulheres aqui estudadas tiveram finais tristes. Sor Juana teve que abdicar de muitas de suas inclinações intelectuais para não criar maiores problemas com a igreja de sua época e com seus superiores, morrendo pouco tempo depois de publicada sua *Respuesta*. Pizarnik abdica da vida através do suicídio, mesmo pertencendo a um período em que a mulher poderia ter mais liberdade profissional. Talvez o que tenha sufocado Pizarnik seja basicamente o ritmo frenético da contemporaneidade e o fato de, a cada vez mais, ser cobrada excelência em tudo. Pizarnik desejava ardentemente ser uma grande escritora e hoje devemos reconhecer sua obra como de extrema significância no âmbito literário latino-americano. Porém, enquanto viva, pouco se falou sobre ela.

## 1.2. Aplicabilidade do método comparatista: O “eu” subjetivo e os contrastes do discurso feminino presentes na produção latino-americana

Promover um diálogo entre Sor Juana Inez de la Cruz e Alejandra Pizarnik, mulheres com grande representatividade na literatura latino-americana de autoria feminina, pode se tornar um desafio instigante e desafiador, a partir do momento em que temos para análise mulheres com personalidades muito singulares e pertencentes a períodos distintos da nossa Literatura.

A maior preocupação ao confrontar textos do teor aqui estudado, está no fato de que investigamos produções diferentes, de gêneros diferentes e separados temporalmente. Porém, no que concerne à questão da subjetividade do discurso feminino, ambas as autoras estudadas podem, sim, entrar em diálogo. Os escritos em questão, de Sor Juana e de Alejandra Pizarnik, são textos de teor autobiográfico e este tipo de característica narrativa é privilegiada como espaço de construção subjetiva (TEIXEIRA, 2003). Como o “eu” em diálogo com o seu tempo

o foco de estudo dentro da perspectiva comparatista dos textos de Alejandra Pizarnik e Sor Juana Inés de la Cruz, faz-se necessário que compreendamos o conceito de subjetividade aqui seguido como referência.

A subjetividade pode ser definida basicamente como aquilo que se passa no íntimo, algo pessoal, o que existe de mais profundo no sujeito e que pode representar outras vozes, outros “eus” coletivos (PALAVERSICH, 1995). Nossas autoras em foco neste estudo são vozes de grande representatividade na Literatura latino-americana, que reivindicavam o lugar da mulher socialmente mediante um discurso subjetivo tomado de autenticidade e passível de identificações múltiplas, visto que, quando essas mulheres falam de si mesmas em seus textos, de certa forma estavam falando de muitas outras mulheres, que também viveram as mesmas questões existenciais e suas restrições na sociedade delimitadas pela questão do gênero.

A memória subjetiva, presente nas produções literárias destas autoras, serve como mecanismo de permanência de vozes pouco ouvidas e deveras marginalizadas, seja no âmbito literário ou social. O que o discurso feminino destas mulheres nos apresenta é a expressão máxima

subjetiva de um “eu” em prol de um “nós” coletivo, que clama por uma representatividade significativa em nosso meio.

O “eu” destas autoras é potencialmente representativo de outras vozes, visto que “a subjetividade é ‘fabricada e modelada no registro social’, isto é, atua em um contexto social no qual a linguagem e a cultura atribuem significados as nossas experiências individuais.” (MENEZES,2010, p.17). Dialogando com o seu tempo e com o outro, estas mulheres se apropriam de discursos vários, bebem em outras fontes, contribuem para a formação de outros ideários e partir daí, constroem suas identidades. O sujeito em si, é produto da interação humana, e a linguagem só existe porque os homens interagem e falam, ou seja, eles dialogam.

preciso destacar, aqui, algo de muito importante: no “Eu sou eu” já existe uma dualidade implícita – em seu ego, o sujeito é potencialmente outro, sendo, ao mesmo tempo, ele mesmo. É por isso que o sujeito traz em si mesmo a alteridade que ele pode comunicar-se a outrem. (MORIN, 2010. p.123)

A partir da aproximação comparativa dos textos de Sor Juana e Pizarnik, carregados de subjetividade intelectual feminina, temos contato com discursos de mulheres que falam do seu tempo e de si mesmas, que questionam um lugar na sociedade e que produzem seus textos como uma forma de afirmação pelo viés da escrita. Ou seja, ao se afirmarem como mulheres escritoras, por meio da força da palavra literária, elas também convocam outras vozes femininas a se revelarem, a trazerem seus discursos para enfrentar o preconceito, para lutar pelo espaço da mulher em todos os campos do saber, principalmente o da literatura, dominado por homens. Assim, muitas mulheres também se identificam e podem se reconhecer nesses escritos.

A teoria comparatista utilizada como suporte teórico na análise da carta de Sor Juana e dos diários de Alejandra Pizarnik “[...] reside na pesquisa das ideias e temas, que, em diferentes épocas e literaturas, apresentam ou criam relações e traços comuns, evoluem no tempo e no espaço, exercem influências recíprocas, relegando-as ao mundo árido e ingrato da simples erudição” (NITRINI, 2000, p. 22). Este suporte teórico nos leva a por em diálogo aquela voz do período Barroco (Sor Juana),



com a voz Contemporânea (Alejandra Pizarnik), da mulher latino-americana, que mediante seu discurso retira-nos de nossos lugares e nos faz viajar pelo tempo, buscando traços, dialogando com a memória e produzindo em nós identificações.

## **2. A Respuesta de S.J. versus Diarios de A.P.**

O diário e a carta são gêneros diferentes, mas ambos estão carregados de subjetividade e dentro do âmbito literário encaixam-se no que denominamos “escritas de si”, ou “escritas do eu”. Lejeune (2008) afirma que através da escrita possuímos a possibilidade de nos eternizar e atribui significado a isto afirmando que a escrita subjetiva, autobiográfica, pode ser um mecanismo de afirmação do sujeito. Sor Juana ao escrever a “Respuesta” ao Bispo de Puebla utiliza-se da carta, de toda a sua subjetividade intelectual feminina como um mecanismo de defesa. Logo, a epístola de Sor Juana, apesar de tratar de aspectos da vida pessoal e da abrangência intelectual da autora, não pode ser tida somente como uma autobiografia, mas também como uma autodefesa, uma resposta ética a outro (PAZ, 1982), uma maneira de afirmar-se pela escrita e defender-se na sua condição de mulher e intelectual.

Já referente à obra *Diarios*, de Alejandra Pizarnik, este texto faz parte da construção literária da autora. Através dos relatos diarísticos de Pizarnik temos contato com um gênero literário que possui uma característica peculiar e atrativa para os leitores. Essa proposta narrativa ou estratégia narrativa, chama a atenção do público leitor pelo fato de se poder ter contato com uma narrativa subjetiva, um relato que é pessoal e autêntico da autora, escrito em primeira pessoa.

Alejandra Pizarnik utiliza-se de um artifício bem típico de escritores contemporâneos, ou seja, o jogo entre o que pode ser autobiográfico e o que não é dentro do texto. O ficcional e o real estão presentes o tempo todo e o leitor fica envolto nesse “mar de suspeitas”. O papel que este tipo de narrativa tem na contemporaneidade, dentro da perspectiva de Arfuch (2010), está em deixar-se envolver, (enquanto leitor), por uma narrativa que mescla o ficcional com o real, que dialoga com o seu tempo e nos conta uma história. Esse “jogo” é atrativo e marca o surgimento de novas

formas de narrativas, de maneiras de expressar-se através da literatura com identidades singulares, firmando o discurso do autor.

Dessa ótica, e assumindo a tensão entre o que pode ser uma coisa e seu contrário, podemos agora postular, no que diz respeito ao espaço público/ biográfico, a articulação indissociável entre o eu e o nós, os modos como as diversas narrativas podem abrir, para além do caso singular e da “pequena história”, caminhos de autocriação, imagens e identificações múltiplas, desagregadas dos coletivos tradicionais, e consolidar assim o jogo das diferenças como uma acentuação qualitativa da democracia. Novas narrativas, identificações, identidades (políticas, étnicas, culturais, religiosas, genéricas, sexuais, etc.). (ARFUCH, 2010, p. 100)

Essa tensão é o que Alejandra Pizarnik trata de fazer em seus diários, pois ela deixa bem claro, desde o princípio de sua obra, que utiliza a escrita diarística como um suporte para algo maior, um ensaio para um romance futuro. Logo, o diário servirá não somente para relatar acontecimentos cotidianos da autora, mas também como um mecanismo de exercício de escrita, de busca de uma linguagem própria e de afirmação enquanto mulher e escritora. Nesse sentido, Pizarnik, em muitas passagens de seus relatos, mescla acontecimentos reais com a ficção, escreve poemas, reflexões existenciais, descreve obras de autores lidos - toma a palavra do outro para si - e apresenta o significado da literatura para ela, como em PIZARNIK, 2003, p.200: “La vida perdida para la literatura por culpa de la literatura. Quiero decir, por querer hacer de mí un personaje literario en la vida real fracaso en mi deseo de hacer literatura con mi vida real, pues ésta no existe: es literatura”.

Além disso, a escritora, enquanto mulher contemporânea, também questionará seu lugar na sociedade, assim como Sor Juana o fez, rechaçando a imagem da mulher latino-americana tradicional (dona de casa), fruto da sociedade patriarcal que impõe valores e dita regras de conduta, sobretudo morais.

Os diários de Pizarnik, testemunhos íntimos de uma vida de escritora, são a expressão narrativa subjetiva de uma mulher em conflito com o seu tempo, em que “narra-se o que não se pode relatar. Narra-se o que é demasiadamente real para não arruinar as condições da realidade



comedida que é a nossa.” (BLANCHOT, p.272). Assim é Pizarnik, assim são seus diários. Uma busca incessante por eternizar-se, por ter seu passado sempre a sua disposição, a fim de não se sufocar perante o meio onde vivia, que sempre lhe pareceu tão perturbador e banal. Complementado com Blanchot:

O interessante do diário está em sua insignificância. Essa é a sua inclinação, sua lei. Escrever cada dia, sobre a garantia desse dia e para lembrá-lo a si mesmo, é uma maneira cômoda de escapar ao silêncio, como ao que há de extremo na fala. Cada dia nos diz alguma coisa. Cada dia anotado é um dia preservado. (BLANCHOT, 2005, p. 273)

A estrutura subjetiva da escrita de Pizarnik está relacionada basicamente em valer-se do diário para além do trato de questões cotidianas da vida. Os escritos diarísticos funcionam como suporte para se pensar e praticar a escrita de forma literária. Já a carta de Sor Juana é escrita com uma finalidade, corresponder-se, dar a sua resposta de forma responsável. A prosa epistolar de Sor Juana surge, a princípio, não era para tornar-se uma obra literária, mas sim para manifestar seu posicionamento frente às duras críticas que a mesma recebia de algumas figuras da igreja católica. Sor Juana apresenta grande interesse pelo universo do saber e pelo desenvolvimento intelectual humano e reforça isso em “La Respuesta...”, apresentando sua bagagem intelectual: “Yo no estudio para escribir, ni menos para enseñar (que fuera en mí desmedida soberbia), sino sólo por ver si con estudiar ignoro menos.” A carta de Sor Juana é um texto “carregado de subjetividade intelectual feminina, uma autobiografia não somente de vida, como também de conhecimento.” (MOCTEZUMA, 2010).

A sensação que se tem, quando se lê textos pertencentes às escritas de si, no caso dos diários de Pizarnik, e também da carta de Sor Juana, é que se está burlando a correspondência de alguém, uma vez que nós, enquanto leitores, invadimos um espaço que é exclusivo do escritor, compactuando, de certa forma, com aquilo que se encontra expresso em cada página, seja do diário ou da carta. Seria basicamente aquilo que Lejeune (2008) afirma quando trata da questão do pacto autobiográfico, que seria esse “engajamento de um autor em contar diretamente sua vida (ou uma parte, ou um aspecto de sua vida) num espírito de verdade”. Sor

Juana e Alejandra Pizarnik são essas autoras, mulheres reais, que buscam expressar, através de suas produções literárias, esse “espírito de verdade”, contando um pouco de si, do outro, e também um pouco do seu entorno, do seu tempo e do seu lugar na sociedade. Essas marcas são perceptíveis porque o “eu”, quando transformado em linguagem, apresenta-se carregado de ideologia, pois a linguagem jamais é neutra. Ela é formada de signos ideológicos e revela os valores do sujeito autor.

## **2.2. A subjetividade “podada”: uma realidade das freiras mexicanas do período barroco.**

Mesmo que Sor Juana tenha sido uma mulher de bagagem intelectual significativa e tenha conseguido um lugar de destaque dentro do âmbito literário atual da América Latina, essa “liberdade” que Sor Juana possuía não era tão evidente como se pode imaginar. Nem todas as monjas do período barroco tinham liberdade para falarem de si, ou para questionar algo que lhes parecesse desigual na sociedade da época. Havia o medo por ser mulher, aliado ao dever de, enquanto mulher, dever total submissão ao homem/ seu superior.

O que a expressão “subjetividade podada” quer trazer para esse estudo é que as monjas do período barroco, mesmo quando tinham a oportunidade de falarem de si em textos autobiográficos, não eram totalmente livres para este intento, pois tudo era rigidamente monitorado por figuras masculinas, superiores da igreja, os chamados confesores, em que cada palavra deveria ser “santa”, cuidadosamente escrita, caso contrário o texto sofreria uma “poda”.

(...) el papel del confesor tenía relación con establecer cuál de todos los sentidos del texto era el legítimo (el verdadero): es decir, el aceptado por la autoridad y cuáles eran ilegítimos y erróneos. En este caso, se unen el interés de la autoridad patriarcal, el de la unidad del sentido y el de la certidumbre del origen: las revelaciones tenían que venir de Dios – y no del demonio- y el juez de su procedencia era, por cierto, el confesor. Los textos de las monjas eran, pues, un material bruto y peligroso: debían ser regulados, para prevenir el desparramo del sentido. (VALDÉS, 1993. p.477)

Segundo Fibla (2008), os relatos de vida conventual na América Latina do período barroco são delimitados por dois tipos de cenas distintas. A primeira seria a prévia, relacionada confissão, ao ato de expor seu “eu” a outro sujeito (confessor), e a posterior, relacionada ao ato de escrita do texto autobiográfico ou confessional. Toda produção escrita das monjas era avaliada pela lei religiosa e delimitada pela lei de gênero: “no es solo una monja, es una mujer, no es solo un confessor: es un hombre.” (FIBLA, 2008, p.22)

Existem poucas escritoras do período barroco cujos nomes estejam figurados na história da literatura, a grande exceção foi Sor Juana. Muitas monjas sofreram ao tentarem falar de si e resgatarem suas memórias em textos autobiográficos, como foi o caso da monja chilena Ursula Suárez, autora pouco conhecida na literatura, mas que recupera, mediante suas produções escritas, a voz feminina que muito foi sufocada pela igreja e pelo patriarcalismo. Conforme nos explica Fibla:

Así, a partir de las obras de María de San José, la Madre Castillo y Úrsula Suárez, en esta primera parte, resulta primordial encuadrar el papel de sus confesores, en tanto autoridad religiosa (juez que condena o absuelve, padre espiritual, hombre que reta la feminidad), pero también como destinatario primero de sus textos, como otro al que se dirige; ¿una demanda, una trampa, un hechizo, una ofrenda? en boca de mujer. En el relato de estas vidas religiosas se escenifica también una relación con la divinidad, un encuentro amoroso que se inscribe en el cuerpo y que convoca un deseo. La mística, entendida como una “teología del fantasma” pone en escena el ser de estas mujeres y con ella, la controversia de los sexos. (FIBLA, 2008. p.22)

### **2.3. O conflito com a palavra: uma leitura dos diários de Alejandra Pizarnik**

Deseos de escriturarme, de hacer letra impresa de mi vida. Instantes en que tengotantas ganas de escribir que me vuelvo impotente. Digo escribir por no decir bailar o cantar, si se pudieran hacer estas dos cosas por escrito. El lenguaje me desespera en lo que tiene de abstracto. (PIZARNIK, 2003, p. 218)

Qualquer sujeito que aceitar a aventura de encarar a leitura de uma obra que ora nos acalenta, ora faz o mundo desmoronar sob os nossos pés, pode encontrar essas e outras tantas sensações nos diários de Alejandra Pizarnik, uma mulher em constante confronto com seus próprios pensamentos, transpondo para o papel toda sua angústia e seu modo de ver e pensar sobre as coisas por meio da escrita.

Ao realizarmos a leitura de cada página dos diários de Pizarnik, somos convidados a penetrar no denso e melancólico universo presente em sua narrativa diarística, a fim de que percebamos que seus diários vão além de meros relatos banais, de uma mulher argentina de classe média na Buenos Aires das décadas de 50/60 e 70. São quase trinta anos de produção de uma obra literária autêntica e marcante para a literatura latino-americana. Não estamos falando apenas de meros escritos casuais da cotidianidade, mas sim, de uma obra ímpar da nossa literatura, que coloca Pizarnik em um lugar de destaque no que diz respeito a produção literária dentro das escritas do “eu” na América Latina.

Quando se afirma que Pizarnik estava sempre em conflito com a “palavra”, essa afirmativa surge a partir das leituras realizadas de seus diários, ou seja, essa questão pode ser encontrada em muitas das passagens de sua obra. São inúmeros escritos com comentários sobre literatura, arte, relações amorosas e sobre o processo intenso e árduo de produção escrita na vida de quem se dedica a ser escritora, juntamente com as dificuldades enfrentadas por Pizarnik na aceitação dessa área por parte de amigos e familiares enquanto profissão.

Mi madre quiere que estudie. Quiere que tenga un título. (Sonrío despreciativa.) ¡Qué me importan los títulos! Digo que quiero ser escritora. ¡Bah! Son cosas al margen dicen. ¡Al margen! Ellos no saben lo que es llorar sobre una hoja vacía y llenarla pacientemente con signos creados por una misma. Parece cola de magia. Llenar un cuadernillo que estaba desnudo y triste. Darle vida entregándose lo mejor que una tiene dentro. ¡Ah! Escribir. ¡Qué bello es escribir! (PIZARNIK, 2003, p.57)

Pizarnik comenta em seus diários suas leituras realizadas de obras literárias, muitas delas também narrativas diarísticas, como os diários

de Baudelaire e Kafka, o que reforça a ideia de que a autora estava de fato engajada em fazer de seus escritos algo de cunho literário, mais do que simplesmente retratar coisas do dia-dia de uma mulher da Contemporaneidade. Para Pizarnik falar de si mesma em um diário era uma maneira de ser também “palavra”: “Hablar de sí en un libro es transformarse en palabras, en lenguaje. Decir yo es anonadarse, volverse un pronombre algo que está fuera de mí.” (PIZARNIK, 2003: 344).

### **3. Diálogos possíveis entre Sor Juana Inés de la Cruz e Alejandra Pizarnik: O “eu” feminino contra a sociedade patriarcal.**

Temos para análise neste estudo mulheres que viveram para as letras e que morreram em função delas. Sor Juana renunciou ao saber pressionada pela Igreja Católica de sua época, morrendo logo após a publicação de sua “Respuesta” ao bispo de Puebla. Pizarnik era uma mulher que não se identificava com o seu tempo e nem com o fluxo das horas, entregava-se em seus diários a fim de ‘espremer’ deles, a partir do processo de escrita e reflexão, algo que lhe auxiliasse em um grande romance futuro. Ao não se satisfazer plenamente, somado aos problemas pessoais vividos, acabou por suicidar-se.

Alejandra Pizarnik não precisou medir as palavras em seus diários, não precisava estar de olho na inquisição como Sor Juana. O que temos aqui, são mulheres de tempos distintos, com pouco espaço e pouca voz, comparado ao lugar que o homem possuía/possui na sociedade. Isso se deve ao fato do cerceamento da liberdade concedida às mulheres, visto que, por muito tempo o único papel destinado às mulheres era o de donas de casa e mães, pois a mulher não possuía muito espaço para discussão de suas ideias.

Dado o período em que viveu Sor Juana e mesmo não existindo, na época, movimentos que reivindicassem a inserção da mulher nas decisões sociais e na aquisição de conhecimentos, a autora argumenta com verdadeira maestria essas questões na carta “Respuesta” e, a partir do seu lugar, de freira e monja, busca emancipar-se mediante um discurso que até hoje é lembrado, estudado e (re)significado, como nas palavras de Fiori (2013).

Sor Juana se opõe a imposições patriarcais de seu tempo partindo de uma concepção autêntica do papel da mulher na sociedade. Embora os conceitos de ideologia e emancipação não fizessem parte de seu momento histórico, a monja desenvolveu uma engenharia argumentativa que transcende as meras reiteraões de arquétipos barrocos e, com ela, lega aos estudos culturalistas do século XX e XXI o gérmen de um livre-pensar que engendra os princípios da emancipação tanto do homem quanto da mulher (FIORI, 2013, p.07)

A mulher foi, por muito tempo, de pouca representatividade, tanto socialmente, quanto intelectualmente, visto que não se julgava importante inseri-las nesses meios e suas funções básicas eram destinar-se à casa e à família. Esse espaço diminuto da mulher no âmbito social e intelectual, justifica o fato de termos poucas escritoras em voga e de reconhecido prestígio em nossa literatura, comparado ao lugar que a figura masculina ocupa nesse meio.

E se conhecemos as condições de vida da grande maioria das mulheres nos séculos passados, os obstáculos que enfrentavam – das teses médicas “provando” sua incapacidade intelectual, ao reforço dos filósofos e governantes incentivando o recolhimento – não podemos nos admirar do reduzido número de escritoras hoje conhecido. A interiorização de normas morais e da culpabilidade com certeza deve ter impedido a muitas de se dedicar à literatura. Hoje sabemos que as medidas protecionistas em torno da mulher visavam mantê-las, a qualquer custo, fora do mundo do trabalho, cuidando unicamente dos filhos e do lar. (DUARTE, 1997, p. 56-57)

Mas apesar de todas essas questões enfrentadas pelas mulheres ao longo da nossa história na América Latina, algumas delas conseguiram se sobrepôr a esses empecilhos, firmaram-se, mostraram seus signos para aqueles que as marginalizavam<sup>6</sup>. Porém, atualmente, essas vozes femininas

---

6 Para citar alguns nomes: Juana de Ibarbourou (uruguaia), Delmira Agustini (uruguaia), Alfonsina Storni (argentina, que escreve um manifesto feminista), Gabriela Mistral (chilena, prêmio nobel de literatura).

são mais (re)conhecidas por estudiosos das áreas de Literatura de Língua Espanhola e de Estudos de gênero na América Latina, do que pelo grande público leitor, visto que, no que tange a Literatura latino-americana, ainda predominam no ideário geral dos leitores figuras masculinas. Diante do que o homem produziu na literatura ao longo dos tempos, podemos afirmar que as mulheres pouco publicaram (MUZART, 1997), e no que tange a presença destas ‘poucas’ mulheres no cânone literário, pode-se afirmar que as poucas que se sobressaíram, conseguiram imprimir suas vozes e produziram assim, um novo capítulo para a história da literatura de autoria feminina contemporânea.

No rastreamento minucioso do processo de exclusão de determinadas escritoras que, historicamente, conseguiram sobrepor-se aos obstáculos à entrada da mulher na literatura, esta crítica produziu verdadeiros capítulos de uma história outra, diversa daquelas histórias da literatura como fontes canônicas. Dando voz aos silêncios, procedendo a “arqueologias” de obras e autoras perdidas no tempo, resgatando do “esquecimento” e da exclusão, obras e autoras seja desconhecidas até então, seja objetos de clichês e de apreciações sumárias. (CAMPOS, 1997, p.129)

A partir do momento em que a mulher começa a escrever sobre si e sobre suas dificuldades para ser aceita no âmbito social, temos contato com uma mulher tomada por um discurso subjetivo que busca afirmar-se e empoderar-se através da escrita. Pizarnik, em uma das passagens de seu diário, manifesta sua indignação frente as imposições sociais do que seria a mulher ideal<sup>7</sup>, e diz não estar disposta a ser mais uma, quer seu lugar no mundo, mas não de forma banalizada ou insignificante.

Y aún me parece absurda la vida de casi todas las mujeres de mi edad: amar o esperar el amor, cristalizado en un hogar, hijos, etc. Es más, todo me parece absurdo: tener un empleo, estudiar, ir a reuniones, etc. Siempre he sentido que yo estaba designada o señalada para una vida excepcional. (PIZARNIK, 2003, p. 163)

---

7 Essas imposições podem ser analisadas sob o viés da violência simbólica que sempre sofreu a mulher.



A autora também comenta o lugar de prestígio da figura masculina e do seu anseio por ser aceita socialmente, sem ter que enquadrar-se nos padrões impostos à mulher de sua época.

Quisiera ser hombre para tener muchos bolsillos. Hasta podría tener siempre un libro en un bolsillo. La ropa femenina es muy molesta. ¡Tan ceñida e incómoda! No hay libertad para moverse, para correr, para nada. El hombre más humilde camina y parece el rey del universo. La mujer más ataviada camina y semeja un objeto que se utiliza los domingos. Además hay leyes para la velocidad del paso. Si yo camino lentamente, mirando las esculturas de las viejas casas (cosa que aprendí a mirar) o el cielo o los rostros de os que pasan junto a mí, siento que atento contra algo. Me siguen, me hablan, o me miran con asombro y reproche. Sí. La mujer tiene que caminar apurada indicando que su caminar tiene un fin. De lo contrario es una prostituta o una loca extravagante (...) (PIZARNIK, 2003. p.58)

Sor Juana também criticou seus superiores da igreja e o modo como a mulher era tratada no século XVII, principalmente no que diz respeito à questão da educação destinada às mulheres de sua época, sempre advinda do homem, sem dar lugar para que a mulher também pudesse colocar-se no lugar de mediadora de saberes.

y no hallo que este modo de enseñar de hombres a mujeres pueda ser sin peligro, si no es en el severo tribunal de un confesionario o en la distante docencia de los púlpitos o en el remoto conocimiento de los libros, pero no en el manoseo de la intermediación. Y todos conocen que esto es verdad; y con todo, se permite sólo por el defecto de no haber ancianas sabias; luego es grande daño no haberlas. (Sor Juana, 2006, p.)

## 5. Palavras finais

Diante das discussões realizadas ao longo deste texto, percebemos o “eu” feminino carregado de toda sua subjetividade, firmando seu discurso na literatura latino-americana. Podemos tomar a carta de Sor Juana Inés de la Cruz e os diários de Alejandra Pizarnik como narrativas multivocais.

A carta de Sor Juana é uma resposta a outro, assim como os diários de Pizarnik são uma resposta a outros. O “eu” destas mulheres está em diálogo com outras vozes, ou seja, seus discursos estão carregados de palavras outras, múltiplas, plurivocais. Mas estas palavras adquirem uma valoração diferente e uma maior amplitude quando estas mulheres as tomam e se transformam em autoras e se revelam. E, ao se revelarem pela palavra, também desvelam e, literariamente, mostram ao mundo outras possibilidades de pensar as questões de gênero e suas relações com os saberes.

Ambas as autoras são envolvidas por suas narrativas, seja pelo diário, ou pela carta, e o resultado que se obtêm desses textos são narrativas de si, de bagagem intelectual e de memória que não se limitam ao passado, ao contrário, nos fazem pensar o presente e, ainda que utopicamente, vislumbrar possibilidades de futuro. Sor Juana Inés de la Cruz e Alejandra Pizarnik são mulheres que conseguiram firmar-se na escrita subjetiva a partir de seus discursos e, através destas produções literárias, produziram Literatura, impuseram-se no âmbito literário tomado majoritariamente por figuras masculinas e provaram que mulher também sabe escrever, dialogar com seu tempo e ter capacidade crítica e reflexiva.

Podemos compreender essas produções, dentre as muitas interpretações possíveis que elas nos possibilitam, como textos de afirmação de mulheres escritoras, personalidades que buscam seu espaço, não só na literatura, como também no meio social como um todo. O “eu” feminino de Pizarnik e Sor Juana está diálogo com o nosso tempo (passado e presente) e marca a literatura de autoria feminina na América Latina de uma forma extremamente crítica, deixando um legado cultural de grande valor para a construção de nossa história, além de ser um incentivo e um grandioso exemplo para novas autoras.

## 5. Referências bibliográficas

ANDRADE, Manoel de. Juana Inés de la Cruz: glória, esquecimento e redenção. 54.ed. Revista Eletrônica de los Hispanistas de Brasil. 2013. Disponível em: <<http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/429.pdf>> Acesso em 25 de setembro de 2015.

ARFUCH, Leonor. O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea. tradução, Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

BLANCHOT, Maurice. O livro por vir/Maurice Blanchot. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Tópicos) p.270- 279.

BARROS, G.V. Sórora Juana Inés de la Cruz: A mulher na cidade das letras. Revista Darandina, Faculdade de Letras de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2011.

CAMPOS, Maria Consuelo Cunho. Gender e literatura. In: SCHMIDT, R.T. (Org.). Mulheres e Literatura: (Trans) Formando Identidades. Porto Alegre: Editora Palloti, 1997. p.127- 135.

CARVALHAL, T. F. Literatura comparada. 3 ed. São Paulo: Ática, 1998.

CRUZ, Sor Juana Ines de la. Respuesta de la poetisa a la muy ilustre Sor Filotea de la Cruz.-Editorial del Cardo. Disponível em: <<http://www.bdigital.unal.edu.co/39758/1/132027.pdf>> Acesso em 12 de julho de 2015. Unal, 2006.

DIETZEL, Vera Lúcia. Recepção literária na Alemanha: entre o diálogo cultural e algumas escritoras brasileiras contemporâneas. In: SANTOS, L. C. (Org.). Literatura e Mulher: das linhas às Entrelinhas. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2002. p. 65-93.s

DUARTE, C.L. O cânone e a autoria feminina. In: SCHMIDT, R.T. (Org.). Mulheres e Literatura: (Trans) Formando Identidades. Porto Alegre: Editora Palloti, 1997. p. 53- 60.s

FIBLA, N.G. Rituales de la verdad: mujeres y discursos en América Latina. México: Editora R2 ADEHL, 2008.

FIORI, Luis Eduardo. Juana Inés de La Cruz: literatura e emancipação / Luis Eduardo Fiori. Assis, São Paulo, 2013.

KAMITA, R. C. & FONTES, L. C. S. (orgs.). Mulher e literatura: vozes conseqüentes. Florianópolis: Editora Mulheres, 2015. Disponível em: [www.mulhernaliteratura.ufsc.br](http://www.mulhernaliteratura.ufsc.br)

LEJEUNE, Philippe. O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet. Organização: Jovita Maria Gerheim Noronha; trad. de Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MENEZES.T.D. A identidade social: uma análise teórica. – Pernambuco: UFPE, Revista Prolíngua, 2010, p. 16- 27.

MISKOLCI, Richard. Corpo, Identidade e Política. In: XII Congresso Brasileiro de Sociologia. Anais. Porto Alegre, 2010.

MOCTEZUMA, Paola Madrid. Sor Juana Inés de la Cruz y el barroco novohispano a través de los modelos narrativos de la ficción histórica y del boom hispánico femenino. América sin Nombre, 2010, p. 93-106.

MORIN, E. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento/ Edgar Morin; tradução Eloá Jacobina- 17ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MUZART, Z.L. A questão do cânone. In: SCHMIDT, R.T. (Org.). Mulheres e Literatura: (Trans) Formando Identidades. Porto Alegre: Editora Palloti, 1997. p. 79-89.

NITRINI, Sandra. Literatura comparada: história, teoria e crítica. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

PALAVERSICH, D. Silencio, voz y escritura em Eduardo Galeano. Frankfurt. Madrid: Iberoamericana, 1995.

PAZ, O. Sor Juana Ines de la Cruz o las trampas de la fe. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1982.

PIZARNIK, A. Diários. Ana Becciu (ed.). Barcelona: Lumen, 2003.

POSSENTI, Sírio. Discurso, estilo e subjetividade. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

REIS, Erivelto da Silva. A escrita epistolar e autobiográfica na obra D'este viver aqui neste papel descripto: cartas da guerra, de António Lobo Antunes – Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2013.

SALA, N. C. Los diarios de Alejandra Pizarnik: una escritura en el umbral. Castilla Revista de Estudios de Literatura, 2, 2011. p. 55-71

SANTOS, L. C. (org.) Literatura e mulher: das linhas às entrelinhas. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2002.

TEIXEIRA, L.C. A escrita autobiográfica e a construção subjetiva. Psicologia USP, 2003, Vol. 14, No .1, 37-64

VALDÉS, Adriana. El espacio de la mujer en la colonia. In: Pizarro, Ana. (Org). América

Latina: palavra, literatura e cultura. São Paulo: Memorial, Campinas: Unicamp, 1993.

ZINANI, C.J.A. História da literatura: questões contemporâneas. – Caxias do Sul, RS: Educs, 2010.

## SUJEITOS APRENDENTES E ENSINANTES NA VELHICE: O FACEBOOK ENQUANTO PLATAFORMA DE PERFORMANCE

Fernanda Gabriela Schmidt<sup>1</sup>  
Lisiane Machado de Oliveira Menegotto<sup>2</sup>

### Resumo

Com o aumento do número de idosos, pensar a qualidade de vida para um envelhecimento bem-sucedido tem sido uma tarefa necessária, sendo a aprendizagem contínua uma dessas possibilidades. No entanto, muitos idosos não se sentem mais pertencentes a este papel de aprendente e ensinante. O objetivo deste artigo foi analisar de que forma as redes sociais, especialmente o Facebook, podem estar implicadas em um processo de ensino-aprendizagem na velhice. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa, através de um questionário com idosos. Como resultado, foi possível inferir a ocorrência de um processo de ensino-aprendizagem com os idosos participantes através do uso do Facebook, em que os mesmos se situam enquanto sujeitos ensinantes e aprendentes – tendo em vista que a maioria usa a plataforma enquanto ferramenta de busca e compartilhamento de informações.

**Palavras-Chave:** Envelhecimento. Idosos. Facebook. Ensinantes. Aprendentes.

- 
- 1 Bacharel em Comunicação Social – Hab. Jornalismo. Mestranda do PPG em Diversidade Cultural e Inclusão Social e cursando especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, ambos pela Universidade Feevale. E-mail: [fernandagschmidt@gmail.com](mailto:fernandagschmidt@gmail.com)
  - 2 Doutora em Psicologia e Docente no Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale.

## Introdução

A velhice tem ganhado novos significados com as mudanças que acompanham o desenvolvimento humano sob a perspectiva histórica e social. Os avanços na medicina, no controle e prevenção de doenças, promoção de qualidade de vida e outros tantos fatores implicam em uma velhice cada vez mais longa e ativa. Atualmente, a expectativa de vida do brasileiro é de 75,2 anos – desde 1940 houve um aumento de mais de 30 anos (LEAL, 2016).

Nunca se viveu tanto e esse aumento do tempo de vida tem provocado grandes mudanças no âmbito social: um aspecto importante, por exemplo, é a busca por qualidade de vida em prol de envelhecimento bem-sucedido. A perspectiva de qualidade de vida perpassa pela subjetividade: formas de viver que implicam em como se vive. Para Lawton (1991 apud TRENTINI; XAVIER; FLECK, 2006, p. 25) a avaliação da qualidade de vida na velhice se dá a partir da perspectiva de quatro dimensões:

condições ambientais (pressupõe que o ambiente deva oferecer condições adequadas vida das pessoas), competência comportamental (traduz o desempenho dos indivíduos frente às diferentes situações de sua vida), qualidade de vida percebida (reflete a avaliação da própria vida) e bem-estar psicológico ou subjetivo (significa a satisfação com a própria vida, satisfação global e satisfação específica em relação a determinados aspectos da vida), das quais depende a funcionalidade do idoso.

A partir dessa perspectiva, a psicopedagogia mostra-se como uma possibilidade positiva de intervenção com idosos, a fim de buscar desenvolver potencialidades do aprender na velhice. Nos tornamos sujeitos a partir do conhecimento e é nessa pulsão de vida que encontramos possibilidades de um desenvolvimento e manutenção de uma vida psíquica saudável. Paín nos traz que: “O sujeito não é sujeito até que conheça. É sujeito porque conhece, e é sujeito a esse conhecimento.” (1996, p. 15).

Segundo a teoria psicopedagógica, a aprendizagem acontece entre dois personagens: ensinante e aprendente, e a partir da relação que se estabelece entre os dois. Os termos aprendente e ensinante são trazidos por Fernández (1991) e colocados dessa forma com o intuito de transmitir



a ideia de que a pessoa está no processo de aprender ou ensinar, sendo essas formas de aprender e ensinar individuais a cada sujeito.

Para aprender é preciso que o sujeito faça uso do seu corpo, organismo, desejo e inteligência (FERNÁNDEZ, 1991). A inteligência e o desejo encontram-se atrelados nesse processo: “O pensamento é como uma trama na qual a inteligência seria o fio horizontal e o desejo o vertical. Ao mesmo tempo, acontecem a significação simbólica e a capacidade de organização lógica.” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 67).

Ainda, o processo de aprendizagem perpassa pelo corpo. Então, a relação que o sujeito estabeleceu com seu corpo ao longo da vida e a forma com que lida com esse “novo” corpo que habita – agora envelhecido – será determinante para o desempenho de um processo de aprendizagem. O corpo pelo viés da psicopedagogia é como um instrumento para a aprendizagem (FERNÁNDEZ, 1991). Na velhice, podemos pensar ainda que há um estranhamento desse corpo que não é mais jovem, característica tão exigida na nossa sociedade.

O Relatório Mundial de Envelhecimento e Saúde, da Organização Mundial da Saúde de 2015, significa o envelhecimento saudável como o “processo de desenvolvimento e manutenção da capacidade funcional que permite o bem-estar em idade avançada” (OMS, p.13). Ainda segundo o relatório, a capacidade funcional de cada indivíduo estaria relacionada com a combinação do sujeito com seus ambientes e de que forma se estabelece essa relação.

Mas de que forma os idosos tem interagido com seus ambientes? Como eles tem se visto no papel de idosos? Concomitantemente com este movimento do aumento da expectativa de vida e conseqüente aumento do número de idosos, está a expansão da cibercultura. O conceito, trazido por Lévy (1998), estabelece a cibercultura como uma nova relação do ser humano com a cultura, novos modos de viver a partir da evolução do uso da internet e a tendência de formação de uma rede global, mesmo com desigualdades sociais.

Dentro desse movimento, está a ascensão das redes sociais da internet, que começaram a ganhar força com a criação do Orkut, e hoje vive-se um *boom* com a expansão do Facebook. A rede social é a mais popular do mundo atualmente, tendo atingido a marca de 2 bilhões de usuários

em junho de 2017 (FACEBOOK..., 2017). Através da plataforma é possível compartilhar vídeos, fotos, notícias, etc.

Engana-se quem pensa que o Facebook é um espaço exclusivo dos jovens. Uma pesquisa divulgada em 2014 pela consultoria iStrategy, mostrou que o número de usuários idosos (com mais de 65 anos nos Estados Unidos), havia aumentado 10% em um ano, sendo 45% o percentual total de idosos no Facebook (IDOSOS..., 2014). Esse movimento, possivelmente, é resultado de uma velhice cada vez mais ativa e mais disposta a conhecer as novidades do âmbito tecnológico.

A partir da constatação desse movimento de apropriação do Facebook pelos idosos, percebeu-se um importante movimento da cibercultura, que se bem instigado poderia trazer ainda mais benefícios. Assim, o objetivo dessa pesquisa é o de analisar de que forma os idosos se apropriam do Facebook enquanto espaço de ensino-aprendizagem, tendo em vista que a manutenção desse processo possibilita um envelhecimento mais saudável, com maior qualidade de vida.

## Procedimentos metodológicos

Para essa pesquisa, optou-se como metodologia a pesquisa qualitativa, através da pesquisa de campo. Para isso, criou-se um formulário de perguntas através da ferramenta “Google Formulários”. As perguntas estavam relacionadas com a idade da pessoa, se ela se considerava idosa e sobre o uso que fazia de rede sociais, e se entendiam que haviam processos de ensino-aprendizagem nessa dinâmica.

A escolha dessa modalidade, através de um formulário online, deu-se justamente por buscarmos idosos que estivessem ativos no Facebook, sendo que este foi o principal meio de divulgação da pesquisa. A partir desse movimento, foi coletado um total de 12 respostas.

A partir das respostas obtidas, será possível fazer uma análise sobre de que forma os idosos utilizam do Facebook para manter-se ou tornar-se um sujeito aprendiz e/ou ensinante, tendo em vista que existem diferentes formas de aprender e ensinar, não sendo necessário um espaço formal para que essa dinâmica aconteça.

## Resultados e discussão

Com os dados coletados, foi possível fazer uma análise sobre a dinâmica dos idosos no Facebook, a partir da perspectiva de um espaço de ensino/aprendizagem. De fato, a opção por uma plataforma online facilitou uma aproximação com esses idosos e nos mostrou uma certa habilidade deles em acessar e preencher o formulário de forma adequada – o que muitas vezes é um desafio até para aqueles que nasceram quando já era comum o uso de redes sociais.

Das respostas coletadas, a média da idade foi de 65 anos, sendo o mais jovem com 59 e o mais idoso com 76. Quando questionadas sobre o motivo de terem criado uma conta na rede social, as respostas foram as seguintes: 7 para interagir com amigos e familiares, 2 pessoas responderam que criaram um perfil para ficarem atualizadas e ter contato com tecnologia, 1 para procurar “amigos das antigas” e fazer contato com novas, 1 para passar o tempo e 1 respondeu que criou o perfil porque entendeu o Facebook como um espaço em que se pode se comunicar e interagir com todo mundo instantaneamente. Atualmente, grande parte dos entrevistados disse que utilizada o Facebook para manter contato com amigos e familiares e também para obterem informações, como notícias, receitas e vídeos.

Quando questionados se acreditavam que aprendiam algo por meio do Facebook, todos responderam que sim, sendo que três salientaram que é preciso saber filtrar as informações e um respondeu que aprende às vezes. Ao serem questionados se acreditavam que ensinam ou se poderiam ensinar através do Facebook, 8 responderam que sim, sendo que uma delas complementou que apenas se soubesse postar; 3 responderam que não, sendo que um justificou que publica muito pouco. Uma pessoa respondeu que acredita em parte que poderia ensinar.

A partir dos dados obtidos, é possível perceber que há uma participação efetiva dos idosos no Facebook, pois além da criação de um perfil, eles se apropriam da ferramenta, buscando suas formas de utilização e possibilidades. Com isso, é possível afirmar que para esta amostra de idosos há um processo de inclusão digital. Para Wagner (2010) o processo de inclusão digital não consiste em apenas ter acesso a um computador, mas

sim está diretamente relacionada com a capacidade de o sujeito saber utilizar esta ferramenta.

Esse desejo de estar conectado e ativo nas redes sociais, em busca de informação, nos mostra que eles ainda se veem como sujeitos aprendentes e ensinantes. Esse desejo de saber é um dos fatores que pauta a possibilidade de aprender na velhice, como vimos anteriormente.

O desejo existe, o que falta são possibilidades de inserção desses sujeitos em contextos de ensino aprendizagem mais estabelecidos.

## Considerações finais

A partir dessa pesquisa, inferimos que é possível um processo de ensino-aprendizagem na velhice por meio do Facebook, através de movimentos de troca de saberes, o que se constitui como um movimento importante de enlace com o social e potencial estímulo cognitivo, o que acarreta em maior qualidade de vida para o sujeito idoso que participa deste movimento.

Como vimos, envelhecer tem ganhado novos sentidos e, com isso, é cada vez mais comum encontrarmos pessoas ativas e resistentes à nomenclatura de idoso. Ser idoso pode significar muitas coisas, pode-se ser idoso de muitas formas; assim como se é jovem, adulto, criança. O preconceito sobre determinadas atividades em diferentes etapas da vida pode ser um limitador e, quando há benefícios, esse limitador não deve existir.

A educação, o processo de ensinagem e o processo de aprendizagem são importantes em todas as etapas da nossa vida. É através da aprendizagem que nós nos desenvolvemos e é também através do processo de desenvolvimento que envelhecemos. Goulart e Ferreira nos trazem: “Manter a mente ativa e aberta para o aprendizado em todas as fases da vida é garantir condições facilitadoras para lidar com as constantes transformações sociais, culturais e tecnológicas que envolvem a sociedade em todos os seus segmentos” (2012, p.28).

Com este estudo, foi possível perceber um importante e potencial movimento na cibercultura: o uso do Facebook enquanto plataforma de ensino-aprendizagem para os idosos. Esse movimento possibilita não apenas a inclusão digital, mas também nos mostra caminhos para que o

sujeito possa continuar desejoso do saber, mantendo seu papel de sujeito aprendiz e/ou ensinante – o que acarreta em mais um benefício para um envelhecimento saudável.

## Referências

FACEBOOK atinge marca de 2 bilhões de usuários, anuncia Zuckerberg. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 27 jun. 2017. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/tec/2017/06/1896428-facebook-atinge-marca-de-2-bilhoes-de-usuarios-anuncia-zuckerberg.shtml>> Acesso em: 30 jun. 2017.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 1991.

GOULART, Denise; FERREIRA, Anderson Jackle. Aprendizagem Digital de Idosos: um novo desafio. In: **Educação e Envelhecimento**. FERREIRA, Anderson Jackle et al (Org.). Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012, p. 23-30.

IDOSOS são grupo que mais cresce no Facebook. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 18 jan. 2014. Disponível em: <<http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,idosos-sao-grupo-que-mais-cresce-no-facebook-imp-,1119861>> Acesso em: 11 jun. 2017.

LEAL, Luciana Nunes. População idosa vai triplicar entre 2010 e 2050, aponta publicação do IBGE. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 29 ago. 2016. Disponível em : <<http://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,populacao-idosa-vai-triplicar-entre-2010-e-2050-aponta-publicacao-do-ibge,10000072724>> Acesso em: 11 jun. 2017.

LEMOS, André. Cibercultura como território recombinante. In: MARTINS, Camila Duprat et al (Org.). **Territórios recombinantes: arte e tecnologia– debates e laboratórios**. São Paulo: Inst. Sergio Motta, p. 35-48, 2007.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 1998.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre: v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório Mundial de Saúde e Envelhecimento**. S.I., 2015. Disponível em: < <http://sbgg.org.br/wp-content/uploads/2015/10/OMS-ENVELHECIMENTO-2015-port.pdf> > Acesso em: 11 jun. 2017.

PAÍN, Sara. **Subjetividade e objetividade**: relações entre desejo e conhecimento. São Paulo: Cevec, 1996.

TRENTINI, Clarissa Marcelli; XAVIER, Flávio Merino de Freitas; FLECK, Marcelo Pio de Almeida. Qualidade de vida em idosos. In: PARENTE, Maria Alice de Mattos Pimenta. et al. **Cognição e Envelhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 19-29.

WAGNER, Flávio R. Habilidade e inclusão digital - o papel das escolas. In: CGI.br (Comitê Gestor da Internet no Brasil). Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação 2009, p. 47-51, São Paulo, SP: 2010.

## A INCORPORAÇÃO DA ABORDAGEM DE GÊNERO PELO SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE OFICIAL DO ESTADO DE SERGIPE (SINTESE)

Adenilde de Souza Dantas<sup>1</sup>  
Maria Helena Santana Cruz<sup>2</sup>

### Resumo

O objetivo deste trabalho é discutir e dar visibilidade, a resultados de pesquisa sobre as relações sociais de gênero e a construção das identidades dos/as sindicalizados/as do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial do Estado de Sergipe (SINTESE). Devido natureza do objeto, foi adotada a abordagem qualitativa de inspiração histórico-dialética. A opção metodológica recaiu pelo estudo de caso por meio da consulta a duas fontes de informação: *documentos*: Teses dos Congressos do SINTESE de 2006, 2012 e 2015; *entrevistas semiestruturadas* realizadas com seis dirigentes da entidade. Os resultados da pesquisa informam que o SINTESE ainda não incorporou a discussão de gênero porque a cultura da pauta única na organização é predominantemente voltada para as questões de classe, portanto, não privilegia o enfoque de gênero.

**Palavras-chave:** Abordagem de Gênero. Educação. Incorporação. Poder. SINTESE.

- 
- 1 Mestra em educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora da rede Estadual de Ensino de Sergipe e da rede municipal de Nossa Senhora do Socorro/SE. Participa do Grupo de Pesquisa do CNPq: "Educação, Formação, Processos de Trabalho e Relações de Gênero" - UFS. Aracaju/Sergipe/Brasil. E-mail: adidantas77@gmail.com.
  - 2 Professora Emérita dos Programas de Pós-graduação em Educação e Serviço Social da UFS; Pós-doutora em Sociologia da Educação (UFS); Doutora e Mestra em Educação (UFBA); Líder do Grupo de Pesquisa do CNPq: "Educação, Formação, Processos de Trabalho e Relações de Gênero" (UFS); Coordenadora da REDOR – REDE FEMINISTA NORTE E NORDESTE DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE MULHER E RELAÇÕES DE GÊNERO e do (NEPIMG/UFS) Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre a Mulher e Relações de Gênero; E-mail: helenacruz@uol.com.br



## Introdução

O Estado de Sergipe possui, em seu território, cinco sindicatos que representam os professores da Educação Básica: Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial do Estado de Sergipe (SINTESE); Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica Profissional e Tecnológica (SINASEFE); Sindicato dos Profissionais do Ensino do Município de Aracaju (SINDIPEMA); Sindicato dos Professores da Rede Particular do Estado de Sergipe (SINPRO/SE) e a Associação dos Docentes da Universidade Federal de Sergipe Seção Sindical dos Andes Sindicato Nacional (ADUFS<sup>3</sup>). Destes, o maior, em relação ao espaço geográfico que atua é o SINTESE. Ele representa o magistério público na Rede Estadual de Ensino de Sergipe e em 74 redes municipais. Segundo dados fornecidos pelo Departamento de Filiação e Patrimônio do SINTESE, no final de março de 2016, o sindicato possuía 25.666 filiados nas redes públicas de ensino: estadual e municipal. Destes, 21.809 ou 85% são pessoas do sexo feminino e 3.857 ou 15% dos filiados são do sexo masculino. Além disso, outro fato que chama a atenção é que 78,6% dos cargos que compõem a Direção Executiva do SINTESE são ocupados por mulheres, os homens são 21,4%.

Esses dados estatísticos e a atuação do SINTESE no Estado de Sergipe despertou o interesse em investigar se as discussões de gênero estão sendo incorporadas pelo sindicato. Uma vez que, o gênero é uma construção social que procura fixar identidades com base nas diferenças percebidas entre os sexos, sendo também um modo de dar significado às relações de poder. A organização sindical, como uma instituição da sociedade, estrutura valores e estereótipos sociais decorrendo deles os vieses da estratificação social de gênero, refletindo-se na forma como são incluídas as questões de gênero nas políticas e pautas sindicais, na equidade entre os sexos e nos percursos profissionais.

---

3 Esse sindicato, além das/os professoras/es do ensino superior, representa também os professores da educação básica do Colégio de Aplicação localizado dentro do *campus* universitário da Universidade Federal de Sergipe.

Entende-se que o sindicato não é neutro ao que se passa na sociedade, não está fixado dentro de uma bolha, distante de tudo. Ele influencia e é constantemente influenciado por concepções políticas, sociais, culturais e ideológicas que permeiam a sociedade. Portanto, está sempre em construção, porque depende das relações sociais a que está exposto. É uma instituição da sociedade civil cuja especificidade é defender os interesses da classe trabalhadora, pois, trata cotidianamente dos dilemas da vida do trabalhador e das relações sociais vigentes. Esses dilemas são debatidos em conjunto e, a depender da importância coletiva e das relações de forças, são encaminhados para uma agenda de lutas, como forma de reivindicações e enfrentamentos aos patrões, sejam estes, agentes públicos ou privados. Segundo Coronel e Ferreira (2015, p.204), “[...] a participação de mulheres e de homens no movimento sindical é delimitada pelo gênero [...]”, constituindo-se como um importante espaço de mediação, de disputas pelo poder, de reivindicações de direitos de seus filiados/as. É no confronto das relações sociais cotidianas no sindicato que as identidades se estruturam com maior rapidez.

## Metodologia

A pesquisa foi realizada de 2015 a 2016 e é fruto de uma dissertação de Mestrado em Educação realizado na Universidade Federal de Sergipe cujo título é *Lentes de gênero sobre o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial do Estado de Sergipe (SINTESE)*. Devido à natureza do objeto, foi adotada a abordagem qualitativa de inspiração histórico-dialética, com ênfase nas dimensões macro-micro, coletivo-individual, objetivo-subjetivo, conflitos e contradições. A opção metodológica recaiu pelo estudo de caso por meio da consulta a diferentes fontes de informação: revisão da *literatura pertinente*; *documentos* do banco de teses da Capes e de Teses dos Congressos do SINTESE de 2006, 2012 e 2015 e *entrevistas semiestruturadas* realizadas com seis dirigentes da Direção Executiva do SINTESE, das subsedes regionais da entidade e com membros do Conselho de Representantes do SINTESE/CERES; e *observação direta* de atividades desenvolvidas na Instituição para captar as relações de poder entre as/os militantes, e foi observado não somente

o binarismo homem/mulher, como também as relações sociais entre as próprias mulheres, mulheres e homens.

## Resultados da pesquisa

A pesquisa apontou que a discussão de gênero é muito fraca no SINTESE, praticamente inexistente na entidade. Segundo as/os entrevistadas/os, o sindicato ainda não tem uma política de gênero e quando os problemas surgem são trabalhados de forma pontual. A ausência das temáticas de gênero em todas as instâncias de formação do sindicato é atribuída primeiro, às demandas do sindicato referente às lutas de classe, e, depois, pelo machismo de homens e mulheres, porque a discussão pode expor os pontos de vistas e acabar por constranger os dirigentes que pensam de forma retrógrada. Uma das entrevistadas afirmou que os casos de violência que chegam ao sindicato, somente são trabalhadas as questões legais não havendo, portanto, ações efetivas de prevenção e conscientização da violência contra mulheres, por exemplo. A fala da respondente deixou evidente que outros movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) tem incorporado a discussão de gênero e promovido formações nessa área.

A partir das observações relacionadas na entidade, da análise das teses e das falas das/os respondentes da pesquisa percebe-se que o SINTESE tem como discurso a igualdade nas relações de gênero, mas não se compromete, na prática, com a criação de políticas internas e externas que, efetivamente, discutam e promovam a igualdade entre homens e mulheres no espaço sindical e, conseqüentemente, na sociedade, por meio do trabalho docente. Esse comportamento indiferente das/os integrantes do sindicato pode ser explicado a começar pelo que apontou a entrevistada Inês (45 anos), “[...] como a demanda do sindicato é grande isto fica para depois[...]”, esta demanda que ela coloca está relacionada às pautas principais do sindicato referentes a classe, uma vez que “[...]os sindicatos são órgãos preocupados essencialmente com vantagens materiais para o trabalhador, desenvolvendo periodicamente uma luta pela majoração de salários (ao lado, evidentemente, de lutar pela segurança social do trabalhador).” (SAFIOTTI, 2013, p.102). Essa pauta única faz

com que aquelas/es que dirigem o sindicato só enxerguem a classe<sup>4</sup> como causa para todos os tipos de opressões, contudo esta não pode servir como um dispositivo discursivo ou uma categoria mobilizadora, através da qual todos os variados interesses e todas as variadas identidades da pessoa possam ser reconciliadas e representadas (LOURO, 2003, p.52).

Em nome de uma pauta única, a entidade tem investido pouco na reflexão sobre a necessidade de democratização das práticas sindicais o voltar-se para si (sobre as demandas de gênero, raça/etnia, orientação sexual, e geração, por exemplo). Delgado (1998, p.214) chama a atenção para o fato que os sindicatos tendem “[...] a ocultar a heterogeneidade da classe trabalhadora; e ao se ver a opressão das mulheres como contradição secundária, vê-se na organização das trabalhadoras um fator de divisão e fragmentação da luta política”. Nesse sentido, Souza-Lobo (1996) alerta que o discurso da “unidade de classe” é quase sempre utilizado para sufocar o debate sobre as relações de gênero e ocultar uma visão conservadora sobre a mulher expressa na ênfase nos papéis domésticos e que sua função nos sindicatos é complementar e apoiar a luta masculina.

Para Costa, os sindicatos desenvolvem raras ações para as mulheres e mesmo assim são tratadas com pouco interesse e

[...] relegadas a um segundo plano: não são vistas e planejadas como uma atividade política que necessita de recursos financeiros e pessoal capacitado. Geralmente, estas são atividades realizadas através do empenho pessoal de alguma líder que, no final, acaba “carregando” sozinha o trabalho sindical entre as mulheres. As políticas sindicais direcionadas para as mulheres enfrentam, ainda hoje, o descaso, quando não o boicote explícito dos dirigentes sindicais, apesar de já fazerem parte de muitos dos discursos destes dirigentes [...]. A dificuldade ou resistência por parte das lideranças sindicais em entender o caráter assimétrico das construções de gênero e, nelas, as especificidades desse feminino construído socialmente impedem os sindicatos de desenvolver políticas mais eficientes e equitativas voltadas para a incorporação feminina. (COSTA, 2014, p.47; suprimimos).

---

4 Entendida como base para a compreensão de todas as contradições sociais e todas as formas de opressão.

Desde quando surgiu o SINTESE, as mulheres são maioria nos cargos de poder, entretanto seu empoderamento e ascensão não contribuíram para que suas pautas específicas sejam colocadas em evidência, por isso continuam reproduzindo e interiorizando a identificação com o patriarcalismo, como afirma Souza-Lobo (1996). Isso mostra que não adianta, apenas, as mulheres estarem inseridas no poder é preciso que elas compreendam a situação de subalternidade e as formas de opressões sofridas por elas em decorrência da dominação masculina na sociedade, cobrando das instituições como os sindicatos, iniciativas políticas para alterar essa realidade, colaborando, assim, para desconstrução dos valores e *habitus* patriarcais. Nesse sentido Cruz (2005), enfatiza que:

Para exercer de fato a democracia e a igualdade, o movimento sindical tem, na atualidade, o desafio de garantir não só a participação da mulher nas organizações sindicais, mas buscar compreender as diferenças na forma de pensar e agir de homens e das mulheres nessas organizações e em suas relações sociais (CRUZ, 2005, p.358).

O gênero é um elemento constitutivo das relações sociais e uma forma de dar significado às relações de poder. Esse conceito estabelece uma diferença entre o biológico, conhecido como sexo, e o gênero que está relacionado à identidade cultural que se atribui e se adquire, e que torna os indivíduos reconhecíveis como homens e mulheres. Sardenberg (2010) enfatiza que o gênero organiza e legitima,

[...] não apenas a divisão sexual do trabalho e a construção de papéis sociais correspondentes mas, também, a divisão sexual de direitos e responsabilidades, o acesso e controle sexualmente diferenciado a oportunidades de trabalho bem como a instrumentos e meios de produção, recursos e fontes de renda e de crédito, capital, conhecimento, educação, instâncias decisórias etc.. (SARDENBERG, 2010, p.47-48).

A abordagem das relações de gênero constitui-se uma ferramenta indispensável para compreender diversos processos sociais em educação, dentre eles, o trabalho docente e a própria militância sindical. Entende-se que as/os professoras/es precisam conhecer e se apropriar do conceito de gênero e das relações de poder a fim de contribuírem para a construção

de uma sociedade mais justa e que respeite as diversidades. Não há como promover a emancipação humana através da escola, se aqueles que a pensam e a fazem não são capazes de compreender e se conscientizar da importância de promover a discussão e problematização das construções sociais que aprisionam sujeitos em papéis sociais fixos excluindo aqueles que não se enquadram nas regras sociais.

O SINTESE, construído e dirigido por maioria de mulheres, conquistou o respeito e a admiração da população e de diversas instituições de seu estado, como também de várias instituições sindicais e educacionais de outros estados da federação e até de outros países, pela forma como tem conduzido a luta nas redes estadual e municipais de 74 municípios sergipanos. Nos seus 40 anos de existência, o sindicato fez da formação político sindical da sua base e de seus dirigentes a palavra-chave e isso tem permitido que homens e mulheres tenham acesso ao seu maior capital “o conhecimento”. Por meio deste, a instituição não tem apenas proposto aos gestores públicos os direitos trabalhistas de suas/suas filiad-as/os, ela interveio nas políticas educacionais de seu estado, propondo transformações sociais e a emancipação humana da sociedade, por meio da educação. Não obstante, ao não promover a incorporação da temática de gênero no sindicato, como uma de suas políticas de luta, a instituição não conseguirá cumprir, na íntegra, um de seus maiores objetivos o de uma sociedade interacional nova, na qual a emancipação humana alcance ter a luta pela afirmação da mulher, da liberdade sindical, respeitadas as diferenças e etnias.

## Referências

CORONEL, Márcia Cristiane Völz Klumb. FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Apropriação da categoria gênero em teses e dissertações brasileiras sobre sindicalismo docentes. In: DAL ROSSO, Sadi; FERREIRA, Márcia Ondina Vieira (Org.). **Sindicalismo em educação e relações de trabalho**. Brasília: Editora Paralelo 15, 2015. p.185-210.

COSTA, Ana Alice Alcântara. As mulheres no sindicato. **Revista Feminismos**. V. 2, n. 2, maio-ago. 2014. p. 40-52. Disponível em: <https://www.Feminismos.neim.ufba.br>. Acesso em: dez. de 2016.

CRUZ, Maria Helena Santana. **Trabalho gênero e cidadania:** tradição e modernidade. Aracaju: Editora da UFS, 2005.

DELGADO, Maria Berenice Godinho. Mulheres na CUT: um novo olhar sobre o sindicalismo. In: BORBA, Ângela. FARIA, Nalu. GODINHO, Tatau. **Mulher e política:** gênero e feminismo no Partido dos Trabalhadores. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: W Editora Vozes. 2003.

SAFFIOTI, Heleith I. B.. **A mulher na sociedade de classes:** Mito e realidade. São Paulo: Editora Expressão popular, 2013.

SARDENBERG, Cecília M. B. Da transversalidade à transversalização de gênero aportes conceituais e prático-políticos. In: ALVES, Ivia; SCHEFLER, Maria de Lourdes; PETILDA, Serva Vasquez; AQUINO, Silvia de. (Org.). **Travessias de gênero na perspectiva feminista.** Salvador: EDUFBA/NEIM, 2010. (Coleção Bahianas. 12).



## ASSOCIAÇÃO DE BAIRRO DO LOTEAMENTO NOVO MILÊNIO: EXERCÍCIO DE CIDADANIA

Pamela da Costa Lopes<sup>1</sup>  
Maria Thereza Rosa Ribeiro

### Resumo

O presente trabalho visa a demonstrar como a associação de bairro do Loteamento Novo Milênio, por meio dos seus agentes e através de mobilizações populares, conseguiu incentivar o poder público municipal a iniciar o processo de regularização fundiária no loteamento, instigando o debate de como as associações de bairro podem interferir na promoção da cidadania e quais os impasses enfrentados pela associação na luta para conseguir acesso às políticas sociais, em especial no que tange à moradia. As informações apresentadas neste trabalho foram coletadas da dissertação de mestrado intitulada “A Regularização Fundiária: um estudo sobre o Loteamento Novo Milênio em Pelotas” a qual será realizada pela autora no período de 2017 a 2019, através do programa de pós-graduação em sociologia da Universidade Federal de Pelotas.

**Palavras-chave:** Associações de bairro, movimentos sociais, cidadania, regularização fundiária, direito à moradia.

---

1 Programa de Pós-Graduação em Sociologia Universidade Federal de Pelotas EDIS Mobilizações Populares e Movimentos Sociais e Sindicais. E-mail: ppamelacosta@gmail.com

A irregularidade fundiária urbana não é um fenômeno hodierno. A segregação socioespacial provém de séculos dentro do Brasil. Dessa forma, o tema habitação popular no país apresentou vastos avanços nos últimos anos no que tange às políticas públicas e nos debates realizados no âmbito acadêmico devido às fortes intervenções dos movimentos populares de luta pela moradia. Foi a partir da década de 1980 que se intensificaram os debates sobre a construção de uma legislação urbana e uma política habitacional que equalize as disparidades socioespaciais e que garanta a todos os indivíduos um mínimo de vida digna. Assim, por meio de manifestações e resistência às intervenções do Estado no que se refere a reintegrações de posse, os movimentos a moradia conseguiram adquirir espaço para operar junto com o poder público na construção de políticas urbanas - assim como na aplicação das mesmas -, demonstrando a importância da participação popular para promoção da cidadania.

Todavia, os instrumentos jurídicos e políticos construídos para regularizar o solo urbano e dar acesso às populações marginalizadas não atingiram os objetivos propostos em sua plenitude e ainda apresentam vigorosamente o estímulo à lógica capitalista da propriedade privada. No entanto, mesmo com essas lacunas, esses conjuntos de instrumentos já disponibilizados à sociedade devem ser apropriados por aqueles que vivem à margem dos seus direitos, como foi o caso da associação de bairro do Loteamento Novo Milênio, localizado no Bairro Três Vendas da cidade de Pelotas. Cansados de viver inseguros, com medo de a qualquer momento sofrerem reintegração de posse, além de não terem acesso a serviços básicos, pois de acordo com a Prefeitura Municipal nada poderia ser feito uma vez que a comunidade vivia de forma irregular, em meados do ano de 2007, o presidente da Associação, juntamente com a comunidade, iniciou o processo de pesquisa e orientação sobre os meios através dos quais poderiam proporcionar aos moradores a regularização das suas casas. Foi nesse momento que o presidente da associação entrou em contato com o núcleo de extensão denominado “Núcleo de Assessoria Popular” que posteriormente passou a ser chamado de “Núcleo de Advocacia Popular” (NAP) do curso de direito da Universidade Católica de Pelotas. O NAP ofereceu todo o apoio jurídico, articulou negociações com a prefeitura

e exerceu trabalho prático na comunidade, etapas trazidas pela Lei nº 11.977/2009, que serviu de base para regularização fundiária do Novo Milênio. Em todas as fases, a associação esteve presente com os seus representantes.

## **Movimento social à moradia**

Antes de tratar acerca do movimento social à moradia, reputa-se importante abordar brevemente a ideia da importância do movimento social no Brasil. No âmbito das ciências sociais, é difícil delinear um conceito fechado e único em relação ao movimento social, visto que há diversas abordagens teóricas acerca do tema, além da influência do local onde o conhecimento científico produz essas abordagens, pois as teorias em relação aos movimentos sociais no oriente são diferentes das linhas teóricas do ocidente (CARLI; COSTA, 2013). Sendo assim, o foco não é fazer uma discussão epistemológica sobre o referido assunto, mas sim compreender sua relevância na sociedade brasileira. O movimento social nasce na tentativa de apaziguar um conflito existente. Do século XIX até o início do século XX, os movimentos sociais no mundo eram caracterizados pelas lutas da classe operária e dos movimentos sindicalistas. Karl Marx, sociólogo alemão, foi um dos importantes pensadores - se não o mais importante - a trazer a compreensão de classe social, a qual nasceu por meio da análise do pensador em relação ao modo de produção capitalista. Segundo a sua compreensão, com a eclosão da revolução industrial, o operário se tornava cada vez mais pobre, sendo tratado como máquina por aqueles que detém os meios de produção: a burguesia (MARX, 2001). Assim nascem duas classes antagônicas: o proletariado, que vende sua força de trabalho, e a classe burguesa, que se aproveita do trabalho alienado produzido pelo sistema capitalista. O embate entre duas classes elevou a conscientização dos trabalhadores que, por meio de suas reivindicações, conseguiram ter voz através dos sindicatos e partidos políticos. No Brasil não foi diferente. A classe operária passou a se organizar, e as lutas por diminuição da carga horária de trabalho, por maiores salários, pela regulação do trabalho feminino e infantil, e por outras reivindicações no que se refere a melhores condições no trabalho

atingiram seu ápice, assim como o surgimento dos sindicatos no início do século XX (CASTILHO; CARDOSO; MIRANDA, 2009). Em 1922, liderado por Astrogildo Pereira, surge o partido comunista brasileiro, que estrutura a classe trabalhadora conforme os ditames da revolução Russa na tentativa de derrubar a ordem capitalista, substituindo-a pela socialista (BEM, 2006). Na década de 30, com a ascensão da indústria, o Estado institucionalizou a relação entre capital e trabalho, coibindo o crescimento dos movimentos sociais. Castilho, Cardoso e Miranda (2009) falam a respeito dessa institucionalização:

A mudança do eixo econômico, de agrário para industrial, com o Estado à dianteira, implicou a institucionalização das relações entre capital e trabalho, como por exemplo, a definição da jornada de oito horas diárias, do salário mínimo e da organização sindical. Assim, ao mesmo tempo em que o Estado atendia às reivindicações dos operários, aparecendo como protetor e benevolente, controlava todos os movimentos sociais, restringindo quase totalmente suas ações políticas. (CASTILHO; CARDOSO; MIRANDA, p. 181, 2009).

A diminuição da atuação dos movimentos sociais efetivada pelas reformas do Estado perdurou desde a década de 40 até a década de 60, tendo o início de seu declínio ocorrido com o golpe militar de 1964, que enxergava a participação popular como sendo comunista e, portanto, inimiga, o que resultou na proibição de qualquer manifestação que pudesse causar “barulho” à sociedade. Todavia, grupos de resistência se intensificaram durante este período. As universidades e os movimentos de oposição passaram a lutar contra um Estado autoritário. Diante dessas manifestações, em 1974 emergiram novamente com força movimentos pelos transportes, pela saúde, por vagas em escolas, e em especial dos que moravam em favelas e reivindicavam o direito real de uso da terra etc. (GOHN, 2000).

Com o declínio declarado do regime militar em 1984, anos depois uma nova constituição começou a ser articulada pelo país e em 1988 nasce pela primeira vez no Brasil um diploma legal que aborda a função social da propriedade, assim como inúmeros direitos sociais que eram a

pauta de diversos movimentos sociais. Foi uma grande conquista social não só de trabalhadores, mas de mulheres, sem-terra, índios, menores etc. Dessa maneira, após a ditadura militar, efervescentes conflitos sociais surgiram e a transição do regime militar para o Estado democrático elencou a categoria dos “novos movimentos sociais”.

No final da década de 80 as lutas populares assumiram novas configurações. O movimento social à moradia, por exemplo, teve seu início em 1989 por meio da União Nacional por Moradia Popular que se consolidou através processo de assinaturas para a criação do primeiro projeto de lei de iniciativa popular que criou o sistema, o Fundo e o Conselho Gestor de Habitação e Interesse Social no Brasil (FCGHIB) (FERREIRA, 2012). O FCGHIB, Lei 11.124/2005, se concentra na luta pelo direito à moradia e também na reforma urbana e autogestão. O movimento nacional de luta pela moradia se consolidou a partir das grandes ocupações realizadas nos conjuntos habitacionais nos centros dos perímetros urbanos principalmente na década de 80 (FERREIRA, 2012). A reforma urbana ultrapassa a ideia de conceber um teto para as populações menos abastadas financeiramente. É necessário implantar políticas que melhorem a infraestrutura das cidades como segurança, saneamento básico, construção de escolas, postos de saúde, qualidade do transporte público, dentre outros.

Além da importância dos movimentos sociais para a implantação de direitos sociais na Constituição Federal, com o advento da mesma, esses movimentos instigaram o debate para ter suas reivindicações atendidas através da organização do Fórum Nacional de Reforma Urbana. As poucas propostas trazidas pela Magna Carta da Emenda Popular de Reforma Urbana serviram como base para que o movimento influenciasse as constituições estaduais e municipais em implantar políticas urbanas na década de 90 (FERREIRA, 2012). Importantes avanços foram atingidos por meio do movimento social à moradia, em evidência o Estatuto da Cidade de 2001, entretanto, ainda há muita caminhada para efetivação completa dos preceitos jurídicos e sociais trazidos pela Lei. Portanto, a partir desse breve relato, percebeu-se que os movimentos sociais e sindicalistas no Brasil apresentam grande relevância para a inclusão social, garantia de direitos e consolidação da democracia.

## Loteamento Novo Milênio: exercício de cidadania

O Município de Pelotas, na vigência do governo do Partido dos Trabalhadores (PT), iniciou o interesse em formular um plano diretor para dar início aos processos de regularização em loteamentos e bairros irregulares na cidade. No ano de 2012 o poder público Municipal, juntamente com a comunidade e colaboradores, deu início às etapas estabelecidas pela Lei 11.977/09 no Loteamento Novo Milênio localizada no Bairro Três Vendas. A determinação de iniciar o processo de regularização das casas partiu das inúmeras tentativas realizadas pelo presidente da associação constituída no loteamento desde 2007. Henri Lefebvre (2001) afirma que o direito à cidade é aquele coletivo, conquistado pelas lutas populares, na criação e uso do espaço social, exibindo que pode haver uma mudança, fomentando uma perspectiva transformadora.

Dessa maneira, surge o seguinte questionamento: será que regularização fundiária possibilitou melhorias urbanas no loteamento e mudanças nas relações sociais dos moradores, bem como a relação deles com poder público local?

O Loteamento Novo Milênio está localizado em uma área privada de uma antiga empresa de produtos em conserva de Pelotas, a qual declarou falência. Desta forma, os lotes da comunidade se enquadravam nos requisitos que estavam determinados na Lei 11.977/09, sendo aplicada a regularização fundiária de interesse específico. A partir disso, com a participação efetiva da comunidade, em 2015 o Loteamento foi objeto de autodemarcação para efeitos de regularização fundiária averbado no 1º Registro de Imóveis localizado na cidade de Pelotas, além de ter recebido título de legitimação de posse. Uma grande conquista jurídica e social que foi amplamente divulgada na mídia Pelotense.

Após dois anos do recebimento dos títulos de legitimação de posse, voltando ao Loteamento, pode-se perceber que a comunidade apresenta as mesmas demandas anteriores à regularização. Através da observação notou-se a precariedade das ruas, e muitos moradores ainda reclamam do problema do sistema de esgoto, que não foi resolvido. Diferentemente do prometido no arcabouço jurídico brasileiro, os cidadãos não estão usufruindo do acesso a direitos, nem de condições que proporcionam uma

melhor qualidade de vida e possibilidade de integração social. Esse fato põe em dúvida os efeitos que a aplicação dessas políticas públicas traz tanto para a cidade, quanto para vida cotidiana desses atores. Deve-se discutir a política pública urbana como uma forma de resolução dos conflitos urbanos e de possibilitar ações afirmativas efetivas (ROLNIK, 2011), no caso em questão, garantir que a propriedade seja valorizada pelo seu uso e não pelo seu valor de troca. Para Lefebvre (2011) o direito à cidade está consagrando pelo uso, resguardando a vivência e história dos moradores. A transição de “irregular” para “regular” não significa estar integrado à cidade, pois mesmo com a regularização a visibilidade dos moradores e a consolidação do direito social à moradia resta prejudicada.

De acordo com o Departamento de Direitos Humanos e Cidadania (DEDIHC) “exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais. Expressa a igualdade dos indivíduos perante a lei, pertencendo a uma sociedade organizada”, cidadania “é a expressão concreta do exercício da democracia”. Mesmo ainda estando em condições desiguais, já que alguns problemas no Loteamento ainda não foram solucionados, os moradores se organizaram e foram em busca do seu exercício de cidadania. Ainda há associação de bairro, apesar das reuniões estarem mais esporádicas.

De forma inteligente, os representantes buscam instruções acerca dos seus direitos e procuram dialogar com o poder público Municipal, pois assim há expectativa de terem os direitos sociais conquistados no passado por lutas populares efetivados, melhorando assim o seu modo de viver.

## Referências

BEM, Arim **A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre o Estado e a sociedade brasileira nos séculos XIX e XX**. Soares do. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1137-1157, 2006.

BRASIL, Decreto Lei n 10.257, de 10 de Junh. de 2001. **Estatuto da Cidade**, Brasília, DF, Junh 2001.

BRASIL, Decreto Lei n 11.977, de 07 de Julh. de 2009. **Minha Casa Minha Vida**, Brasília, DF, Julh 2009.



CARLI, Caetano de; COSTA, Elizardo Scaparti. **Os movimentos sociais e a crítica epistemológica ao local de produção do conhecimento científico.** Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. XXVI, pág. 139-162, 2013.

CASTILHO, Neuza Aparecida Novais; CARDOSO, Vanessa Cristina Carvalho; MIRANDA, Camila Maximiano. **Movimentos Sociais E Participação Popular: luta pela conquista dos direitos sociais.** Revista da Católica, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 176-185, 2009.

LEFEBVRE, Henri. **Direito a cidade.** São Paulo: Editora Centauro, 2001.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2004.

FEREIRA, Regina Fátima Cordeiro Fonseca. 2º **Fórum de Sociologia “Justiça Social e Democratização”**, realizado em Buenos Aires, de 01 a 04 de agosto de 2012, junto ao Comitê de Pesquisa sobre Habitação e Meio Ambiente Construído da International Sociological Association (ISA).

GOHN, Maria da Glória. **500 anos de Lutas Sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGS, terceiro setor.** Rev. Mediações, Londrina, v. 5, n. 1, p. 11-40, 2000.

RAQUEL, Rolnik. **“10 Anos do Estatuto da Cidade: Das Lutas pela Reforma Urbana às Cidades da Copa do Mundo”**, 2001. Disponível em: > <https://raquelrolnik.files.wordpress.com/2013/07/10-anos-do-estatuto-da-cidade.pdf>>. Acessado em 12 de abril 2018.

SECRETARIA DA JUSTIÇA, TRABALHO E DIREITOS HUMANOS. **Departamento de Direitos Humanos e Cidadania – DEDIHC.** Disponível em: > <http://www.dedihc.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=8>> Acesso em: 12 de abril. 2018.

# MILITÂNCIA LGBT NO SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – ANDES- SN

Luciano Pereira dos Santos<sup>1</sup>  
Rejane Barreto Jardim<sup>2</sup>

## Resumo

Este trabalho objetiva verificar como o ANDES-SN tem abordado os temas das diversidades sexuais em diferentes seções sindicais e qual é a atuação do GTPCEGDS - Grupo de Trabalho de Política de Classe para as Questões Étnico-raciais, de Gênero e Diversidade Sexual - em relação à pauta LGBT. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com docentes ativistas LGBT's de diversas seções sindicais e lideranças do sindicato que participaram do Seminário Nacional Integrado do GTPCEGDS ocorrido em Pelotas/RS em agosto de 2017. Em seus resultados a pesquisa aponta a grande dificuldade encontrada por docentes LGBT's em consolidar as discussões sobre diversidade sexual como política sindical, uma vez que das 121 seções sindicais em apenas cinco, e de forma incipiente, a pauta LGBT tem sido incorporada.

**Palavras-chave:** ANDES, Sindicalismo docente, Políticas LGBT's, Docentes LGBT's, Políticas sindicais.

---

1 Doutorando em Educação - PPGE/FaE/UFPel. E-mail: lucianopereiraluciano@gmail.com

2 Doutora em História - Professora Dpto História - ICH/LEF/UFPel. E-mail: jardimrb@gmail.com.

## (RE) EXISTIR: MODUS DE VIVER FRENTE AO RACISMO ESTRUTURANTE NO BRASIL

Andressa Farias Barrios<sup>1</sup>  
Amanda Motta Castro  
Marcio Rodrigo Vale Caetano

### Resumo

O presente estudo pretende debater acerca do racismo estruturante, sistêmico ou mesmo institucional presente na sociedade brasileira. Estes segmentos são marcados pelas desigualdades às quais a população negra está submetida na educação, no mercado de trabalho, no acesso à saúde e na violência que é exercida sobre a população negra. Nesta perspectiva iremos analisar o racismo como eixo estruturante das relações sociais passando todos os espaços, ao mesmo tempo em que aponta resistências por meio de diversas estratégias de enfrentamento e como se reeditam na atualidade, sobretudo em um país que foi o último a abolir a escravidão e que tem a maior população negra fora da África.

**Palavras-chave:** Racismo Estruturante, Identidades, Relações Sociais, Desigualdades, Resistências.

---

1 Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: andressa.barrios@hotmail.com

## CULTURALIDADE E OBJETIFICAÇÃO DA MULATA NA CULTURA BRASILEIRA: INTERSECÇÃO ENTRE RITA BAIANA E A MULATA PROFISSIONAL.

Patrícia da Silva Simões da Cunha<sup>1</sup>  
Joanice Conceição

### Resumo

O presente trabalho tem por objetivo contextualizar e historicizar os fenômenos de objetificação e racismo que englobam os estigmas que a mulher negra carrega, e que sustentada pelo passado histórico de escravidão, criou o ícone da mulata profissional. O objeto de pesquisa se debruça na personagem Rita Baiana, em *O Cortiço* de Aluísio de Azevedo, figura emblemática que personifica todo o imaginário da mulata. Nesse ponto, a pesquisa busca a intersecção desta personagem detentora de traços extremamente acentuados, cuja voluptuosidade e libertinagem coadunam com toda simbologia que esta carrega ao performar-se na síntese da mulata nacional, transformando-se em “mulata profissional”. Através da utilização dos Estudos Culturais como agente norteador, constrói-se uma síntese dos aspectos analisados e dialogando com o passado histórico, chega-se a esse ponto de intersecção.

**Palavras-chave:** Mulata, Racismo, Literatura, Estereótipos, Performance.

---

1 Universidade Federal Fluminense. E-mail: pattysscunha@gmail.com

## Introdução

O presente trabalho tem por objetivo contextualizar e historicizar os fenômenos de objetificação e racismo que englobam os estigmas que a mulher negra carrega, e que sustentada pelo passado histórico de escravidão, criou o ícone da mulata profissional. O objeto de pesquisa se debruça na personagem Rita Baiana, em *O Cortiço* de Aluísio de Azevedo, figura emblemática que personifica todo o imaginário da mulata. Uma mulher cujo comportamento nos remete à uma sensualidade exacerbada, traços de positividade, alegria, beleza, amante do carnaval, a perfeita representação do pecado, mostrando-se assim, uma brasilidade característica dessas mulheres. A história se passa no Rio de Janeiro, e nesse cenário encontraremos questões que variam da eugenia ao controle social. Dornelles (DORNELLES, 2002) aponta para esse posicionamento, “nesse processo é possível observar de que maneira os indivíduos classificam o mundo e constroem representativamente a realidade em que vivem”

Nesse ponto, a pesquisa busca a intersecção desta personagem detentora de traços extremamente acentuados, cuja voluptuosidade e libertinagem coadunam com toda simbologia que esta carrega ao performar-se na síntese da mulata nacional, transformando-se em “mulata profissional”. Através da utilização dos Estudos Culturais como agente norteador, constrói-se uma síntese dos aspectos analisados e dialogando com o passado histórico, chega-se a esse ponto de intersecção.

Ao procurar correlacionar Rita Baiana com as mulatas reais, presentes nas escolas de samba, busca-se compreender até onde ficção e realidade podem transitar no mesmo terreno, enlaçando-se assim numa configuração de performance, colocando-a num lugar onde se constrói uma personagem, onde samba e corpo são características predominantes e essenciais para que a mulher negra seja de fato uma “mulata”. Ao entrelaçar realidade e literatura, cria-se um elo em que se possibilita dar forma, voz e alma à essas mulheres, que ideologicamente, são várias “Ritas Baianas” exercendo seu papel, cumprindo a responsabilidade de perpetuar na sociedade a representatividade dos estereótipos norteadores e marcadores dessa figura mítica do imaginário popular da sociedade brasileira.

A mulata se profissionalizou, e concomitantemente instituiu uma marca onde suas nuances variam desde aos apontamentos positivos que a representa como: o exotismo, beleza e sensualidade até chegarmos na sua mais expressiva característica, que infelizmente se mostra de maneira negativa: a de predadora sexual.

Mas então, o que é ser uma mulata? O que seria uma mulata profissional? Como Literatura e Carnaval podem nos ajudar a construir e refletir sobre a busca de identidades de mulheres negras, que infelizmente veem em seus corpos a única forma de representatividade? Como essas mulheres se relacionam com a nova qualificação profissional a que foram inseridas? Por que determinados atributos físicos e raciais se mostram tão marcados, já que se pretende propagar a existência de uma sociedade que se diz tão livre de preconceitos? Qual o papel de Rita Baiana na Literatura Brasileira e como sua construção pode nos ajudar na compreensão de questões tão importantes tais como a separação e coisificação da mulher negra? Qual o significado dessa transmutação do que é racial em profissional para mulheres que estão diretamente envolvidas e que nos mostra a dicotomia sujeito/objeto dessa operação?

Esses agentes norteadores podem nos direcionar na formulação de possíveis respostas, contribuindo para que as mulheres percebam como existe uma associação e uma linha extremamente tênue que separa a profissão de mulata e a prostituição. A sexualidade e o erotismo se mostram extremamente importantes em se tratando da performatividade da mulata, Lélia Gonzales (1983), diz que “a profissão de “mulata” é uma das mais recentes criações do sistema hegemônico no sentido de um tipo especial de “mercado de trabalho” (...) produto de exportação”.

Partindo das análises fundamentadas e justificadas, procuramos elaborar um estudo que possa interpretar de forma consistente as representações que são fortemente conduzidas através do campo teórico-metodológico-epistemológico, visando explicitar e entender, os fatores que levam à construção do cenário onde a representatividade da mulata possa perpassar os ideais de branqueamento a que estas são remetidas sistematicamente, Bastide e Fernandes (1959), nos lembra desse detalhe ao dizer, “com o acréscimo desta pontinha de fogo, dessa lascívia atraente que lhe dá o sangue negro”, remetendo-nos ao tão famigerado mito da democracia racial.

Híbrida desde o início, a sociedade brasileira é de todas da América que se constitui mais harmoniosamente quanto às relações de raça: dentro de um ambiente de quase reciprocidade cultural, que resultou no máximo de aproveitamento dos valores e experiências dos povos atrasados pelo adiantado, no máximo de contemporização da cultura advéncia com a nativa, do conquistador com a do conquistado. (FREYRE, 2006, p. 160).

O estigma cria aqui uma demarcação corporal de relações sociais desiguais, em suma, a objetificação da mulher negra enquanto sujeito na visão da mulata, partindo da perspectiva do ritual social (DORNELLES, 2002) se mostra como sendo repetível a fim de se firmar e reatualizar um discurso normatizado como pertencente a um povo, como parte das práticas sociais e ideologias de mundo. Não tem como dissociar o discurso de ideologias raciais e de gênero, e não reconhecer como esse conjunto de práticas é estruturante na justificativa do intercurso sexual com as mulheres não-brancas. Segundo Pinho (2004): “a fixação da mulata não poderia permanecer incólume ao avanço da mercadoria e do espetáculo”.

Representada de maneira estereotipada na ficção, apenas confirma as contradições que contaminam a organização social brasileira, onde julga-se os indivíduos através de uma classificação de fenotípia. Hall (1997) caracteriza a noção de que a representação é a produção do significado, do conceito, em nossa mente através da linguagem, muito adiante da existência de fato ou da observação empírica. As minorias ainda encontram dificuldades em desconstruir a imagem que fora cunhada ao longo desses anos, ajudando a manter o sistema de divisão e subjetividade dessas mulheres.

## Metodologia

A pesquisa apresentada neste artigo baseou-se no diálogo teórico-metodológico de diversos autores conceituados no tema, tais como Hommi Bhabha, Lélia Gonzalez, Stuart Hall, Gilberto Freyre, entre outros utilizados. O enfoque da pesquisa está nos estudos que embasados sobre a objetificação da mulher negra enquanto sujeito na visão da mulata, partindo da perspectiva do ritual social (DORNELLES, 2002) como sendo



repetível a fim de se firmar e reatualizar um discurso normatizado como pertencente a um povo, como parte das práticas sociais e ideologias de mundo. Para isto o presente artigo foi construído em cima de referências de discursos intelectuais, literários, midiáticos e políticos de movimentos raciais. E será através dessas questões de como e por que somos direcionados, corrigidos, avaliados, enquadrados a seguir a todo instante o papel social como destino, articulando elementos desse âmbito à noção de raça e, principalmente, como isso se inscreve e afeta a imagem da mulher negra na sociedade em que vivemos, transformando-a assim, em elemento de consumo dos meios que produzem sujeitos que se normatizam através das marcas de como os corpos são caracterizados e relativizados.

## Conclusões

Conhecer esta realidade deve ser o ponto de partida para adequar os pressupostos teóricos da literatura brasileira à realidade vigente. Portanto, o presente trabalho, mostra a relevância de compreender esses fenômenos, e traçar uma perspectiva que aproxime cada vez mais os sujeitos em torno de uma visão ampliada, onde possa almejar uma ressocialização da mulher negra, colocando-a em um lugar de protagonismo, mas não o protagonismo falso que nega à mulata nos demais dias do ano rosto e voz, que somente se mostrará durante as festividades do carnaval, atrelando o seu simbolismo aos desfiles das escolas de samba. O corpo da mulata na avenida é colocado em cena como algo repetido, diferenciado, sexualizado, erotizado, desejado e proibido, “O Imaginário carnavalesco ao qual se associa o Brasil contribui para realçar a beleza sensual de mulheres (no geral mulatas) que expõem sem pudor seus corpos desnudos. (...) (SOARES DE BEM, 2005, p. 59)”, percebendo que a marcação do corpo da mulher negra passa por rituais históricos de subjetividade, nos remetendo assim, que o único jeito de se alcançar visibilidade, é se tornando mercadoria do imaginário sem direito a voz. É o momento em que “[...] é considerado em sua complexidade histórica, e não apenas como sendo ora o lugar de todos os pecados ou de grandes virtudes, ora um território aberto a sérios riscos e sedutoras recompensas.” (SANT’ANNA, 2005, p. 10).

## Referências

AZEVEDO, Aluísio. **O Cortiço**. São Paulo, Ed. Martins, 1974.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929]

BASTIDE E FERNANDES, Roger, Florestan. **Branços e Negros em São Paulo. São Paulo: Nacional, 1959.**

BORDIEU, Pierre. **“A economia das trocas lingüísticas”**, em ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d’Água, 2003.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro: 2003.

DORNELLES, Jonatas. **A aplicação do modelo ritual na análise antropológica**. 2002. Disponível em: [http://www.equiponaya.com.ar/congreso2002/ponencias/jonatas\\_dornelles.htm](http://www.equiponaya.com.ar/congreso2002/ponencias/jonatas_dornelles.htm). Acessado em: 13 de junho. 2017.

FOCAULT, Michael. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987. \_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In:

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. – 5ª ed. São Paulo: Global, 2006.

GIACOMINNI, Sônia. **Multas profissionais: raça, gênero e ocupação**. **Revista Estudos Feministas**, Vol. 14, n. 1, jan. /Abril, 2006.

GIDDENS, Anthony. **As Consequências da Modernidade**. 2.ed. São Paulo: UNESP, 1991. GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na sociedade brasileira**. In. **Movimentos Sociais Urbanos: memórias étnicas e outros estudos**. Org. Antonio Silva Brasília, ANPOCS, 1983.

GREGOLIN, M. R. J.-J. **Discurso e mídia:** a cultura do espetáculo. Maria do Rosário Gregolin (org.). São Carlos: Claraluz, 2003.

HALL, Stuart. **Identidade cultural e diáspora.** In: Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Rio de Janeiro, IPHAN, 1996, p. 68-75.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez, 1997.

HANNER, June E. **A mulher no Brasil.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HOOKS, B. **Intelectuais Negras.** Revista Estudos Feministas, V.3, nº 2, 1995.

JACQUES, M. G. C. **Identidade.** In: STREY, M. N. et al. **Psicologia social contemporânea.** Petrópolis: Vozes, 1998, p. 159 – 167.

NOUZEILLES, Gabriela. **Pathological Romances and National Dystopias in Argentine Naturalism.** Latin American Literary Review vol. 24 no. 47 (1996): 23-39.

PINHO, Osmundo. **O efeito do sexo: políticas de raça, gênero e miscigenação.** Cadernos Pagu. Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero - Pagu/Unicamp, n.23, pp.89-119, julho-dezembro de 2004. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/cpa/n23/n23a04.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cpa/n23/n23a04.pdf). Acesso em: 28 de agosto de 2017.  
SANT'ANNA, D. B. (org.). **Políticas do corpo:** elementos para uma história das práticas corporais. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

# GÊNERO E DOCÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO ACERCA DA FEMINIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UPE CAMPUS MATA NORTE EM NAZARÉ DA MATA, PERNAMBUCO, NO INÍCIO DO SÉCULO XXI.

Renata da Silva Leite<sup>1</sup>

## Resumo

No Brasil, assim como em diversas sociedades, as mulheres foram direcionadas ao espaço privado, às atividades domésticas e a educação que recebiam preocupava-se em formar boas filhas, esposas e mães. Com o escasso processo educacional disponível para as mulheres, após longos anos foi na profissão de professora que muitas mulheres deram o primeiro passo rumo à esfera pública. A partir dos conceitos de feminização da docência e de espaço privado restrito às mulheres, trabalhados por Guacira Lopes Louro e Mary Del Priore, será investigado a existência da feminização da docência na Universidade de Pernambuco Campus Mata Norte, espaço voltado à formação de professores durante muito anos. Será levado em consideração as mudanças e permanências no comportamento e valores da sociedade pernambucana. Como fonte foram analisadas as atas de conclusão de curso das licenciaturas plenas no início do século XXI.

**Palavras-chave:** Gênero e Docência, Feminização da Docência, Licenciatura, Nazaré da Mata, UPE.

---

1 Universidade De Pernambuco Campus Mata Norte. E-mail: renataleite@outlook.com.br

## QUILOMBOLAS NA UNIVERSIDADE: ARTICULANDO IDENTIDADES

Mariana Dias Cabelleira<sup>1</sup>  
Marcus Vinícius Spolle

### Resumo

A Universidade Federal de Pelotas, desde 2015, realiza um processo seletivo específico para quilombolas em cursos de graduação presenciais. O presente estudo tem como objetivo compreender como as identidades de três estudantes quilombolas foram articuladas a partir das relações de diferença estabelecidas com os demais sujeitos do ambiente universitário. Para tanto, foi utilizado o aporte teórico a respeito da diferença de Avtar Brah e a metodologia da História Oral. Concluiu-se que, apesar de já terem vivenciado certas situações de preconceito na universidade, os estudantes tiveram experiências que valorizaram suas identidades enquanto quilombolas. Ademais o ingresso na universidade proporcionou novas oportunidades que até então eram impedidas por barreiras de classe, gênero e raça.

**Palavras-chave:** quilombolas, identidades, diferenças, interseccionalidades.

---

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: marianac2793@gmail.com

## RELAÇÃO DE GÊNERO: IMPACTOS NA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA MULHER

Ednalva Rodrigues de Oliveira<sup>1</sup>  
Jaqueline Rodrigues de Oliveira de Araújo<sup>2</sup>

### Resumo

Pretende-se com a pesquisa investigar se há possibilidades da mulher na relação desigual de gênero, superar os conflitos e buscar mudança através dos movimentos sociais e empoderamento. Tendo em vista um cenário em que prevalece a autoridade masculina no âmbito da sociedade e as mulheres nesse contexto são inferiorizadas em relação ao homem, e estão propensas as vulnerabilidades sociais e violências, que podem gerar agravos à sua saúde. E entre submissão, resistência e desafios, a mulher tem unido forças na superação dos conflitos provenientes dessa relação, buscando mudança social através dos movimentos sociais pelos seus direitos de cidadania e de representações nos espaços sociais.

**Palavras-chave:** Gênero, Mulher, Violência, Racismo, Empoderamento.

---

1 Pedagoga, professora da educação infantil, especialista em Alfabetização e Letramento, Prefeitura Municipal da Serra ES. E-mail: ednalvaroliveira@hotmail.com

2 Pedagoga, professora da educação infantil, especialista em Alfabetização e Letramento, Prefeitura Municipal de Vila Velha ES. E-mail: jackeara@hotmail.com

## Introdução

No Brasil a construção das desigualdades sociais que se perpetua até aos dias atuais em relação à população negra é herança de um sistema colonizador onde os negros escravizados sofreram as diversas formas de violências. É nesse contexto doloroso que as mulheres negras foram vítimas de um processo abusivo e machista, que além de usar a força braçal para os serviços doméstico e na lavoura, também teve que se submeter aos castigos e abusos sexuais impostas pelo homem branco. Alvarenga (2007) afirma que historicamente os homens estão dotados, desde o nascimento, de uma situação de privilégios em relação às mulheres, tanto com referência as mulheres de sua classe social, como as mulheres de outras classes. Trazendo marcas de um processo patriarcal, sexista e racista que a exclui dos direitos humanos. Carneiro (2011) enfatiza que esses processos históricos acentuaram essa propensão: mulheres negras escravizadas à mercê de colonizadores. Ao olhar a estrutura organizacional da sociedade brasileira sobre os pilares da diferença entre homens e mulheres muito contribui para o aumento da violência entre os gêneros, tal estrutura, mantém padrões e ditames que caracteriza o lugar e posição do homem e da mulher hierarquicamente no mundo social. Gênero está ligado a construção social e cultural, como nos comportamos e nos caracterizamos que diferencia homens e mulheres.

Conforme Eliana (2006) as diferenças biológicas entre homens e mulheres, assim como os papéis adequados a eles e a elas, são percebidos e interpretados segundo as construções de gênero de cada sociedade. Falar sobre gênero suscita discussão e debates, pois, inclui sujeição feminina e superioridade masculina na vida social e nessa relação de papéis a mulher é vista de forma submissa, subalternizada e discriminada pela sociedade, gerando impactos na saúde e representatividade da mulher.

Para Alvarenga (2007) essa representação do que é feminino e masculino são socialmente construídas e buscam justificar artificialmente a opressão. Essa opressão é vista com naturalidade para manter o padrão de papéis definidos entre homens e mulheres.

Eliana (2006) salienta que gênero como sistema de desigualdade social, nutre – se de outros sistemas discriminatórios como classe, raça



e etnia. E considerando a etnia, raça, classe social e condições de vida, as mulheres negras são as mais prejudicadas socialmente, reconhecendo que quando se trata de atendimento à saúde da mulher negra, há descaso e diversas mulheres permanecem sem ter acesso ao Sistema Único de saúde (SUS). Sendo que o Estatuto da Igualdade Racial (2010) no Art. 8º visa a promoção da saúde integral da população negra, a redução das desigualdades no acesso aos serviços do SUS e o combate à discriminação. A mulher negra é representada por estereótipos, conceitos como escrava, doméstica, lavadeira entre outras, que legitimam o conceito de inferioridade.

Isto nos traz uma dupla consciência, uma sensação de estar sempre a se olhar com os olhos de outros e com os seus, de medir sua própria alma pela medida de um mundo que continua a mirá-lo com divertido desprezo e piedade. E sempre sentir essa multiplicidade, essa diversidade, essa interseccionalidade de inúmeros rótulos (...) brasileira, nordestina, negra, mulher, de candomblé... Vários papéis que competem em um mesmo corpo, múltiplos papéis socialmente subalternizados por sucessivas discriminações e negação de direitos. (BATISTA; WERNECH; LOPES, 2012, p. 137).

A mulher é vítima de violências e vive situações tensas e complexas, vistas como meros objetos de procriação e deleite sexual fruto de sentimentos de dominação e posse, tem visto seus direitos básicos negados, no que se refere à saúde, a liberdade, a dignidade, ao respeito e a vida. Diversas mulheres sofrem danos físicos, moral e psicológico constantemente que para Carneiro (2011) produz uma asfixia social com desdobramentos negativos sobre todas as dimensões da vida da mulher, que se manifestam em seqüelas com danos à saúde mental e rebaixamento da autoestima e acarreta a mulher pouca expectativa de vida. Para Werneck (2012) a violência é percebida como um ato em excesso no exercício de poder presente nas relações sociais, e esse excesso tem a ideia de força ou de coerção e pode produzir dano em outro indivíduo ou grupo social.

A Lei Maria da Penha 11.340/2006 dispõe de mecanismos em defesa da mulher contra todas as formas de discriminação, erradicando

a violência contra a mulher, que em seu Art. 2º vai referir-se que toda mulher, independente de classe, raça, etnia, cultura, idade e religião, são asseguradas viver sem violência e ter a sua saúde física e mental preservada, porém, o que temos visto no quadro atual é a morte exagerada de mulheres, contraditório a Lei nº 13.104 /2015 conhecido como feminicídio que vem como mecanismo positivo em defesa das mulheres que diz respeito ao crime envolvendo homicídios, violência doméstica e familiar, motivado pelo gênero.

O enfrentamento a violência de gênero tem trazido cotidianamente para muitas mulheres experiências amargas e cruéis e vivem em situações de desesperos sob ameaças e perseguições. A mulher tem sido vítima de violências no contexto de uma sociedade machista, e às vezes não tem atitude ou informações precisas para denunciar o agressor, sendo que, muitas mulheres mesmo ciente de seus direitos a proteção, temem denunciar e vivem constantemente expostas as violências: doméstica, sexual, patrimonial, moral, entre outras gerando acúmulos de riscos à saúde da mulher.

Nessa perspectiva a violência se torna mais agravante quando na relação de gênero envolve raça e etnia, que agregada ao racismo permite que as mulheres negras tenham em seus corpos além das marcas físicas da violência, ainda, têm que conviver com os freqüentes assédios que para a cultura masculina as mulheres negras são as favoráveis ao sexo, sofrem constantemente violência simbólica denegrindo seu corpo e sua identidade. Como fala Chauí (1986), essa relação hierárquica de desigualdade tem fins de dominação, de exploração e de opressão que trata a mulher como objeto de uso. Esse olhar preconceituoso e repugnante sobre a mulher é uma forma de agressão permeada de tensões e conflitos sociais.

Nesse Contexto, o preconceito e a discriminação racial são manifestados através de comportamentos individuais e coletivos de repugnação, não aceitação e desfavorecimento dos indivíduos negros, que fazem com que estes experimentem progressivamente um processo de exclusão social, cultural, moral e identidade. (BATISTA; WERNECH; LOPES, 2012, p. 307).

Para uma sociedade na qual sua estrutura se identifica com a cultura do branco, extremamente racista, o racismo é uma das formas de violência que mais tem gerado opressão a população negra, submetidos à pobreza e miséria, condições desumanas de vida insubsistente para muitos, tais condições traz uma série de moléstia que ao necessitar do sistema de saúde o acesso ainda, pode ser dificultado e negado para essa população.

Conforme Gomes (2017) esse caráter violento é somado à violência racista que muitas vezes se esconde atrás do mito da democracia racial, ou seja, a mistura de raças branca e negra que designou a mestiçagem, que sutilmente seria a solução da problemática racial que para Abdias do Nascimento (1977) resultaria no genocídio da população negra, a qual os afrodescentes passariam por um processo de miscigenação, assimilação e aculturação, nesse contexto de desvalorização e discriminação o mito da democracia racial seria o começo da liquidação da raça negra e o branqueamento da população brasileira.

Para Batista, Werneck, Lopes (2012), o racismo é uma ideologia que possui varias facetas, podendo ser apresentado de forma camuflada, explícita e sutil, mas sempre com forte estratégia causadora de sofrimentos e de destituição de direitos e cidadania para os que são vitimas dele. Mediante esses retrocessos é que as mulheres em geral têm lutado pela visibilidade e representatividade no que diz respeito à cidadania, ao direito de igualdade na relação de gênero, nos atendimentos a saúde, maternidade, educação, moradia, emprego e a melhores condições de vida. Sendo assim, leva-se em questão mudanças com a participação ativa dos movimentos sociais em busca de políticas públicas pelos direitos das mulheres e de outras categorias na batalha por equidade, igualdade de oportunidade, liberdade e valorização.

nesse sentido que Alvarenga (2007) considera que o movimento de resistência das mulheres se faz importante, concebendo que a sua luta organizada e autônoma seja fator primordial para a superação das relações desiguais de gênero, tanto no campo individual como no coletivo.

Vale ressaltar que no movimento feminista as particularidades da mulher negra não eram visíveis e as questões raciais não eram colocadas em pauta.

As mulheres negras assistiram, em diferentes momentos de sua militância, à temática específica da mulher negra ser secundarizada na suposta universalidade de gênero. Essa temática da mulher negra invariavelmente era tratada como subitem da questão geral da mulher, mesmo em um país em que as afrodescendentes compõem aproximadamente metade da população feminina. (...) É a consciência desse grau de exclusão que determina o surgimento de organizações de mulheres negras de combate ao racismo e ao sexismo (CARNEIRO, 2011, p.121).

com uma consciência democrática que Batista, Werneck e Lopes (2012) citam que os movimentos sociais, particularmente os movimentos negros que sempre denunciaram as iniquidades raciais e sempre estiveram presentes em todas as conferências municipais, estaduais e nacionais. Esses movimentos de acordo com Gomes (2017) atuam como protagonistas políticos da emancipação social e como verdadeiros faróis que brilham em tempos tenebrosos, mostrando o caminho para aqueles que lutam pela emancipação social e pela democracia.

Segundo Nilma Lino Gomes, são as negras e os negros em movimento: artistas, intelectuais, operárias e operários, educadoras e educadores, dentre outros, que possuem uma consciência racial afirmativa e lutam contra o racismo e pela democracia. A autora declara a luta, os avanços e conquistas dos grupos não hegemônicos, ditos subalternizados, contra os grupos hegemônicos e vem se expressando de forma positiva a atuação do movimento negro nas suas mais diversas formas de expressão e de organização, com todas as tensões, desafios e limites, destaca o papel fundamental do movimento negro na construção e implementação das políticas de promoção da igualdade racial, que para Batista, Werneck e Lopes (2012) nesse processo de luta por direitos humanos tornam sujeitos empoderados num país multicultural.

O movimento de mulheres tem ganhado força derrubando fortalezas perpetuadas pela sociedade patriarcal, tem dado seu grito de resistência contra todas as formas de opressão e se empoderando para ser de fato independente.

Nesse caso não cabe uma mulher negra que já atingiu um status social ser representante de todas as mulheres negras de forma que a mídia

constantemente vem reforçando essa ideologia, pois onde estão as vozes e histórias das mulheres que foram pioneiras que lutaram e lutam até hoje contra todas as formas de violências, mulheres que tem conquistado seu espaço na moda, arte, educação, política e saúde.

Para Angela Davis o empoderamento envolve as lutas de mulheres que historicamente viveram a margem da invisibilidade na luta pelos direitos e liberdade de expressão, conforme Davis (2017), O lema “Erguemos enquanto subimos” é um princípio adotado a garantia por igualdade a todas as mulheres pobres e trabalhadoras de todas as raças e classes que hoje aspiram por condições dignas de vida. Erguer e subir convida as mulheres a unir forças com o intuito de alcançar uma sociedade mais justa e ser sujeitos ativos de mudanças frente às desigualdades sociais e nas relações de poder imposta pelo racismo, sexismo e machismo.

## **Considerações finais**

Considerando o quadro de violência decorrente da desigualdade entre os gêneros, a violência doméstica somada ao racismo é uma das formas de violências que mais tem gerado opressão e agravantes à saúde da mulher levando ao feminicídio. Segundo o Atlas de Violência de 2017, lançado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) as mulheres negras são as mais violentadas enquanto que a taxa de homicídios de mulheres não negras diminuiu 7,4%, entre 2005 e 2015, o indicador equivalente para as mulheres negras aumentou 22,0%.

Gomes ( 2017) destaca que as mulheres negras no Brasil assumiu como tema de denúncia a violência que atinge as comunidades quilombolas, a intolerância religiosa, o extermínio da juventude negra, o feminicídio de mulheres negras, além da ditadura da beleza eurocentrada.

E nesse processo de violência social em que as mulheres vivenciam, ainda há muito para se realizar em relação à manutenção e naturalização das crueldades em que constantemente são vítimas, partimos do pressuposto que é fundamental um olhar sensível e humanizado no atendimento a essas mulheres quando forem à delegacia fazer a denuncia ao agressor, que seja sem constrangimento e sem persuasão, induzindo-a a permanecer junto ao agressor. É importante a promoção de uma vida

digna e saudável á mulher e para isso é valido à conscientização de educar a sociedade para desconstrução de ideologias em que a mulher é vista como propriedade do homem.

Atualmente milhares de mulheres, numa tomada de consciência tem conquistado com muito labor seu espaço, se engajam com afincos mostrando para a sociedade que o lugar da mulher é onde ela quer estar.

## Referências

ALVARENGA, Elda. **Relações de gênero nos cotidianos escolares:** a escolarização na manutenção transformação da opressão sexista. Contagem: Santa Clara, 2007.

BATISTA, Eduardo; WERNECK, Jurema; LOPES, Fernanda. **Saúde da população negra.** Rio de Janeiro: 2012.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, Sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011.

BRASIL, **Estatuto da igualdade Racial:** Lei nº 12.288, de 20 de Julho de 2010.

\_\_\_\_\_, **Lei de 11. 340 de 07 de Agosto,** 2006.

\_\_\_\_\_, **Lei nº 13.104 de 09 de Março,** 2015.

\_\_\_\_\_, **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.** Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/170602\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2017](http://www.ipea.gov.br/portal/images/170602_atlas_da_violencia_2017) acesso em: 20/02/2018.

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política.** Tradução Heci Regina Candiani. Paulo: Boitempo, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

OLIVEIRA, Eliana de. **Mulher negra professora e universitária**: trajetória, conflitos e identidade. Brasília: Liber livro Editora, 2006.

RIBEIRO, Djamila. **O que é empoderamento feminino?** Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/revista/971/o-que-e-o-empoderamento-feminino> acesso em: 22/02/2018.



## MÃES E PAIS UNIVERSITÁRIAS/OS E A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR: UMA ABORDAGEM EMERGENTE.

Thaís Saalfeld<sup>1</sup>  
Márcio Caetano<sup>2</sup>

### Resumo

O presente estudo teve como objetivo abordar a temática da assistência estudantil nas universidades, determinada pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, com destaque para as ações destinadas aos/às estudantes que possuem filhos/as, e que por esta condição, apresentam necessidades e características específicas. Para tal, foi exposta a forma como se constituiu o PNAES nas universidades e a sua importância para a permanência dos/as estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica no ensino superior. Além disso, foram apresentados dados relacionados à presença de filhos/as entre os/as universitários/as, bem como as condições em que os/as mesmos/as ficam para que os pais possam frequentar a universidade. Assim, comprovou-se a existência de mães e pais nas universidades e, conseqüentemente, a necessidade de que as instituições desenvolvam ações que visem ao atendimento das demandas inerentes a tal condição.

**Palavras-chave:** Ensino Superior, Assistência Estudantil, Plano Nacional de Assistência Estudantil, Auxílio Creche, Mães e Pais Universitários/as.

---

1 Mestranda em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG.  
E-mail: thaissaalfeld@yahoo.com.br.

2 Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense - UFF.  
E-mail: mrvcaetano@gmail.com.

## Introdução

O presente artigo discorre sobre a política de assistência estudantil, determinada atualmente nas universidades pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, sendo evidenciadas as ações destinadas às/os estudantes que possuem filhas/os.

Existem inúmeros conceitos e formas de abordagem acerca do termo assistência estudantil e a sua provável definição. Alguns autores como Vasconcelos (2010), a entendem como uma ação focalizada no/a estudante, ou seja, não observando os demais aspectos que envolvem a vida do acadêmico. Demais autores/as seguem a perspectiva da totalidade, demonstrando a necessidade de uma abrangência das ações a serem desenvolvidas, que considerem aspectos econômicos, sociais, pedagógicos, entre outros.

Assim, será utilizado o conceito de Souza (2011) para discutir a assistência estudantil, visto que a define de forma ampla, caracterizada por diversos aspectos, humanos, financeiros, entre outras questões implícitas:

A Assistência Estudantil [...] transita em todas as áreas dos direitos humanos, compreendendo ações que proporcionem desde as ideais condições de saúde, o acesso aos instrumentais pedagógicos necessários à formação profissional, nas mais diferentes áreas do conhecimento, o acompanhamento às necessidades educativas especiais, até o provimento dos recursos mínimos para a sobrevivência do estudante tais como moradia, alimentação, transporte e recursos financeiros (SOUSA, 2011, p. 3).

Definido o conceito utilizado, se faz necessária a compreensão da assistência estudantil como sendo um programa pertencente à política pública de educação superior, que resultou também de lutas dos movimentos sociais, em busca da defesa de uma educação pública, gratuita, de qualidade e equânime para todos/as, inclusive para segmentos estudantis que historicamente tiveram negado esse direito.

Assim, a assistência estudantil é desenvolvida através de ações nas Instituições Federais de Ensino Superior - IFES, e não deve ser entendida ou executada de forma assistencial ou caridosa, visto que os /as estudantes se constituem como sujeitos de direito.

Dessa forma, visando à permanência dos/as estudantes nas IFES, foi lançado em julho de 2010 o Decreto 7.234, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, com o intuito de proporcionar ações no âmbito da assistência básica aos/às estudantes do ensino superior.

Anteriormente à elaboração e implantação do PNAES havia ações nas universidades voltadas à assistência estudantil, como restaurantes universitários e residências estudantis, sendo essas subsidiadas com recurso próprio das instituições.

Em linhas gerais, o objetivo do PNAES é ampliar as ações de permanência do/a estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica na universidade, a partir da oferta de subsídios em diferentes segmentos, como alimentação, transporte, moradia e creche. O decreto determina que compete às IFES estabelecer os critérios e metodologias para ofertar as ações de assistência estudantil, visando à igualdade de oportunidades e a redução da retenção e evasão dos/as estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Para que as ações da assistência estudantil estejam em conformidade às necessidades da demanda dos/as universitários/as, é necessário que se faça constantes levantamentos acerca dos/as mesmos/as, porque apresentam transformações em suas vidas e conseqüentemente, em suas necessidades. Assim, a identificação do perfil do/a estudante universitário/a, bem como da realidade por eles/as vivida, deverão subsidiar a formulação das políticas nas universidades.

## **Mães e Pais no Ensino Superior**

Recebe destaque neste artigo a demanda específica dos/das estudantes que são mães e pais e estão no ensino superior, pois além de desempenharem suas atividades acadêmicas, dedicam-se à criação e educação dos/as filhos/as, situação muitas vezes incompreendida no meio acadêmico, em virtude da dedicação exigida pelos professores das universidades.

Uma das ações determinadas pelo PNAES, destinada à permanência dos/as estudantes na universidade é a creche. O decreto que estabelece

o programa não especifica se a ação creche deve ser disponibilizada em pecúnia ou em vaga em alguma instituição pública ou privada para a criança, cabendo novamente às universidades o planejamento de como será desenvolvida a ação.

A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior-ANDIFES divulga periodicamente o perfil socioeconômico e cultural dos/as estudantes de graduação das universidades federais brasileiras.

Em relação ao número de filhos/as dos/as estudantes de graduação, a pesquisa desenvolvida pela ANDIFES aponta importantes dados, conforme a tabela a seguir:

Tabela 3. Graduandos/as segundo o número de filhos/as por região onde se localizam as IFES – 2014.

Número de Filhos/as	Região onde se localizam as IFES						
		Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul	Nacional
1 filho/a	Freq.	6,477	17.538	12.738	12.283	10.827	59.862
	%	6,51	6,62	10,51	4,28	6,49	6,37
2 filhos/as	Freq.	4.814	8.459	6.708	7.234	6.178	33.393
	%	4,84	3,19	5,54	2,52	3,7	3,55
3 filhos/as	Freq.	1.880	3.220	2.908	2.545	2.118	12.672
	%	1,89	1,21	2,4	0,89	1,27	1,35
4 ou mais	Freq.	619	895	1.562	894	763	4.732
	%	0,62	0,34	1,29	0,31	0,46	0,5
Não tenho filhos/as	Freq.	85.704	234.972	97.271	264.131	146.866	828.945
	%	86,14	88,64	80,27	92	88,07	88,22
<b>Total</b>	<b>Freq.</b>	<b>99.494</b>	<b>265.084</b>	<b>121.187</b>	<b>287.087</b>	<b>166.752</b>	<b>939.604</b>
	<b>%</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fonte: CEPES/IEUFU. IV Pesquisa do Perfil do Graduando/a das IFES – 2014.

Segundo informações da pesquisa, observa-se que 11,92% dos/as estudantes da região sul possuem filhos/as, sendo que 6,49%, têm 1 filho/a; 3,70%, têm 2; e 1,73%, 3 ou mais filhos/as. A pesquisa mostra também em outros gráficos, que há um número maior de mulheres com filhos/as, na faixa de 18 a 24 anos.

A tabela a seguir demonstra onde os/as estudantes deixam os filhos no período em que estão na universidade:

Tabela 4. Graduandos com filhos de 0 a 5 anos, segundo onde ou com quem deixam seus filhos quando estão em período de aula, por região onde se localizam as IFES- 2014.

Onde (ou com quem) os filhos ficam	Região onde se localizam as IFES						
		Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul	Nacional
Creche da própria universidade	Freq.	131	105	37	79	101	453
	%	1,59	0,51	0,22	0,62	0,94	0,66
Outra instituição educacional pública	Freq.	918	457	875	1.015	1.274	4.539
	%	11,16	2,23	5,2	7,97	11,84	6,58
Instituição educacional privada	Freq.	558	1.524	1.058	1.518	1.425	6.084
	%	6,79	7,45	6,29	11,92	13,24	8,82
Familiares	Freq.	5.440	16.220	12.679	8.475	6.754	49.568
	%	66,17	79,3	75,35	66,55	62,76	71,84
Babá/empregada doméstica	Freq.	304	786	692	453	340	2.575
	%	3,7	3,84	4,11	3,56	3,16	3,73
Traz para a universidade	Freq.	385	543	933	319	256	2.437
	%	4,69	2,66	5,55	2,51	2,38	3,53
Sozinho	Freq.	485	819	552	875	611	3.343
	%	5,9	4,01	3,28	6,87	5,68	4,85
<b>Total</b>	<b>Freq.</b>	<b>8.211</b>	<b>20.456</b>	<b>16.827</b>	<b>12.734</b>	<b>10.762</b>	<b>68.999</b>
	<b>%</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fonte: CEPES/IEUFU. IV Pesquisa do Perfil do Graduando das IFES – 2014.

Destaca-se a região sul, na qual 0,94% dos/as filhos/as ficam em creches da própria universidade, 11,84% permanecem em alguma instituição educacional pública, 13,24% em alguma instituição educacional privada, 62,76% ficam com familiares, 3,16% com empregada doméstica, 2,38% acompanham os pais na universidade e 5,68% ficam sozinhos/as em casa.

Algumas universidades federais possuem creches nas dependências do *campus*, o que facilita o acesso para os/as acadêmicos/as e para os/as

servidores, que podem deixar seus/as filhos/as na instituição, durante o período de aula ou de trabalho.

No entanto, os dados apontam que a maioria dos/as estudantes deixa os/as filhos/as com os/as familiares no período das aulas, restando ainda um percentual de filhos/as que ficam sozinhos/as em casa para que os pais frequentem à universidade, o que salienta outras questões, como a sua segurança e bem estar. Esta discussão ultrapassa as dependências da universidade, tornando-se pública e emergencial, pois o direito à educação básica é dever do estado, conforme preconiza a Constituição Federal.

Além dos dados apresentados nas pesquisas citadas, foi realizado um mapeamento das universidades federais da região sul de nosso país que subsidiam o auxílio creche para os/as estudantes de graduação, conforme a tabela:

Tabela 4. Universidades da Região que ofertam o auxílio creche.

Nome da Universidade	Estado	Auxílio Referente à Creche
Universidade Federal do Rio Grande – FURG	RS	Auxílio Infância no valor de R\$ 250,00
Universidade Federal de Pelotas – UFPEL	RS	Programa Pré-escolar no valor de R\$ 321,00
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	RS	Auxílio Creche no valor de R\$ 375,00*
Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA	RS	Auxílio Creche no valor de R\$ 80,00
Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre – UFSCPA	RS	Não possui
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	RS	Auxílio Creche no valor de R\$ 250,00
Universidade Federal de Santa Catarina	SC	Auxílio Creche Integral no valor de R\$771,00 e Parcial no valor de R\$ 468,00.
Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA	SC	Auxílio Creche no valor de R\$ 250,00
Universidade Federal do Paraná – UFPR	PR	Auxílio Creche R\$ 200,00
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR	PR	Não possui
Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS	RS, SC, PR	Não possui

Fonte: Elaborada pela autora com base nos sites eletrônicos das universidades.

Os resultados demonstram que das 11 universidades da região sul, 8 delas possuem algum tipo de auxílio destinado às/aos graduandos/as que possuem filhos/as, sendo que apenas 3 instituições não atendem a esta demanda.

## Conclusão

A partir dos dados apresentados, observa-se que os/as estudantes universitários/as que possuem filhos/as não constituem a maioria dos/as graduandos/as das instituições de ensino superior de nosso país, conforme dados apresentados pela ANDIFES, visto que em todas as universidades mais de 80% dos/as estudantes não tem filhos/as.

Contudo, existem demandas específicas dos/as estudantes universitários/as que são mães e pais, e que não podem ser excluídas das ações das universidades, pois representam um perfil de

estudantes que possuem necessidades diferenciadas, como a flexibilidade do horário, possibilidades de instalação de fraldários próximos às salas de aula, ou ainda atuar na intervenção junto aos cursos para que as mães e pais possam trazer seus filhos para as aulas, caso necessitem eventualmente.

Além disso, as IFES devem trabalhar no sentido da ampliação de direitos, buscando estar em conformidade às diversas demandas de seus/as estudantes, pois os filhos das/dos estudantes também fazem parte da comunidade acadêmica.

Acredita-se que de fato o objetivo do encerramento de uma proposta de pesquisa seja este mesmo, propiciar a abertura de novas possibilidades de investigação. Assim, a conclusão deste artigo suscita diversas questões a serem investigadas e aprofundadas, como por exemplo, o motivo pelo qual algumas instituições não oferecem auxílio creche pecuniário e/ou creche própria da instituição, ou até mesmo se não há demanda específica nessas universidades.

Dessa forma, este tema necessita ser amplamente discutido e aprofundados nas IFES, para que a comunidade acadêmica conheça e reconheça as mães e pais presentes na universidade e que para além da inserção na graduação, possam ser elaboradas políticas de permanência deste grupo social na universidade.



## Referências

IV pesquisa do perfil do socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras, Uberlândia, Julho 2016.

Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Disponível em: <http://www.prae.furg.br/>. Acesso em 10/03/2018.

Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/prae/>. Acesso em 10/03/2018.

Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/prae/>. Acesso em 10/03/2018.

Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários. Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. Disponível em: <http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/praaec/>. Acesso em 10/03/2018.

Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre – UFCSPA. Disponível em: <https://www.ufcspa.edu.br/index.php/assistencia-estudantil>. Acesso em 10/03/2018.

Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/prae>. Acesso em 10/03/2018.

Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Disponível em: <http://prae.ufsc.br/>. Acesso em 10/03/2018.

Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA. Disponível em: <https://www.unila.edu.br/prae>. Acesso em 10/03/2018.

Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Universidade Federal do Paraná – UFPR. Disponível em: <http://www.prae.ufpr.br/prae/>. Acesso em 10/03/2018.

Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Universidade Federal Tecnológica do Paraná – UTFPR. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/reitoria/assessorias/assessoria-para-assuntos-estudantis> Acesso em 10/03/2018.

Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/assuntos-estudantis/apresentacao>. Acesso em 10/03/2018.

SOUSA, Fernanda Santana de. Os desafios para a implantação e implementação da política de assistência estudantil no IFMT. V Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luís/ Maranhão. Agosto/2011.

## PECADO, CRIME E DOENÇA: OS DISCURSOS QUE CULMINARAM NA AUTORIZAÇÃO JUDICIAL PARA A PRÁTICA DA TERAPIA DA “CURA GAY”

Luciano Pereira dos Santos<sup>1</sup>  
Rejane Barreto Jardim

### Resumo

O Conselho Federal de Psicologia (CFP) em 1999 proibiu suas/seus profissionais de praticarem terapias de reorientação sexual. Ainda hoje, discursos que tomam as homossexualidades por pecado e doença são propagados por correntes de pensamentos fundamentalistas e religiosos nos campos médico, jurídico e político. Este trabalho objetiva apresentar e discutir os discursos e embates político-religiosos que culminaram na recente concessão da liminar judicial em favor da ação popular impetrada por um grupo de psicólogos evangélicos que contesta a proibição do CFP. A decisão judicial autoriza psicólogas/os a praticarem a terapia de reorientação sexual - também conhecida por “cura gay”. Ao final, considera-se que a decisão desvela uma justiça que toma as homossexualidades como doença e reforça a crença na existência da “cura gay” promovendo assim a LGBTfobia social e a violência contra sujeitos LGBTs.

**Palavras-chave:** Cura gay, Direitos LGBT's, Homossexualidades, LGBTfobia, Fundamentalismo religioso.

---

1 Universidade Federal de Pelotas. E-mail: lucianopereiraluciano@gmail.com

## 1 Os discursos religiosos e a produção da homofobia: uma introdução

A homofobia está presente em distintos grupos sociais, nas diferentes faixas etárias, em distintas profissões, locais, etc. e vem sendo reverberada por meio de discursos que tomam as homossexualidades por pecado, crime e doença e são propagados por diversas correntes de pensamentos dos campos das religiosidades, das áreas médicas e jurídicas acentuando os altos índices de violência a que vêm sendo acometidos os sujeitos homossexuais em nossa sociedade. A partir dessas considerações, este trabalho tem por objetivo apresentar e discutir os discursos e embates político-religiosos que culminaram na recente concessão da liminar judicial em favor da ação popular impetrada por um grupo de psicólogos evangélicos que contesta a proibição do CFP. A decisão judicial autoriza psicólogos/os a praticarem a terapia de reorientação sexual - também conhecida por “cura gay”.

Segundo Borillo (2009), uma das primeiras formas de violência contra gays e lésbicas caracterizada por um sentimento de medo, aversão e repulsa. Para o autor, trata-se de uma verdadeira manifestação emotiva, espécie de fobia comparável à apreensão de estar em espaços fechados (claustrofobia) ou diante de certos animais (zoofobia):

Eis o sentido original dado ao termo “homofobia”; entretanto, este se mostrou extremamente limitado, não abrangendo toda a extensão do fenômeno. De fato, essa forma brutal de violência resulta unicamente de uma atitude irracional que encontra suas origens em conflitos individuais. Outras manifestações menos grosseiras, mas não menos insidiosas, exercem suas violências cotidianamente. (BORILLO, 2009, p.20)

O termo homofobia aparece pela primeira vez em 1971 nos Estados Unidos e tinha como significado original o medo expresso por pessoas heterossexuais de estarem na presença de pessoas homossexuais, embora o conceito tenha passado por muitos questionamentos e significações diferentes, somente ganha visibilidade nos dicionários europeus na década de 1990 (PRADO, 2010). Muito mais do que um “simples” sentimento de aversão/rejeição aos homossexuais, este fenômeno é marcado

pela exclusão e segregação, pela via da violência-física e verbal, por meio de piadas e ridicularizações das pessoas que não vivem sob a norma heterossexual predominante na sociedade. Tais atitudes evidenciam um receio em tornar aceitável outras formas de se relacionar (Borillo, 2009). Diz o autor:

Aceita na esfera íntima da vida privada, a homossexualidade torna-se insuportável quando reivindica publicamente sua equivalência à heterossexualidade. A homofobia é o medo de que essa equivalência seja reconhecida. (BORILLO, 2009, p.18)

Conforme nos elucida Borillo (2009), para além do medo e aversão a homossexuais, existem outras formas de homofobia já que o fenômeno é plural e complexo. Existe o que o autor chama de “homofobia geral” que se configura como uma discriminação pelo indivíduo demonstrar, ou em se atribuir qualidades (ou defeitos) a pessoas que possuem características tradicionalmente pertencentes ao sexo/gênero oposto. Esta ocorre quando homens, por exemplo, apresentam características consideradas pertencentes ao universo feminino. A “homofobia individual” que estaria relacionada a uma forma de intolerância específica a gays e lésbicas e teria seus desdobramentos na utilização de termos como “gayfobia” e “lesbofobia”. Esta última, para o autor, teria sua especificidade em demarcar um duplo preconceito, contra o gênero feminino e contra a sexualidade.

A lésbica sofre uma violência particular advinda de um duplo menosprezo, pelo fato de ser mulher e pelo de ser homossexual. Diferentemente do gay, ela acumula discriminações contra o sexo e contra a sexualidade. (BORILLO, 2009, p.23)

Ainda nesse mesmo sentido, é necessário distinguir a homofobia afetiva, que Borillo (2009) ressalta como de caráter psicológico e que em seus discursos condena a homossexualidade como algo inaceitável, da homofobia cognitiva que ele explica como sendo a que atua no campo social e que se encarrega de perpetuar as diferenças entre heterossexualidade e homossexualidade, como ocorre, por exemplo, quando se

nega direitos civis a casais homossexuais que são totalmente aceitáveis e inquestionáveis a casais heterossexuais como é o caso do casamento civil e o direito à adoção.

Rodrigo Portella em seu artigo *“Discurso religioso, legitimidade e poder: algumas considerações a partir de Bourdieu, Foucault e Heller”* vai nos dizer que para Pierre Bourdieu a religião poderia ser interpretada como uma linguagem, instrumento de comunicação e conhecimento, sendo então um veículo simbólico-estruturante a possibilitar um consenso acerca de certos signos e seus respectivos sentidos. E assim, é neste contexto que a instituição religiosa, constituindo-se como única e legítima depositária do tesouro da fé, se prevalece de um monopólio que vincula a ela o capital da distribuição da graça para controlar o acesso aos bens simbólicos e sua distribuição através do corpo eclesiástico que regulamenta a concessão desses bens. Já para Foucault, esta seria uma forma possível de controle da produção e circulação do discurso religioso que ao se propagar limita quem o acessaria oficialmente, exigindo qualificação para acessá-los enquanto casta sacerdotal (PORTELLA, 2006).

Em relação à questão da homofobia nos preceitos religiosos, Marcelo Natividade e Leandro de Oliveira (2009) contribuem ao nos aproximar de formas distintas de homofobia presentes no discurso religioso que pouco se discute, mas que estão no nosso cotidiano. Para estes autores há o que eles chamam de “homofobia cordial”, “pastoral” e “religiosa” que mesmo partindo de um ideário que prega práticas de preconceito e a discriminação, guardam suas especificidades quanto à forma que elas se apresentam no espaço religioso. A homofobia cordial, contrariamente a algumas formas que segregam e excluem as pessoas devido à sua orientação sexual, aproximaria as pessoas de determinadas figuras no espaço religioso, que estabelecem relação de superioridade moral, em uma relação de assujeitamento, portanto, mantendo a perpetração de formas sutis de violência. Na homofobia pastoral, ocorre uma tentativa de aproximação através da perspectiva do acolhimento embasados no discurso de “acolher para salvar/curar” e por fim, a homofobia religiosa seria um conjunto de “práticas e discursos que se baseiam em valores religiosos que opera por meio de táticas plurais e polimorfas de desqualificação e controle da diversidade sexual” (p. 132).

Nesse contexto o termo homofobia aparece de diversas formas, mas todas elas traduzem-se em preconceito e discriminação. Aparece como um dispositivo de vigilância do gênero; como violência simbólica da dominação masculina (Bourdieu, 1999); como modo de organização e constituição do masculino, como produção da cultura e saber do ocidente que aparece na discriminação afetiva, intelectual e política por meio de lógicas heteroxistas (Borrillo, 2015). Assim, o preconceito hierarquiza como subcidadãos aqueles que são identificados como homossexuais (Prado & Machado, 2008). É uma maneira de enxergar o

mundo, advinda dos discursos que são produzidos e reproduzidos pelas instâncias socializadoras e que reafirmam a lógica dicotômica sexista e a heteronormatividade compulsória (Louro, 1997; Foucault, 1987). A homofobia é muito mais que violência física e ou simbólica, ela está arraigada no sexismo e na heteronormatividade social (Junqueira, 2009).

## **2 Pecado, crime e doença - do discurso religioso ao patológico**

A igreja cristã, ao condenar a homossexualidade, promoveu a heterossexualidade monogâmica como norma, e para isso passou a pregar que as relações homossexuais eram um dos pecados mais graves, tais como o canibalismo, a bestialidade ou ingestão de imundices. Essa visão passou a influenciar na maneira como as pessoas com orientação homossexual passaram a serem tratadas, e, segundo Borrillo (2015), foi se constituindo como uma prática homofóbica.

Conforme Borrillo (2015):

Os elementos precursores de uma hostilidade contra lésbicas e gays emanam da tradição judaico-cristã. (...) Por sua vez, o cristianismo, ao acentuar a hostilidade da Lei judaica, começou por situar os atos homossexuais – e, em seguida, as pessoas que os cometem – não só fora da Salvação, mas também e, sobretudo, à margem da Natureza. O cristianismo triunfante transformará essa exclusão da natureza no elemento precursor e capital da ideologia homofóbica. Mais tarde, se o sodomita é condenado à fogueira, se o homossexual é considerado um doente suscetível de ser encarcerado ou se o perverso acaba seus dias nos campos de extermínio,



é porque eles deixam de participar da natureza humana. A desumanização foi, assim, a *conditio sine qua non* da inferioridade, da segregação e da eliminação dos “marginais em matéria de sexo” (BORRILLO, 2015, p.43-44).

Segundo Rodrigues e Lima (2009), a lei judaica pregava que um dos mandamentos de “Deus” era de que as relações sexuais tinham como único propósito a procriação. Com o surgimento do cristianismo ancorado na lei judaica, essa premissa passa a ser seguida também pelos poucos cristãos da época. No entanto, no início do século IV o imperador romano Constantino converteu-se à fé cristã e o cristianismo tornou-se obrigatório em todo império romano. Dessa forma, o sexo, no maior império daquele século, antes livre e natural, passa ser permitido apenas como forma de reprodução e as relações entre pessoas do mesmo sexo passam a ser encaradas como anormais. O primeiro registro de castigo corporal aplicado em virtude de relações sexuais entre pessoas do mesmo sexo data de 390, no reinado de Teodósio, o Grande, e o primeiro texto de lei proibindo explicitamente a sodomia – nome dado às relações entre pessoas do mesmo sexo - foi promulgado pelo imperador cristão Justiniano em

533 tendo como sentença a morte. Em 538 e 544 outras leis foram criadas obrigando os sodomitas ao arrependimento de seus pecados e à penitência. A crença cristã no mandamento divino que pregava que o sexo devia ser apenas para a procriação foi constantemente reforçado pela igreja católica, no entanto, até meados do século XIV, embora a fé condenasse os prazeres da carne, na prática os costumes permaneciam os mesmos. Entre os anos de 1347 e 1351 a Europa foi devastada pela peste negra que matou 25 milhões de pessoas. A causa dessa doença foi atribuída ao “pecado” em que viviam os homens, assim como também foram atribuídas aos “pecadores” à culpa pela fome e pelas guerras que assolavam a sociedade da época. Dentre os “pecadores” culpados por tais catástrofes se encontravam os judeus, os hereges e os sodomitas. Medidas enérgicas foram tomadas para a erradicação desses grupos. Em Florença, a sodomia foi proibida em 1432, com a criação dos *Ufficiali di Notte* (agentes da noite), cuja função era perseguir e punir homens que mantinham relações sexuais com outros homens. Florença tinha uma

população de 40 mil habitantes e até 1502 mais de 17 mil haviam sido incriminados e três mil condenados por sodomia. Vários países europeus estabeleceram leis e aplicaram duras penas aos sodomitas. Na Inglaterra, entre os anos de 1800 e 1834, 80 homens acusados de sodomia foram mortos por enforcamento e, embora em 1861 o país tenha abolido a pena de morte para os atos de sodomia, substituiu-a por uma pena de dez anos de trabalhos forçados (RODRIGUE; LIMA, 2009).

O termo homossexual foi criado pelo escritor e jornalista austro-húngaro Karoly Maria Keretbeny em 1869. Motivado por interesses antropológicos, pelo sentimento de injustiça e preocupação com o direito do homem ele publicou obras criticando as leis que condenavam a sodomia. Utilizou o termo homossexual por considerar pejorativo o termo pederasta que era usualmente utilizado na França e na Alemanha para se referir aos sodomitas (COLLETO, 2011). Em 1897, o inglês Havelock Ellis publicou o primeiro livro médico sobre “homossexualismo” em inglês, *Sexual Inversion* (“Inversão sexual”), defendendo a ideia de que era um distúrbio congênito e hereditário. A opinião científica, médica e psiquiátrica vigente eram de que o “homossexualismo” era uma doença resultante de anormalidade genética associada a problemas mentais na família (RODRIGUES; LIMA, 2009). Essa teoria somada às ideias emergentes sobre pureza racial e higienismo fez com que a partir das décadas de 1920 e 1930, o que se denominavam por “desvios sexuais” deixaram de ser considerados crime e passaram a ser classificados como doença (MEIRELES, RAIZER E MARGOTTO, 2011, p.5), no entanto, o termo “homossexualismo” só entra para o Código Internacional de Doenças – CID - em 1948 (LAURENTI, 1984).

Um dos tratamentos utilizados para a cura dessa patologia era a lobotomia. Desenvolvida pelo neurocirurgião português António Egas Moniz em 1935, consistia em uma técnica cirúrgica que cortava um pedaço do cérebro dos doentes psiquiátricos, mais precisamente nervos do córtex pré-frontal. Na Suécia, três mil homossexuais foram lobotomizados. Nos Estados Unidos dezenas de milhares e na Dinamarca, 3.500 – a última cirurgia foi em 1981 (RODRIGUES; LIMA, 2009).

Em 1973 Associação Americana de Psiquiatria, retirou o “homossexualismo” da lista de transtornos mentais por considerar que os estudos

não comprovaram que essa orientação sexual é uma doença. Em 1975, a Associação Americana de Psicologia adotou a mesma posição e orientou os profissionais a não manterem este tipo de pensamento, evitando preconceito e estigmas falsos. O posicionamento das instituições americanas sobre a questão representou grande influência para que outros países também viessem a modificar seus posicionamentos. A sociedade médica brasileira deixou de considerar o “homossexualismo” como doença em 1985 e em 1990 a Assembleia Geral da Organização Mundial de Saúde (OMS) retirou-o do Código Internacional de Doenças, onde constava como transtorno mental. A partir de então, suprimiu-se o sufixo “ismo” do termo, pois indica doença, e essa orientação sexual passou a ser designada como homossexualidade (SILVA JUNIOR, 2013, p 34).

Em 1999 o Conselho Federal de Psicologia, por meio da Resolução 001/1999 estabelece que a psicologia brasileira não reconheça a homossexualidade nem como patologia nem como desvio. Por isso, não caberia ao psicólogo no Brasil nenhum tipo de trabalho que favorecesse terapias de reversão.

### **3 A “cura gay” na pauta do Congresso Nacional**

Segundo Marselha de Souza (2016), o conflito público/político envolvendo de um lado os evangélicos e do outro o movimento LGBT no Congresso Nacional iniciasse na Comissão Parlamentar Constituinte de 1987, onde, desde então, o movimento LGBT tem buscado a garantia de direitos tais como o casamento entre pessoas do mesmo sexo, o combate da homofobia nas escolas – os kits anti-homofobia denominados pela bancada evangélica como “kit gay” - e tendo como conflito central o debate sobre a “Cura Gay”. Conforme a elucida a autora, durante a Constituinte, o debate decorreu-se em torno da questão do casamento, uma vez que a Constituição reconhece apenas o casamento entre homem e mulher. Colocada em pauta pelo movimento LGBT, os discursos dos parlamentares evangélicos sobre essa questão mostraram-se eminentemente religiosos. Os evangélicos participaram da Constituinte como políticos eleitos, enquanto que o movimento LGBT participou dos debates como sociedade civil e, nesse sentido, a representatividade política dos evangélicos era mais expressiva (SOUZA, 2016).

O debate sobre “cura gay” surge no Congresso Nacional no início da segunda década dos anos 2000, com o fortalecimento da bancada evangélica. O primeiro projeto é de 2011 (Projeto de Decreto Legislativo 234/2011) que foi arquivado em 2013. Nas eleições de 2014 o Brasil elegeu a maior bancada evangélica da sua história – mais de 150 parlamentares – e um novo Projeto de Lei foi apresentado em 2016 (PL 4931/2016). Conforme explica Souza (2016) a ideia de que a homossexualidade é um pecado ou uma doença está na crença de um comportamento não aceito por Deus. Os evangélicos acreditam na condenação bíblica desse comportamento. Com o crescente poder político, financeiro e midiático das igrejas evangélicas, as práticas de cura são conhecidas e divulgadas por meio de canais de televisão, congressos, encontros cristãos, cultos, etc.

No entanto, conforme os estudos da autora, na atual conjuntura política, os parlamentares evangélicos se descolam do discurso religioso e tentam aproximá-lo do teor de liberdade sexual e da mudança de orientação, defendendo o ponto de vista de que a orientação sexual não é biologicamente determinada. Para tanto se posicionam como defensores dos direitos das pessoas que buscam a “cura-gay” utilizando como estratégia os depoimentos de pessoas evangélicas que se dizem “curadas” – denominadas como “ex-gays”- enfatizando o sofrimento e infelicidade desses sujeitos que ao não aceitarem sua homossexualidade são cerceados do apoio psicológico, uma vez que a Resolução 01/1999 do Conselho Federal de Psicologia proíbe a terapia de reorientação sexual (SOUZA, 2016).

#### **4 A Ação Popular e os argumentos das/dos postulantes para legalizar a “cura gay”**

Segundo a reportagem de Fernanda Bassete, publicada na revista Veja em setembro de 2017, a Ação Popular n.1011189-79.2017.4.01.3400 TRF1-DF foi impetrada por 23 psicólogos – membros de igrejas evangélicas e do Movimento Psicólogos em Ação. A base da ação está fundamentada no artigo 5º, inciso IX da Constituição Federal que versa sobre a liberdade da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação

independente de censura ou licença (CF, 1988). Os autores da ação alegam que Resolução 01/1999 do CFP fere a liberdade dos psicólogos de estudarem o assunto (BASSETE, 2017).

Os autores da ação afirmam que não consideram a homossexualidade uma doença, no entanto querem a liberdade para promover a reorientação sexual de pessoas que se sentem incomodadas com a sua homossexualidade. Defendem que a homossexualidade é uma condição adquirida durante a vida, principalmente na infância, tendo como principal causa o abuso sexual. Na opinião dos propositores, a resolução 01/1999 do Conselho Federal de Psicologia cerceia a atividade dos profissionais no tratamento do que eles denominam por homossexualidade egodistônica - caracterizada por um indivíduo que, ciente de sua orientação sexual, deseja uma diferente por causa de transtornos psicológicos (BASSETE, 2017).

A ação tem como principal representante a psicóloga Rozângela Alves Justino, missionária evangélica, e que sofreu um processo ético em 2009 no Conselho Federal de Psicologia por promover a reorientação sexual em seu consultório no Rio de Janeiro. Conforme reportagem de Vinícius Queiroz Galvão, publicada no Jornal A Folha de São Paulo em 14 de julho de 2009, Rozângela Justino afirmou que considerava a homossexualidade uma doença e que havia curado centenas de pacientes gays. Alegou que a principal causa da homossexualidade é o abuso sexual sofrido por crianças e adolescentes e, ainda, as expectativas dos pais que ao desejarem um filho do sexo oposto ao do nascimento da criança, promove sua criação e educação de forma inadequada (GALVÃO, 2009).

A psicóloga foi a julgamento no CFP e recebeu como advertência uma censura pública. Diante da proibição de clinicar de forma a promover a reorientação sexual das pessoas, Rozângela Justino deixou de atuar na psicologia clínica e passou a trabalhar como assessora técnica do deputado federal Sóstenes Cavalcanti (DEM/RJ). Ela encerrou seu registro profissional no Rio de Janeiro e o ativou em Brasília, onde mora atualmente e de onde protocolou a ação (BASSETE, 2017).

## 5 A decisão judicial

Concedida em 15/09/2017 pelo Juiz da 14ª Vara do Distrito Federal Waldemar Cláudio de Carvalho a liminar judicial determina que a resolução 001/99 está mantida, mas o Conselho Federal de Psicologia não pode impedir nem censurar ou exigir licença prévia para que psicólogas/os promovam estudos de reorientação sexual ou atendimento profissional nesse sentido, de forma reservada. Em sua decisão, o juiz argumenta que o “impedimento” fere a “liberdade científica do país e, por consequência, seu patrimônio cultural”. Além disso, afirma que os autores da ação estavam impedidos de clinicar ou estudar sobre, o que afetaria as pessoas interessadas nos serviços do tipo (MORAIS, 2017).

A decisão do magistrado é provisória, podendo o próprio juiz derubá-la, caso considere válida a argumentação do Conselho Federal de Psicologia no recurso e cabendo ainda, recursos em instâncias superiores. A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) ingressou como “*amicus curiae*” – amigo da corte, alguém de fora da questão que vai ao tribunal para auxiliar com esclarecimentos sobre o tema – no processo. O presidente da entidade, Claudio Lamachia, disse que a confirmação dessa decisão representa “retrocesso social”. Na interpretação da presidente da Comissão da Diversidade Sexual da OAB, Maria Berenice Dias, a decisão do juiz invalida a Resolução 01/1999 do CFP e, embora a liminar ressalte sua manutenção, na prática permite que terapias de reorientação sexual sejam realizadas, pois no momento em que ele suspende os efeitos de uma portaria que impede alguma coisa, automaticamente ele a libera. (MORAIS, 2017).

## 6 Discussão e considerações finais

Ao contextualizarmos, ainda que de forma breve, histórica e socialmente as homossexualidades torna-se possível perceber que ainda nos dias atuais, assim como na antiguidade, os sujeitos homossexuais são atravessados, interpelados e acometidos por violências físicas e simbólicas ancoradas em um preconceito alicerçado em crenças e preceitos religiosos e patológicos em nossa sociedade. Ao nos remetermos às



investigações das autoras e autores que fundamentam esse estudo podemos verificar que ao longo da história da humanidade, para a prevalência e garantia da heterossexualidade como norma legítima e universal foram criadas diferentes formas de desumanização das pessoas LGBTs, conforme nos indicam os escritos de Borrillo (2015), Rodrigues e Lima (2009), Meirelles, Raizer e Margotto (2011), Laurenti (1984) e Silva Junior (2013). Na atualidade não é diferente. Mudam-se as estratégias e permanece o propósito, como evidenciamos na pesquisa de Souza (2016) sobre os conflitos entre os parlamentares evangélicos e a comunidade LGBT no Congresso Nacional. A concessão da liminar favorável à ação popular solicitando a revogação da Resolução 01/1999 do CFP que proíbe a terapia de reorientação sexual movida por um grupo de psicólogos evangélicos, cuja principal representante é uma missionária evangélica e assessora parlamentar, evidencia os tipos de homofobia presentes em nossa sociedade apresentados e discutidos por Borrillo (2009) – homofobia geral/social, individual, afetiva e a cognitiva – bem como explicita as formas de homofobia religiosa tal qual nos indicam os escritos de Natividade e Oliveira (2009) – homofobia cordial, pastoral e religiosa.

Ao fim, enfatizamos que em nosso entendimento as alegações apresentadas pelos propositores da ação, nas reportagens mencionadas nesse texto, de que a terapia de reorientação sexual será promovida apenas a pacientes que voluntariamente busquem tratamento se mostram frágeis e inconsistentes uma vez que apresentam como uma das principais causas da homossexualidade o abuso sexual sofrido na infância e adolescência, já que há a possibilidade de coerção por parte de pais e responsáveis de força-los ao tratamento. Ainda, a reflexão nesse sentido nos permite presumir que para além do abuso sexual, crianças e adolescentes que não se enquadrem ou pareçam não se enquadrar nos padrões da heteronormatividade poderão ser conduzidas coercitivamente à terapia, uma vez que não são, juridicamente, responsáveis por si mesmas. A patologização é uma estratégia discursiva que violenta a população LGBT e, portanto, cabe frisar que a homossexualidade é uma condição sexual, não uma escolha ou doença, e respeitá-la é uma obrigação decorrente da necessária preservação da dignidade humana. Consideramos ainda que a decisão judicial desvela que parte, quiçá senão, maiormente, a justiça brasileira



toma as homossexualidades como doença e reforça a crença na existência da “cura gay” promovendo, assim, a LGBTfobia social ratificando a exacerbada e continuamente crescente violência contra sujeitos LGBT’s. Fica-nos a impressão de que essa violência que assume muitas faces – moral, psicológica, social e física – e tem colocado o Brasil no topo da lista dos países que mais matam pessoas LGBTs em todo o mundo, é cometida com conivência da justiça, logo com o consentimento e autorização do Estado.

## Referências

ACÇÃO POPULAR n.1011189-79.2017.4.01.3400 TRF1-DF - **Dispõe sobre o pedido de liminar com fundamento no artigo 5º LXXIII da Constituição contra o Conselho Federal de Psicologia – CFP – objetiva a suspensão dos efeitos da resolução 001/1999 ao qual estabeleceu normas de atuação para os psicólogos em relação às questões relacionadas a orientação sexual. modificação da orientação sexual.** Brasília, DF. Disponível em: <http://www.migalhas.com.br/arquivos/2017/9/art20170919-04.pdf> . Acesso em: 13 out. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BASSETTE, Fernanda. Para psicólogos com ação na Justiça, homossexualidade é adquirida. Disponível em <http://veja.abril.com.br/brasil/para-psicologos-com-acao-na-justica-homossexualidade-e-adquirida>. 21 set 2017. Acesso em 25 de out. 2017

BORILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BORILLO, Daniel. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual In:LIONÇO, Tatiana. **Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio / Tatiana Lionço; Debora Diniz (Organizadoras). Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009, p. 47-72 .

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

COLETO, H. L. Cidades gays ou a homossexualidade urbana. Disponível em: <<http://queerandpolitics.Wordpress.com/2011/08/13/cidades-gays-ou-a-homossexualidade-urbana/#more-1305>. Acesso em: 25 de out. 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GALVÃO, Vinícius Queiroz, **Psicóloga que diz “curar” gay vai a julgamento em conselho**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1407200913.htm> . 14/07/2009. Acesso em 25 de out. 2017.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R.D. (org). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas**. Brasília: MEC/UNESCO, 2009, p.13-51

LAURENTI , Rui. Homossexualismo e a Classificação Internacional de Doenças. **Rev. Saúde Pública** vol.18 no.5 , p. 344-345. São Paulo Oct. 1984

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2 ed. 1997.

MEIRELES, Ariane Celestino; RAZER, Eugenia Célia; MARGOTTO, Lilian Rose. Diversidade sexual nas políticas educacionais brasileiras: uma abordagem crítica preliminar. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS – UFES, 2011. Vitória. **Anais**. 24p. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/SNPGCS/article/viewFile/1491/1080>. Acesso em: 28 out. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

MORAIS, Raquel. **‘Cura gay’: OAB se une a Conselho de Psicologia em ação contra tratamento**. Disponível em: <https://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/oab-decide-ajudar-conselho-federal-de-psicologia-em-acao-que-contesta-autorizacao-para-cura-gay.ghtml>. 20/09/2017. Acesso em 25 de out. 2017.

NATIVIDADE, Marcelo.; OLIVEIRA, Leandro de. **Sexualidades ameaçadoras:** religião e homofobias em discursos evangélicos conservadores. Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro), v. 2, p. 121-161, 2009.

PRADO, Marco Aurélio Máximo. Homofobia: muitos fenômenos sob o mesmo nome. In: BORILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PORTELA, Rodrigo. Discurso religioso, legitimidade e poder: algumas considerações a partir de Bourdieu, Foucault e Heller. **Fragmêntos.** Goiânia, v. 16 núm 7/8, pág. 567-576, jul/agos, 2006. Acesso: 20/08/2017. Disponível em: <http://seer.ucg.br/index.php/fragmentos/article/viewFile/46/43>

PROJETO DE DECRETO LEGISLATIVO 234/2011 - **Susta a aplicação do parágrafo único do Art. 3º e o Art. 4º, da Resolução do Conselho Federal de Psicologia nº 1/99 de 23 de Março de 1999, que estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à orientação sexual.** Brasília, DF. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=881210&filename=PDC+234/2011](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=881210&filename=PDC+234/2011). Acesso em: 13 out. 2017.

PROJETO DE LEI 4931/2016 - **Dispõe sobre o direito à modificação da orientação sexual em atenção a Dignidade Humana.** Brasília, DF. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1448894&filename=PL+4931/2016](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1448894&filename=PL+4931/2016). Acesso em: 13 out. 2017.

RODRIGUES, Humberto; LIMA, Cláudia de Castro. **A história da homossexualidade.** Disponível em <https://maniadehistoria.wordpress.com/historia-da-homossexualidade/> 2009. Acesso em 25 de out. 2017.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da. Diversidade e educação: apontamentos sobre gênero e sexualidade na escola. In. RANGEL, M. (org). **A escola diante da diversidade.** Rio de Janeiro: Wak Editora. 2013. p.69-105.

SOUZA, Marselha Evangelista de. Evangélicos e movimento LGBT na esfera pública: a “cura gay” trazendo novas perspectivas. 2016. 84 f. **Dissertação** (Mestrado Acadêmico) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Eeligiação, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016.

## EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL ATRAVÉS DO TURBANTE

Gabriele Costa Pereira<sup>1</sup>

### Resumo

A lógica do Turbante não está enraizada em um simples pano que introduz a cultura africana por meio de seus arranjos abertos ou fechados nas cabeças das pessoas. O seu uso conta histórias de fortes expressões de culturas africanas que foram incorporadas ao Brasil ao longo de seu processo de ocupação territorial desde a colônia. Quando a moda adota as amarrações dos turbantes, ela presta um serviço para a comunidade negra e a cultura afro introduzindo marcadores étnico-raciais negros as manifestações culturais mais amplas do Brasil. Com isso, a estética africana, por meio dos Turbantes, está cada vez mais na moda. Depois de consolidada a tendência de assumir as raízes naturais do cabelo, o Turbante é, sem dúvida, mais uma das formas *fashion* de exaltar as origens crioulas. Como uma coroa, abertas ou fechadas, as amarrações dos turbantes fazem a cabeça um ato de atitude e de valorização de nossa cultura. Este relato de experiência busca apresentar narrativas sobre as oficinas de Turbantes ministradas por nós em nossas práticas ativistas nos movimentos sociais e nas escolas.

**Palavras-chave:** Turbante, educação, afro-brasileiros, gêneros, classes.

---

1 Universidade Federal do Rio Grande. Estudos Interseccionais. Email:gabrielecp86@gmail.

O Turbante para muitos é apenas um simples pano enrolado na cabeça de homens, mulheres e crianças, mas esta indumentária varia de cultura para cultura. Esta indumentária é utilizada também como ferramenta de ensino para as questões de relações étnico-raciais, pois abrange varias temáticas. Utilizando a pratica do ensino de amarrações dos turbantes a cultura e a história do mesmo poderá superar as barreiras discriminatórias que a cultura africana sofre nos variados espaços, então se agirmos na educação, das bases ao ensino superior, talvez se consiga abrir espaço para uma educação com menos discriminação pelo seu próximo.

A educação étnico-racial através dos Turbantes é um projeto feito em escolas e outros espaços para trabalhar a lei de nº 10.639/03. Através desta prática foi possível observar ao longo das oficinas o interesse por parte dos alunos e da comunidade riograndina sobre a temática. No primeiro momento, as pessoas tinham em seu pensamento que só receberiam o ensino das amarrações em suas cabeças e nada mais, mas existe um processo anterior que é participar de uma apresentação sobre a teoria do Turbante. O turbante se tornou uma forma de unir todos os participantes naquele ambiente respeitando a cultura negra e as demais que eram apresentadas, isto é, os povos do oriente que também utilizam esta indumentária e pessoas portadoras de câncer que usam para elevarem a sua autoestima neste período difícil; que também são citados na apresentação.

O Movimento Negro assim como outros movimentos sociais lutaram e lutam para adquirirem diversas pautas sobre o ensino étnico-racial nos mais variados espaços educacionais formais ou não formais. No ano de 2003, a lei 10.639/03 foi implementada, o MEC efetivou algumas ações entre elas: formação continuada presencial e a distancia de professores (as) na temática da diversidade étnico racial em todo o país; publicação de material didático; realização de pesquisas na temática; fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), criação de Fóruns Estaduais e Municipais de Educação de Diversidade Étnico-Racial entre outras. As demais políticas públicas afirmativas como: a lei das cotas universitárias, a reserva de vagas em concursos públicos e a atenção à saúde da população negra.

É notável que houvesse alguns avanços ao longo dos anos, mas a lei ainda não esta sendo cumprida da forma que esta escrita, em que

deveria estar sendo inserido nos currículos escolares a história e a cultura afro-brasileira, para serem trabalhadas ao longo do ano letivo. Para a população afro-brasileira que se apresenta em 55,6% preta ou parda, o ensino das relações étnico raciais é relevante devido à história de seus ancestrais ser apenas reproduzida da forma mais triste e revoltante, sem valorizar a história das heranças que os africanos deixaram para os seus afrodescendentes.

Segundo a lei, as temáticas das relações étnico raciais deveriam estar inseridas em todos os cursos superiores, nos cursos de licenciatura principalmente. As escolas por possuírem um papel importante deveria romper este modelo arcaico e discriminatório quanto aos assuntos relacionados à etnia negra porque segundo Valter Sivério, do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) “É comum entrar nas escolas e ver que toda a iconografia está voltada para uma criança diferente da maioria que está ali”. Os discentes negros precisam se sentir respeitados dentro de qualquer espaço, inclusive nos espaços acadêmicos e escolares, mas com respeito ao seu tom de pele, afinal quem ajudou a construir este país foram os seus ancestrais, os africanos. E como docentes, os licenciados devem saber que para as crianças negras “É importante à criança perceber que a escola é um espaço para ela, onde sua natureza é valorizada”, diz Cida Bento, doutora em Psicologia Escolar e coordenadora do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert).

A partir da necessidade de incorporar um dos muitos símbolos significativos da cultura africana aos estudos étnicos raciais foi percebível que ao apresentar a teoria do Turbante enegreceria mais os espaços exaltando a beleza da população negra nos seus mais diversos tons de pele. Este adorno foi escolhido por carregar as ricas e fortes expressões de culturas africanas assim como também de outros povos, mas ele ao ser corporificado junto do Brasil possui grande importância ao longo da história do mesmo, desde o período colonial.

No Brasil, este adorno chega na cabeça das mulheres africanas que foram escravizadas e trazidas de vários lugares da África, no período que Brasil era colônia de Portugal. O Turbante era usado pelas mulheres negras para envolver as cabeças raspadas, para outras mulheres para cobrir os

cabelos curtos e também para a proteção de suas cabeças ao carregarem os cestos pesados sobre elas.

Um estilista francês chamado Paul Poiret, na década de 20, após ter conhecido a indumentária oriental, trouxe para a moda europeia, assim mulheres famosas como Simone Beauvoir e Greta Garbo começaram a usar. Os turbantes feitos por Poiret eram com penas, pedrarias e tecidos sofisticados. A cantora Carmem Miranda neste mesmo período, no Brasil, se adequou a este estilo, mas criou outros tipos de Turbantes, com frutas e flores inseridas.

Na Segunda Guerra Mundial, o turbante foi usado como um acessório para cobrir os cabelos devido aos maus tratos. Nos Estados Unidos na década de 60 foi criado o movimento do orgulho negro em que o Turbante era uma ferramenta para afirmação do povo negro, um símbolo de luta e resistência.

Então quando o Turbante é introduzido na moda acarreta uma significação maior para o povo negro que recebe uma visibilidade positiva, devido a sua cultura afro em suas diversas manifestações. Assim, a estética africana é vista com mais respeito por meios das amarrações.

Existe uma tendência de assumir as raízes naturais do cabelo, homens e mulheres estão participando deste movimento nas diversas regiões brasileiras e utilizam também o Turbante para intensificar as suas origens crioulas. Muitos afrodescendentes chamam o Turbante de coroa e ao colocar se sentem coroados com este pano cobrindo os seus cabelos, mas também valorizando a cultura do povo negro.

## **Relatos de experiências em oficina de Turbantes.**

O projeto Turbante – se com Gabriele Costa iniciou no ano de 2014, após participar de uma atividade junto a alunos de uma escola. Em todas as oficinas a recepção dos alunos e da comunidade escolar é geralmente boa. O início é a partir de apresentações pessoais de: profissão, hereditariedade e o concurso Mais Bela Negra. Falar sobre a profissão é para saberem sobre quem esta se apresentando hoje e da onde veio as suas origens, a hereditariedade é devido a arvore genealógica em que estão seus bisavós paternos, uma bisavó refugiada da Alemanha casada com



um Paraguaio, residentes no Uruguay; bisavó paterna neta de uma pessoa que foi escravizada. Avós maternos, netos de uma pessoa que foi escravizada de uma região da África cujo os negros de pele escura tinham olhos azuis e neta de um avô com 21 irmãos espalhados.

Esta oficina possui objetivos perante aos participantes que são: elevar a autoestima do indivíduo através deste acessório histórico; aprimorar o conhecimento sobre os Turbantes; desenvolver a igualdade de saberes pela causa do outro; manifestar o interesse pela dinâmica; participar da troca de conhecimentos sócio –histórico e aplicar o conhecimento em suas vidas. A metodologia utilizada é feita através da coleta de dados na internet, como vídeos de blogueiras entre outros; imagens de grupos em redes sociais e pesquisa em grupos do movimento negro no Brasil e em outras regiões. As temáticas envolvidas são o Turbante como instrumento de comunicação; os tipos de turbantes; a eurocentralidade; o turbante em evidencia em momentos históricos: segunda guerra mundial, orgulho negro nos EUA, personagens da história; a questão social; os processo de igualdade de gêneros; o lápis cor da pele; a religiosidade e a representatividade.

As oficinas são feitas de acordo com a idade dos participantes, que já estiveram presentes da faixa etária de 3 anos à 91 anos. Para as crianças menores as imagens eram de crianças e bebês com Turbantes, com uma abordagem diferente onde a África era um reino com príncipes e princesas africanos coroados com suas amarrações. Para os adolescentes a abordagem era com aspectos históricos e mis informativos por parte dos tipos, dos povos e das formas variadas de amarração. Para os estudantes de universidades a questão da apropriação cultura se torna um debate e uma reflexão para o grupo. Em outros espaços para os adultos a questão da religião de matriz africana, a fala sobre os portadores de câncer e a fala sobre a apropriação cultural se torna reflexão no grupo. Ao longo da apresentação são ensinadas as amarrações e no fim o publico é convidado a fazer e aprender fazendo em outro sujeito.

Ao fim de cada oficina ficam as reflexões, quando é citada a diferença entre amarrações e Turbantes, os ouvintes brancos preferiam fazer somente a amarração que não tapasse todo o cabelo, só na frente. Quando era citado sobre as religiões de matriz africana usando o turbante como

proteção para o seu ori comparado ao cuidado da mãe com a molera do bebe recém nascido havia um respeito por muitos. Ao colocar também uma reflexão sobre a definição dos shiks em que ao colocar o Turbante era o contato com o seu Deus independente de religião e se destacaria em meio a uma multidão, os olhares dos ouvintes eram impressionantes. Quando citado o pedido sobre a autodeclaração era apresentado aos participante lápis cores de pele para saberem que existem outros tipos e devem ser ensinado as outras gerações também sobre isso.

Assim, a partir das oficinas de Turbante foi possível ensinar educação étnico racial em alguns tópicos, em diversos espaços formais ou não formais, com públicos diversos, observando a importância para todos, mas principalmente para os negros e negras que estavam nos grupos, e observar os olhares deles; afinal sempre nos foi ensinado as coisas triste das nossas origens como a escravidão, a pobreza, a violência sofrida por nossos ancestrais. Poucas vezes ouvimos quando criança em nossas escolas que os africanos ajudaram a construir o Brasil, a sua cultura. O samba, a capoeira, a história, a comida, a vestimenta, a religião, as lutas históricas. O Brasil deve muito aos afrodescendentes pois seus ancestrais fizeram muito por este país ate mesmo com seu sangue correndo em sofrimento. e suas gerações atuais e futuras de afro-brasileiros devem saber a verdadeira historia de riqueza de saberes para terem orgulho dos seus entes e com o Turbante é percebível o orgulho de ser NEGRO(A).

## **Refêrencias:**

DIARIO DE PERNAMBUCO. Noticias – Moda por que op o uso do turbante pode ser apropriação cultural. Disponível em: <[http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/viver/2017/02/15/internas\\_viver,689224/moda-por-que-o-uso-de-turbante-pode-ser-apropriacao-cultural.shtml](http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/viver/2017/02/15/internas_viver,689224/moda-por-que-o-uso-de-turbante-pode-ser-apropriacao-cultural.shtml)> Acesso dia 8 de abri.2018.

GELEDES. Diversidade étnico racial consciência e negra sala de aula. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/diversidade-etnico-racial-consciencia-negra-sala-aula/>> Acesso dia 9 de abri.2018.

GAZETA DO POVO. Ideias-Miscigenação entre brancos e negros e na verdade genocídio. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/ideias/miscigenacao-entre-brancos-e-negros-e-na-verdade-genocidio-4911f8ym-fw42mye601rrw6iqk>> Acesso dia 9 de abri. 2018

IBGE INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese de indicadores sociais – Uma análise das condições de vida da população brasileira 2016. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>>. Acesso em: 10 de abri. 2018.

NOVA ESCOLA. DIVERSIDADE ÉTNICO RACIAL POR UM ENSINO DE VARIAS CORES Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/1545/diversidade-etnico-racial-por-um-ensino-de-varias-cores> > . Acesso em 8 de abri. 2018

OLIVEIRA, T. O uso de turbantes por pessoas brancas é apropriação cultural? Carta Capital. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/turbantes-e-apropriacao-cultural>>. Acesso em 10 de abri. 2018.

# A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES SOCIAIS DE “PATROAS E BABÁS” A PARTIR DA INTERSECCIONALIDADE ENTRE RAÇA E GÊNERO

Cátia Simone Ribeiro Barcellos<sup>1</sup>  
Rita de Araujo Neves<sup>2</sup>

## Resumo

Neste estudo contrapomos duas imagens que repercutiram nas mídias sociais em 2016, época dos protestos relacionados ao *impeachment* da então presidenta Dilma. Na primeira, um casal jovem e branco, acompanhado de dois filhos e uma babá negra, uniformizada, empurrando o carrinho de bebê; na segunda, uma mãe negra, reconhecida jornalista brasileira, passeia no mesmo local com duas crianças negras, suas filhas, porém, acompanhada de duas babás brancas, também uniformizadas. Ambas as fotografias, trouxeram à tona recorrente discussão sobre racismo em nossa sociedade. Nossa pesquisa, de cunho qualitativo, analisa essas imagens, sob o referencial teórico-metodológico do Método Documentário de Interpretação, além de discutir o conceito de racismo e fazer o devido recorte teórico relacionado ao gênero. Concluímos, na investigação, a existência de mecanismos sociais que reforçam a construção de identidades relacionadas à raça e ao gênero.

**Palavras-chave:** Imagens; Fotografia; Racismo; Gênero; Feminismo.

---

1 Mestra em Educação - Universidade Federal de Pelotas. E-mail: csrb@terra.com.br.

2 Mestra em Educação - Universidade Federal de Pelotas. E-mail: profarita@yahoo.com.br;

## Introdução

Abordamos neste artigo uma possibilidade de análise qualitativa de imagens através do Método Documentário de Interpretação (MDI), desenvolvido por Ralf Bohnsack (2010). Os estudos e o uso das fontes imagéticas no campo das pesquisas em Educação ainda são poucos, porém nos propusemos a apresentar resultados de um exercício de interpretação de duas fotografias, a partir dessa metodologia por considerarmos ser o uso de imagens uma potente ferramenta. Nesse sentido, selecionamos duas fotografias relacionadas ao hodierno contexto político e cultural brasileiro de modo a ilustrar as potencialidades da metodologia usada, visando analisar fotografias que repercutiram nas redes sociais, como elemento para compreensão do próprio contexto social e cultural onde foram produzidas e divulgadas, a fim de discutir aspectos relacionados ao gênero e à raça, presentes em nossa sociedade.

## A Interpretação de Fotografias pelo Método Documentário de Interpretação (MDI)

O advento da fotografia, inicialmente na Europa, no início do século XIX, criou uma ilusão geral de que esse tipo de imagem retratava e/ou reproduzia a realidade tal qual essa se apresentava. Todavia, estudos desenvolvidos por pesquisadores das imagens, especialmente Roland Barthes (1984), questionaram essa lógica da certeza da realidade. Por aceitar o desafio da incorporação da cultura visual às pesquisas educacionais foi que buscamos uma metodologia de interpretação capaz de trazer rigor científico às nossas análises, oportunidade em que conhecemos o MDI<sup>3</sup>. Neste artigo, priorizamos as análises imagéticas apresentadas a seguir:

---

3 Para mais sobre o MDI leia: *"A Imagem da Presidenta Dilma na capa da Revista Istoé como construção da identidade de 'mulher descontrolada'"*, publicado nos Anais do V Simpósio Internacional de Gênero, Arte e Memória (SIGAM) da UFPel, GT3: p. 110-130, disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/0B42sLa\\_EpLNmN2kySEMybmxCWm8/view](https://drive.google.com/file/d/0B42sLa_EpLNmN2kySEMybmxCWm8/view)>

Figura 1 - Imagem publicada em 13 de março de 2016, em diversas mídias sociais – à esquerda.



Fonte: Blog Diário do Centro do Mundo <sup>4</sup>

Figura 2 - Imagem publicada em 15 de março de 2016, em diversas mídias sociais – à direita.



Fonte: Blog Rede Brasil Atual<sup>5</sup>

4 Disponível em: <<http://www.diariodocentrodomundo.com.br/na-polemica-sobre-a-babados-protestos-sobrou-para-as-servicais-de-gloria-maria-por-marcos-sacramento/>> Acesso em agosto de 2016.

5 Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/blogs/blog-na-rede/2016/03/casal-leva-empregada-a-protesto-e-expoe-parte-da-motivacao-contra-o-governo-dilma-9432.html>> Acesso em agosto de 2016.

## Fase 1- Análise da imagem no nível pré-iconográfico:

Nesta primeira fase da análise respondemos à pergunta “o quê?”.

### Figura 1:

A fotografia analisada é colorida.

Verificamos que a fotografia apresenta imagens de seres humanos, que caminham num passeio público, pelo meio da rua. Há três adultos: duas mulheres, uma branca, uma negra e um homem branco. À esquerda de quem visualiza a fotografia, estão o homem e a mulher brancos, vestidos com uma espécie de uniforme, com camisetas iguais e à direita de quem observa a fotografia, há uma mulher negra vestida toda de branco empurrando um carrinho de bebês onde é possível enxergar, mesmo que parcialmente, a imagem de duas crianças também trajadas como se estivessem uniformizadas.

Há outras quatro figuras humanas na imagem, em segundo plano, as quais, vamos deixar de analisar e dois elementos textuais presentes na fotografia, dizendo “Rei do Mate”, que aparece parcialmente cortado na parte superior do texto, e “Visconde de Pirajá”. Ambos os elementos sugerem tratar-se de fachadas de estabelecimentos comerciais.

### Figura 2:

A fotografia analisada é colorida.

Verificamos as imagens de um grupo de seres humanos, sendo três adultas e duas crianças, que parecem se deslocar da areia da praia para a calçada. Dizemos ser uma praia por causa das imagens presentes no segundo plano da fotografia.

Entre as três pessoas adultas, a que está centralizada na imagem é uma mulher negra, vestida com calça e camiseta pretas as outras duas, também mulheres, aparentemente brancas, vestidas de branco, num traje que parece ser um uniforme. Essas duas mulheres olham para as crianças que estão fotografadas na imagem. As duas crianças são negras.



## **Fase 2- Análise da imagem no nível iconográfico:**

Nesta fase, ainda respondemos à pergunta “o quê?” e procuramos identificar as tipificações do senso comum em relação à imagem analisada.

### **Figura 1:**

Quanto à apresentação desses objetos cênicos, na percepção do senso comum, é possível afirmar que à esquerda do observador, há um casal, representado pelos dois adultos brancos. À direita do observador, é possível inferir tratar-se a mulher negra, de uma babá, considerando a roupa que veste, somado ao fato de estar empurrando o carrinho com as duas crianças brancas, o que leva a crer sejam filhos do casal e estes serem os empregadores/“patrões” da babá.

### **Figura 2:**

No que se refere à percepção do senso comum, podemos afirmar tratar-se de uma mãe negra, acompanhada das duas filhas negras e de duas babás brancas. Essa interpretação é possível, porque no contexto nacional, sabemos tratar-se a mulher negra da jornalista da Rede Globo de televisão, Glória Maria. Em relação às outras mulheres parece tratar-se das cuidadoras/babás das crianças, tendo em conta o uniforme que vestem.

Quanto à jornalista negra antes descrita, a composição cênica da fotografia nos faz acreditar seja ela a empregadora/“patroa” das duas babás, considerando a postura que assume na imagem.

## **Fase 3- Análise da imagem no nível iconológico/icônico:**

Nesta fase vamos, finalmente, considerar o contexto da sua produção e responder à pergunta “como?”, além de tentar identificar o produtor da imagem.

### Figura 1:

Embora a imagem tenha sido divulgada em diversas mídias e redes sociais online, não se tem referência ao seu autor, fotógrafo/o responsável pela produção da mesma. Todavia, houve a identificação nessas mesmas redes sociais dos indivíduos fotografados, os quais se manifestaram acerca da divulgação de sua imagem<sup>6</sup>. No contexto da produção da imagem, temos que observar a época que foi produzida. A fotografia se deu no dia 13 de março de 2016, na zona sul do Rio de Janeiro-RJ, nos arredores da praia de Copacabana, onde ocorria uma manifestação popular, passeata nominada como “Fora Dilma”, “Contra a Corrupção” e “Fora PT”. Nesse período havia uma divisão entre os cidadãos que participavam dessas manifestações populares. O grupo contrário ao governo da presidenta Dilma, afastada em caráter definitivo da presidência da república, em função do *impeachment*, é identificado como “coxinhas” e está relacionado à elite branca de cidadãos brasileiros. Esse grupo, usualmente veste as cores verde e amarela e, muitas vezes, a própria camiseta da seleção brasileira de futebol nas manifestações.

O outro grupo, favorável a permanência do governo Dilma, foi nominado como “petralhas”, em clara alusão ao partido político dos trabalhadores (PT). Desse grupo, fariam parte a parcela mais economicamente desfavorecida da população, além de intelectuais e de indivíduos que se auto-nominaram como os “comedores de pão com mortadela”. Esse grupo veste a cor vermelha, representativa do ideário socialista/comunista e também do PT. Evidentemente, existem os que não se identificam com nenhum desses dois grupos e que participam de forma pacífica de tais manifestações.

De todo o exposto, na figura 1, nos parece evidenciado que o casal branco fotografado pertence ao grupo dos “coxinhas”. Nesta fase da análise, é importante compreender a composição formal da imagem, a fim de entender a relação entre os elementos que a compõem.

Entre as três imagens humanas nota-se uma subordinação da mulher negra em relação ao casal branco, pelo fato de que essa os segue,

---

6 Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/blogs/blog-na-rede/2016/03/casal-leva-empregada-a-protesto-e-expoe-parte-da-motivacao-contr-o-governo-dilma-9432.html>> Acesso em agosto de 2016.

empurrando o carrinho com os bebês. Também nos parece relevante que essa mulher está vestida de forma marcadamente diferente à do casal, pois veste um uniforme branco, ficando notório que não é igual ou não se confunde, socialmente, com os seus “patrões”.

Importante ainda o fato de que a data eleita para a divulgação da imagem nas redes sociais, é exatamente o mesmo dia da manifestação popular dos “coxinhas” na praia de Copacabana. Assim, tendo em vista todo o contexto de produção da fotografia, nos parece que o/a produtor/a/ fotógrafo/a queria justamente causar polêmica ao divulgar a imagem, provocando, com essa atitude, acalorada discussão e trazendo à baila a desigualdade social e racial.

### **Figura 2:**

Da mesma forma havida com a Fig. 1, no tocante a Fig. 2, não está disponível a referência precisa acerca da/o fotógrafo/a responsável pela produção da imagem. Diferente do que passa na Fig. 1, sequer foi possível identificar a data da produção da fotografia. Tão-somente se sabe que esta imagem foi postada, três dias após a primeira, no dia 15 de março de 2016, por um dos partidários do grupo tarjado como “coxinhas”, em apoio ao casal branco da primeira imagem analisada.

Cabe destacar que quanto à coreografia cênica, podemos inferir destaque à pessoa da mulher negra, a jornalista Glória Maria, “patroa” das duas babás e mãe das duas crianças. Nesse sentido, percebemos que é possível identificar uma relação marcada e proeminente entre os sujeitos que compõem a fotografia, sendo revelada uma relação de subordinação das duas babás para com a “patroa”. Nessa banda, também nos parece relevante o fato de que essa mulher negra está vestida de forma marcadamente diferente àquela usada pelas babás brancas.

Assim, tendo em vista todo o contexto de produção/divulgação desta fotografia, nos parece ter querido seu/sua produtor/a/fotógrafo/a e/ou divulgador/a justamente causar a polêmica que causou, acirrando a discussão que já estava presente nas mídias sociais.

Finalmente, concluídas as análises das duas fotografias pelo MDI, retomamos o referencial teórico que a endossa e lembramos que Bohnsack (2010) sugere que uma das formas de verificação da potência

da metodologia de interpretação de imagens trazida pelo método é justamente a comparação entre distintas imagens, de um mesmo contexto e/ou de contextos diversos, justamente a fim de que se perceba o quanto as fontes imagéticas são capazes de revelar acerca daquele contexto analisado. Logo, quando comparamos as duas imagens eleitas para a discussão neste artigo nos parece nítida a relação estabelecida entre ambas por seus/suas produtores/as, especialmente quando consideramos que a segunda imagem foi veiculada nas mídias sociais exatamente para contrapor à primeira. Com a nítida intenção de fazer parecer que nada há a ser discutido sobre a primeira imagem, pois assim como há patroas brancas com babás negras também há o oposto.

Todavia, não é possível a discussão, nem mesmo a análise dos elementos imagéticos, se desconsiderado o contexto de sua produção. Assim, nos parece no mínimo ingênua a crença do/a produtor/a da segunda imagem que quis fazer parecer usual o fato de patroas negras terem babás brancas, pois quando considerado o contexto nacional brasileiro sabemos que essa imagem não é representativa de nossa realidade social. Da análise comparativa entre as interpretações das duas imagens compreendemos que emergem duas categorias de suma relevância: a raça e o gênero.

O ponto nevrálgico de toda a discussão gerada nas redes sociais acerca das imagens aqui analisadas nos parece estar no fato de que a babá da primeira imagem era da raça negra, assim como a patroa na segunda imagem. É de relevo ainda atentar para o fato de que as figuras centrais na discussão e contraposição das duas imagens são do gênero feminino: primeiro a babá e depois a patroa, ambas mulheres negras.

## Considerações Finais

O desenvolvimento das investigações em curso, por meio da metodologia de análise das imagens através desse método tem mostrado como produtiva essa metodologia para atender às questões de pesquisa que envolvem nossos estudos, trazendo importantes contribuições para as discussões e compreensão acerca do contexto social e dos espaços investigados. Enfim, compreendemos que trabalhar com esta metodologia de

análise é iluminar e elevar as imagens à categoria de fontes legítimas e poderosas.

importante refletir sobre o fato de que no mercado de trabalho as mulheres negras são discriminadas duplamente: pelo gênero e pela raça. O preconceito contra essas trabalhadoras reforça a demarcação dos espaços para elas dificultando o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Até porque as atividades domésticas da qual falamos são desvalorizadas e não reconhecidas como trabalho pela sociedade, sendo historicamente exercidas por mulheres e principalmente mulheres negras. Ao observarmos, pela última vez as imagens, devemos atentar para o fato de que em ambas as figuras, as **mulheres negras** são centrais na discussão, sendo uma a babá e a outra a patroa. Por esse motivo nossas categorias de análise foram o gênero e a raça engendrados em uma sociedade patriarcal, branca, capitalista e que reforça as desigualdades sociais, no campo do trabalho e do trabalho doméstico.

## Referências

BARTHES, Roland. **A câmara clara:** nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1984.

BOHNSACK, Ralf. A Interpretação de imagens segundo o método documental. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (orgs.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 114-134.

## DOS “PACTOS” PARA DISCUTIR O NECESSÁRIO: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SUAS LEIS, DA LITERATURA INFANTIL À FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Ariana Souza Cavaleiro<sup>1</sup>  
Cassiane Paixão

### Resumo

Com este trabalho nos propomos a debater a implementação da Lei Federal 10.639/2003 por meio do Programa do Ministério da Educação “Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)” e seus suportes didáticos para a formação docente. O Pnaic, criado em 2013, foi elaborado em sintonia com a meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) e teve como principal objetivo a alfabetização das crianças brasileiras até os 8 anos e ao fim do 3.º ano do Ensino Fundamental, em língua portuguesa e matemática. Ao buscarmos os modos como a população negra foi apresentada, sem as marcas mediadas pelas representações eurocêntricas, no Programa em tela, consideramos a valorização e o reconhecimento da diversidade étnico-racial nos espaços escolares, reconstruindo e resignificando tais artefatos na formação docente e na construção simbólica da população negra no universo educacional, reformulando as práticas de ensino referente às diversidades culturais, e as relações étnico-raciais presentes no cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Relações Étnico-raciais, Formação Docente, Literatura Infantil, Programa de Governo.

---

1 Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Email: aricavaleiro2018@gmail.com

## O GÊNERO NA EDUCAÇÃO: NARRATIVAS DE MULHERES TRANS SOBRE A EXPERIÊNCIA NA UNIVERSIDADE

Marcelly Machado Cruz<sup>1</sup>  
Celina Ahlert<sup>2</sup>

### Resumo

Quebrar as fronteiras heteronormativas é desafiador e se expressa em um processo tensionado. A conquista gradual de legitimidade e o reconhecimento da identidade de gênero não é lograda facilmente em nossa sociedade. Ela nasce de uma luta histórica de ocupação e resistência que, para aqueles/as que são estigmatizados/as, traz marcas também no cotidiano. Os corpos que ficam à margem são constantemente invisibilizados e silenciados, excluídos da narrativa central e dos espaços de poder na sociedade. No presente escrito pretendemos trazer uma pequena amostra da experiência de pessoas que ousaram subverter as normas de gênero dentro da Universidade. Ouvimos duas estudantes que se dispuseram, carinhosamente, a relatar suas experiências enquanto universitárias trans, narrando seus percursos tingidos por violências e conquistas. Ao escutar as narrativas das estudantes, somos capazes de compreender os sujeitos no contexto social.

**Palavras-chave:** gênero, educação, transexualidade

- 
- 1 Graduada em Relações Internacionais na Universidade de Santa Cruz do Sul; Bolsista PIBIC. E-mail: marcellymachado13@gmail.com
  - 2 Mestranda em Desenvolvimento Regional no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Santa Cruz do Sul; Bolsista CNPq; Graduada em Comunicação Social na Universidade de Santa Cruz do Sul; E-mail: celinaahlert@gmail.com.



## LIBERTÀ – BRUXAS DE ONTEM. VADIAS DE HOJE.

Angélica Dezem<sup>1</sup>  
Angélica Lüersen

### Resumo

O presente trabalho discorre a respeito do poder da mulher através do tempo, tecendo paralelos entre o período inquisitório e as mulheres que resistem e manifestam sua força através da fé sob diversas óticas. A plataforma multimídia apresenta o conteúdo, que foi produzido a partir de dois pilares centrais: os ensaios fotográficos e os depoimentos das cinco personagens que narraram este projeto. A disponibilização *on-line* materializa a proposta de ampliar os espaços de discussão a respeito da desigualdade de gênero e do peso histórico que a construção do **ser** mulher carrega, evidenciadas através das fogueiras simbólicas que mantém suas chamas acesas e ainda ceifam a vida de inúmeras mulheres.

**Palavras-chave:** Feminismo, Inquisição, Mulher, Ensaio-fotográfico, Multimedialidade.

---

1 Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó

## UM OLHAR SOBRE CASAMENTOS PRECOCES

Tainã Gomes Almeida<sup>1</sup>  
Amanda Motta Castro

### Resumo

O trabalho analisa os impactos que podem ocorrer na vida de uma menina que vivencia ou vivenciou um casamento precoce - caracterizado por ocorrer quando um dos cônjuges tem no máximo 18 anos ; e qual a motivação da união na adolescência. As metodologias utilizadas foram a pesquisa bibliográfica e, para pesquisa de campo, entrevistas, com a aplicação de um questionário aberto. Os métodos de pesquisa utilizados foram as análises qualitativa e quantitativa. A pesquisa de campo teve o total 12 participantes, 8 delas frequentavam o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) Cidade de Agueda, no bairro Cidade de Agueda, em Rio Grande/RS .

**Palavras-chave:** casamento precoce , adolescência , mulheres.

### 1 Introdução

O casamento precoce é caracterizado por ocorrer quando um dos cônjuges tem no máximo 18 anos de idade. Geralmente, são uniões informais, em que as meninas são mais novas que os homens, ainda são adolescentes, e eles, em sua maioria, adultos maiores de idade.

No Brasil, segundo dados do censo 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), existem 76.686 jovens de dez a quatorze anos vivendo em uniões consensuais, sendo que 78,5% destes são meninas, o equivalente a 60.200, e existem, ainda, 1.308.580 jovens de quinze a dezenove anos vivendo na mesma situação, dos quais 77,5%, o equivalente a 1.013.778, de pessoas do sexo feminino.

---

1 Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: taina.geofurg@gmail.com

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, de 1989, descreve o casamento infantil como uma união envolvendo pelo menos um cônjuge abaixo dos 18 anos, sendo esse tipo de casamento reconhecido internacionalmente como uma violação aos direitos humanos.

Apesar de, no Brasil, o casamento precoce ter maior incidência nas regiões Norte e Nordeste (IBGE, 2010), este tipo de união é verificada em todo o território nacional.

No estado do Rio Grande do Sul, verificamos que, em ambas as faixas etárias, o número de mulheres é maior neste tipo de casamento, como mostra a tabela a seguir:

Tabela 3484 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade que vivem em união conjugal, por natureza da união conjugal, segundo a situação do domicílio, o sexo e os grupos de idade

Variável - Pessoas de 10 anos ou mais de idade que vivem em união conjugal (Pessoas)			
Ano - 2010			
Natureza da união conjugal - União consensual			
Situação do domicílio - Urbana			
Brasil e Unidade da Federação	Sexo	Grupo de idade	
Rio Grande do Sul	Homens	10 a 14 anos	652
		15 a 19 anos	17.587
	Mulheres	10 a 14 anos	2.025
		15 a 19 anos	54.658

Fonte: IBGE, 2010-editado pela autora

Este trabalho tem como proposta, ainda, discutir qual a maior motivação para um enlace matrimonial precoce e seus impactos na vida de mulheres jovens, abordando também se há alguma relação com o abandono escolar e com a maternidade precoce.

Em uma pesquisa, realizada em nível nacional, pela Organização Não Governamental Instituto Promundo, intitulada “Ela vai no meu barco” (2015), foram listados cinco fatores motivadores do casamento precoce:

1. Gravidez - O desejo do casamento, tanto das adolescentes e/ ou de suas famílias, em função de uma gravidez inesperada; para proteger a reputação da menina ou da família e para assegurar a responsabilidade do homem para com a jovem e seu filho;

2. Controlar a sexualidade das meninas - Uma maneira de controlar a sexualidade das adolescentes, a fim de coibir o risco de múltiplos parceiros e possíveis doenças sexualmente transmissíveis;
3. Desejo das meninas e/ou membros da família de assegurar estabilidade financeira através do casamento;
4. Vontade de sair da casa de seus pais, com a expectativa de liberdade;
5. Decisão marital como resultado das preferências e do poder dos homens adultos

## 2 Objetivos

Especificamente, é esperado investigar as respostas para as seguintes questões:

1. Por que casar na adolescência?
2. Há uma maior desvantagem para a mulher (dupla jornada, proibições, etc.)?
3. Qual o impacto dessa união na vida da jovem?

## 3 As repercussões do casamento precoce: referencial teórico

Tradicionalmente, a responsabilidade final dos cuidados da casa e dos filhos é determinada a mulher; pelo fato de o espaço doméstico ser desvalorizado socialmente. “Ao se atribuir a elas a responsabilidade praticamente exclusiva pela prole e pela casa, já se lhes está, automaticamente, reduzindo as probabilidades de desenvolvimento de outras potencialidades de que são portadoras” (SAFIOTTI, 2001, p. 14).

Para TIBA (TIBA, 1986 apud CANO, 2000), os homens adultos atuais viram muitas transformações sociais em curto período de tempo e se sentiram confusos quanto a isso. Eles desejam que os filhos sejam mais felizes que eles, mas não sabem como transmitir isso aos mesmos. Sentem-se inseguros frente a questões mais sérias na adolescência dos filhos e acabam reproduzindo a educação e valores arcaicos que receberam.

Para Fonseca & Araujo (2004), nas camadas sociais de baixa renda, a maternidade é, muitas vezes, influenciada pelo contexto sócio-familiar, é vista como aceitação social, pois há uma supervalorização, onde a jovem mãe era vista como menina e passa a ser vista como mulher.

Taquette (1997) na sua pesquisa relata que a falta de um pai participativo na vida da jovem pode incitar a iniciação sexual precoce, pois essas meninas seriam mais vulneráveis, podendo se apaixonar pelo primeiro homem que se mostrar afetuoso. Reforçado por Dadoorian (2003, p.87), “Constata-se uma valorização da maternidade, onde ser mãe equivale a assumir um novo status social, o de ser mulher”.

A falta de expectativas na vida é considerado um fator que estimula a iniciação sexual precoce, as jovens entendem suas necessidades socioeconômicas e, por não vislumbrar outras oportunidades de grandes melhorias, logo veem no casamento uma alternativa para sua situação econômica (TAQUETTE, 1997).

A pesquisa de Fonseca & Araujo(2004), com 80 adolescentes gestantes e/ou mães, mostra que a maioria delas não frequentava a escola. O estudo mostra o desinteresse das jovens em relação aos estudos e aponta o casamento e a maternidade como o caminho a ser seguido, repetindo, na maioria das vezes, o mesmo destino que suas mães. A gravidez muitas vezes é esperada e vista como um fator motivador para a jovem formar sua própria família.

Para Saffioti (1997;2001), o macho humano é socialmente poderoso, estabelece seu território geográfico e território simbólico onde reina supremo sobre mulheres,crianças, adolescentes e idosos.

Para Pontes & Pontes (2004), a violência é um fenômeno social e cultural, isto é, atos considerados violentos para uma determinada população podem ser considerados atos normais em outras populações e em épocas distintas.

A violência psicológica é uma das formas mais comuns usadas contra os adolescentes, por ainda estarem em desenvolvimento emocional e por não deixar marcas visíveis.

## 4 Metodologia

Para o estado da arte foram averiguados artigos acadêmicos na plataforma Scielo, plataforma Sucupira,cadernos Pagu e livros recomendados pelos orientadores. Houve uma dificuldade em encontrar trabalhos que abordassem especificamente casamentos precoces. Optamos por avaliar

a causa e a consequência das uniões precoces, seguindo os objetivos do trabalho.

Para a pesquisa de campo foi aplicado um questionário aberto, como método de pesquisa qualitativa e quantitativa, o qual estava disponível para qualquer informação que as participantes ou a pesquisadora quisessem adicionar. Todas as entrevistadas assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, garantindo o anonimato das participantes.

A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2002), trabalha com fatos que não podem ser quantificados, dessa forma, abrange significados, motivações, valores, que não podem ser resumidos a números. Os dados qualitativos são subjetivos e somente são assimilados a partir de dados quantitativos. Por esse motivo, escolhemos a análise quantitativa e qualitativa, pois, para Minayo (2002), esse conjunto de dados se completa, visto que as informações que eles compreendem interagem dinamicamente.

A pesquisa de campo, com 12 participantes, foi dividida em dois grupos, sendo o primeiro grupo de 4 mulheres conhecidas da autora do trabalho e o segundo grupo do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) Cidade de Agueda, no bairro de mesmo nome, com total de 8 participantes. Optamos por fazer a análise dos resultados em conjunto .

#### **4.1 Pesquisa De Campo**

O CRAS referido atende 12 zonas e bairros da cidade, uma parte considerável em zona periférica, e é responsável pelo desenvolvimento do Programa de Atenção Integral à Família (PAIF), cujo objetivo é prevenir situações de risco por meio de atividades que desenvolvam as potencialidades e o fortalecimento dos vínculos familiares. Foi oferecido pelo CRAS uma sala com cadeiras e mesa para as entrevistas.

A receptividade das entrevistadas foi acolhedora, e grande parte sentiu-se à vontade em contar suas vidas, contribuindo muito com o campo "observações", algumas indicaram amigas para o local da entrevista.

## 5 Resultados

Os itens averiguados pela pesquisa foram: a) idade, b) evasão escolar, c) filhos, d) trabalho; e)proibições do marido.

a) Idades: As participantes, no momento da entrevista, estavam com idades entre 15 e 48 anos. Abaixo vemos o gráfico de distribuição de idades do momento do casamento precoce:



Fonte: Autora

Das doze participantes, apenas C casou-se com um homem mais novo, ela tinha 17, e ele, 16 anos. A diferença de idade entre os cônjuges mais velhos variou de 3 a 14 anos .

b) Evasão escolar das participantes :

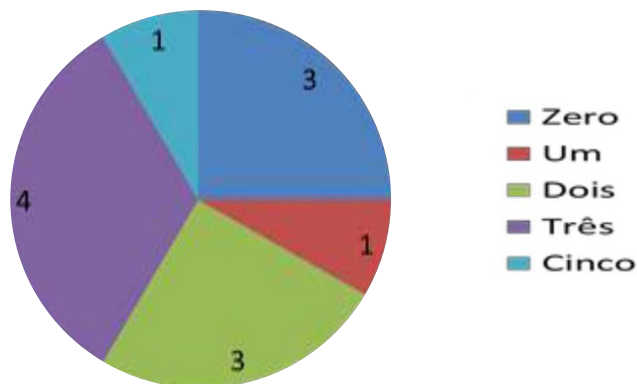
Você continuou os estudos?			
Sim	Sim, mas parou em seguida	Não	Não, mas voltou e concluiu o Ens. Médio
3	4	3	2

Fonte: Autora, 2017

Das participantes que pararam os estudos, F e G continuaram, mas pararam em seguida, e o fizeram para cuidar dos filhos; D tinha dificuldade de aprendizado; E parou para cuidar de familiares hospitalizados; C continuou, mas parou em seguida por opção, e H cujo marido é 14 anos mais velho, foi impedida pelo mesmo, devido ao ciúmes dele.



Total de filhos



Fonte: Autora

c) Filhos: Quatro das mulheres entrevistadas (34%) têm três filhos; três têm dois filhos, seguidas por outras três que não têm filhos; uma delas possui cinco filhos e outra possui um filho e estava grávida de 8 semanas no momento da entrevista.

d) Trabalho: Apenas uma entrevistada relatou que trabalhava como revendedora de cosméticos e utilitários e estava em dúvida quanto a ser um trabalho ou não

e) Proibições: Nove mulheres responderam que o marido não a proibia de nada. I afirma ter sido proibida de estudar; H, de estudar e usar roupas curtas ou justas, e J foi impedida de trabalhar fora e sair de casa.

Na primeira pergunta aberta questionada “Porque você decidiu casar?” houve respostas bem diferenciadas .Quatro entrevistadas relataram gostarem muito do cônjuge ;Três participantes tinham relações conflituosas com um dos genitores ;Quatro tiveram a gravidez como fator motivacional; Algumas tinham mais de um fator .Entendemos que algumas participantes tinham grande desejo de sair de casa, o que nos leva a refletir sobre os argumentos de Taquette (1997), apontando para a falta de

expectativas na vida, que leva à iniciação sexual precoce e ao casamento como alternativa de “melhoria de vida”.

A segunda pergunta era: O que você mais desejava com o casamento?

Cinco mulheres gostariam de melhorar de vida e ser feliz ;Quatro queriam construir uma família e ter uma casa ,e uma delas relatou querer mais liberdade; Duas delas esperavam atenção do parceiro que não tiveram da família e Uma entrevistada esperava um casamento longo e harmônico.

A terceira pergunta era: Você acha que seu marido tem maior liberdade na vida que você? Por quê? Nove entrevistadas disseram que eram igualitários quanto à liberdade, ambos podiam sair.

Quatro mulheres consideram os cônjuges como “caseiros”. Duas relataram que já houve disparidade antes, que os maridos saiam muito, mas atualmente a liberdade é igual para ambos.

O item “Observações” estava aberto tanto para participantes falarem o que achassem pertinente, durante ou após a entrevista, tanto para a autora colocar as falas que não se encaixassem nas perguntas, mas fossem relevantes para a pesquisa. Dentre o material recolhido, é importante para a pesquisa tais informações:

a) A entrevistada E já foi vítima de violência psicológica em um relacionamento.

b) A participante F está no segundo casamento. No primeiro o “marido era muito bom, mas não trabalhava”, e ela preferiu se separar e cuidar dos filhos sozinha.

c) H convive com um marido violento. Ela é agredida fisicamente e psicologicamente. Segundo ela, o marido tem ciúmes excessivos e ela revida, tentando proibi-lo de fazer algumas coisas .

d) I diz que “foi abandonada pelo primeiro marido com filhos pequenos”. O marido atual a agredia fisicamente, tendo denúncias de ocorrência de Maria da Penha em que ele foi preso. Ela foi mantida em cárcere privado. Ambos se converteram a uma religião há algum tempo e ele, segundo ela, “melhorou 100%”

## 6 Considerações finais

Tomando como uma das bases a pesquisa bibliográfica para a realização deste estudo, através dela obtivemos a compreensão dos papéis de gênero na sociedade e da influência destes na vida de muitas mulheres, bem como a importância de uma união precoce na vida de uma adolescente e suas implicações.

A escolha do local final CRAS Cidade de Agueda se deve a neutralidade do mesmo e por comportar vários perfis de mulheres, fator indispensável à pesquisa.

Analisando os resultados da pergunta relativa às “proibições”, podemos entender que nessa amostra há uma disparidade nas falas: nove participantes afirmaram que não havia proibições e nove delas declararam que eram equivalentes quanto à liberdade do casal.

Das doze participantes, oito ficaram prejudicadas na vida escolar. Apenas duas entrevistadas concluíram o Ensino Médio, o que nos mostra uma falta de preparação para o futuro profissional das participantes restantes, contribuindo, assim, para a continuidade da pobreza nas famílias.

A questão do trabalho deixou evidente um reflexo da sociedade patriarcal, o homem enquanto provedor do sustento.

Outro objetivo era investigar o motivo principal da união, ou o porquê casar na adolescência. Podemos perceber em algumas falas que as participantes queriam melhorar de vida e, muitas vezes, encontraram no casamento essa alternativa.

A pesquisa de campo nos indica que a maioria das jovens tiveram seus planos frustrados em relação ao casamento precoce. Algumas queriam melhorar de vida e relataram abandonos e violências. Outras queriam cuidados familiares, pois se sentiam ainda crianças. Houve, ainda, as que gostariam de serem aceitas como mulher e exercerem sua feminilidade, e que viram no casamento essa oportunidade (FONSECA & ARAUJO, 2004; DADOORIAN, 2003).

O que acreditamos que pode contribuir beneficentemente para este cenário é o desenvolvimento de programas e políticas direcionadas aos adolescentes tanto para a conscientização da importância de concluir os estudos, o que pode proporcionar melhores perspectivas de vida, principalmente à população de baixa renda, bem como alertar para os

riscos e consequências de uma gravidez precoce na vida dos jovens; e, principalmente, o debate sobre as questões de gênero, suas influências e efeitos na vida de todos.

## Referências

CANO, M. A. T.; FERRIANI, M. das G. C.; GOMES, R. Sexualidade na adolescência: um estudo bibliográfico. Revista latinoamericana de enfermagem, Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, p. 18-24, 2000.

DADOORIAN, D. Gravidez na adolescência: um novo olhar. Psicologia: ciência e profissão, v. 23, n. 1, p. 84-91, 2003.

FONSECA, A. L. B; ARAÚJO, N. G. Maternidade precoce: uma das consequências do abandono escolar e do desemprego. Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, v. 14, n. 2, p. 21-25, 2004

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2010: nupcialidade, fecundidade e migração: resultados da amostra. Rio de Janeiro, 2010

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.) Pesquisa social. Petrópolis: Vozes, 2002

SAFFIOTI, H. I. B. O poder do macho. vol.11. São Paulo: Editora Moderna. 2001.

TAYLOR, A. Y.; LAURO, G.; SEGUNDO, M. et al. Ela vai no meu barco - Casamento na infância e adolescência no Brasil.. Rio de Janeiro e Washington DC: Instituto Promundo & Promundo-US, Setembro de 2015

## FEMINISMOS: PLURALIDADE PRESENTE EM UM CAMPO DE DISPUTA DA MARCHA DAS VADIAS DE PORTO ALEGRE

Daniela Dalbosco Dell'Aglio<sup>1</sup>  
Paula Sandrine Machado<sup>2</sup>

### Resumo

Esse trabalho é um recorte de uma dissertação de mestrado que partiu de tensões na construção da Marcha das Vadias de Porto Alegre de 2014. Trata-se de um trabalho etnográfico, em que sete pessoas presentes no contexto foram entrevistadas. Serão apresentadas, aqui, nomenclaturas dos feminismos que se encontraram presentes no campo: Feminismo Marxista, Feminismo Interseccional, Feminismo Emancipacionista, Anarc-feminismo, Feminismo Negro, Transfeminismo e Feminismo Radical. A partir da fala das pessoas entrevistadas, somadas a uma pesquisa no meio virtual e na literatura, serão descritas essas diferentes identidades associadas aos feminismos. Compreende-se, ainda, que cada pessoa pode ressignificar, a partir de sua vivência, o que o termo expressa. Dessa forma, pretende-se ilustrar os feminismos que compuseram o campo para que seja possível visibilizar diferentes perspectivas que compuseram a "treta".

**Palavras-chave:** feminismos, marcha das vadias, interseccionalidade, identidade feminista, sujeito dos feminismos.

- 
- 1 Mestre e Doutoranda em Psicologia Social e Institucional - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: danieladellaglio@gmail.com
  - 2 Doutora em Antropologia Social, Professora adjunta do Departamento de Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: machadops@gmail.com

## 1. Campo de disputa da marcha das vadias

Esse trabalho é um recorte de uma dissertação de mestrado que partiu de tensões e disputas na construção da Marcha das Vadias de Porto Alegre de 2014. Naquele ano, a Marcha se dividiu em dois caminhos, evidenciando que não se estava pautando uma unidade feminista. Em um primeiro momento, enquanto pesquisadora, analisei de maneira binária essa separação, entendendo que havia, portanto, “dois feminismos” em disputa naquele momento. Ao iniciar o trabalho etnográfico, me inserindo no campo de maneira empática, pude perceber que havia uma diversidade muito maior de identificações feministas. Dessa forma, as entrevistas com sete personagens - Jéssica, Marta, Renata, Bianca, Anita, Marcos e Carol - que estiveram presentes nesse contexto foram fundamentais para compreender tal complexidade.

Aqui, irei apresentar as nomenclaturas dos feminismos que se encontram presentes no campo – as identidades que as pessoas entrevistadas se autoatribuem: Feminismo Marxista, Feminismo Interseccional, Feminismo Emancipacionista, Anarca-feminismo, Feminismo Negro, Transfeminismo, Feminismo Radical. A partir da fala das pessoas entrevistadas, somadas a uma pesquisa no meio virtual e na literatura, busco descrever essas diferentes identidades associadas aos feminismos. Não busco aqui indicar que essas nomenclaturas se limitam ao que está apresentado, uma vez que cada pessoa pode ressignificar, a partir de sua vivência, o que um termo expressa.

## 2. Feminismos presentes no campo

### 2.1 Feminismo Marxista

possível encontrar bibliografia sobre a temática do feminismo marxista, trazido pela interlocutora Jéssica - mulher, branca, bissexual, mãe - em blogs sobre o marxismo com textos longos e teóricos, além de artigos científicos. Essa característica está atrelada ao motivo pelo qual Jéssica se identifica com o feminismo marxista, mas reivindica na “treta” o lugar de feminista radical. Segundo ela, em muitos contextos, falar que é feminista

marxista pode não significar nada, não só pela pluralidade que essa temática tem, mas por não ser uma nomenclatura que dialoga com feministas jovens.

O feminismo marxista, no Brasil, ganhou corpo com influências vindas do exterior, principalmente em relação a autoras da segunda onda do feminismo e está articulado a organizações marxistas. No momento da ditadura militar, foi um grupo comprometido com a oposição ao regime, mas ainda assim era rechaçado pela esquerda, uma vez que era um movimento visto enquanto intelectualizado em relação à discussão da luta pela superação das classes. O feminismo marxista faz justamente a crítica em relação à ideia de que bastaria a eliminação das classes, uma vez que entende que isso não traria emancipação às mulheres (RODRIGUES, 2010).

A autora Rodrigues (2010) pontua a necessidade de serem trabalhadas as questões de gênero em conjunto com as questões de classe. Isso indicaria que há materialidade na superestrutura. O feminismo marxista se associa, portanto, as contribuições do materialismo-histórico para a formulação de uma crítica radical ao sistema capitalista que conduza à emancipação feminina. A teoria materialista-histórica tem uma

formulação também em relação à nomenclatura “gênero” e “mulher” também se diferenciam por si só de outras teorias. Isso porque o significado de ser mulher está vinculado ao papel em relação à exploração do trabalho. Por isso, ser mulher acaba se

associando às questões consideradas materiais que levam a serem donas de casa e mães de família.

## **2.2. Feminismo Interseccional**

A nomenclatura Feminismo Interseccional, trazido pela interlocutora Marta - mulher, cis, branca, lésbica - por mais que pareça um tanto quanto rebuscada, ganhou popularidade nos meios virtuais. Na internet, é possível encontrar blogs com textos explicativos e didáticos logo na primeira página do site de busca. Mesmo existindo uma influência forte acadêmica nesse termo, percebe-se que ganhou visibilidade em debates envolvendo pessoas negras e trans, uma vez que esse feminismo abre espaço para ressignificar o sujeito do feminismo.



Crenshaw (2004), pesquisadora norte-americana, é conhecida como a primeira teórica a apresentar uma teoria sociológica sobre a interseccionalidade, a partir dos marcadores de raça e gênero, em 1989. Esse termo sugere que nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas e sim com dimensões sobrepostas. Para Brah e Phoenix (2004) o conceito de interseccionalidade significa poder dar visibilidade aos efeitos variados os quais os múltiplos eixos de diferenciação se intersectam em contexto historicamente específicos. Dessa forma, o significado de “mulher”, dentro do debate do feminismo interseccional, deve ser levado em conta fatores econômicos, políticos, culturais, físicos, subjetivos e de experiência. Marta, que se coloca publicamente enquanto feminista interseccional, explica que busca não se limitar a uma classificação, mas entende que por ser uma mulher, branca, cisgênera, lésbica, essas características significam sua localidade dentro dos privilégios sociais que a ocupam enquanto sujeito.

### 2.3. Feminismo Emancipacionista

Feminismo emancipacionista, categoria relatada pela entrevistada Renata - mulher, cis, parda, bissexual, mãe - é um termo pouco utilizado no meio acadêmico. É possível encontrar mais informações e identificações com essa nomenclatura dentro de partidos políticos e movimentos sociais de esquerda que tem o socialismo como base de projeto político.

O feminismo emancipacionista teria tido origem no século XIX, na Inglaterra, e seu surgimento estaria associado às contradições que permeavam a sociedade liberal da

época, onde as leis em vigor formalizavam juridicamente as diferenças entre os sexos masculino e feminino. Nesse momento, os escritos do pensador inglês Stuart Mill ganharam destaque ao propor o princípio geral de emancipação das mulheres. Para isso, seria necessário a abolição das desigualdades no núcleo familiar, a admissão das mulheres em todos os postos de trabalho e a oferta de instrução educacional do mesmo nível que estava ao alcance dos homens (CANCIAN, 2008).

Em texto do blog da UJS, escrito por Paulo Vinícius Silva (2013), é possível perceber duas características que envolvem essa corrente teórica: uma, é a ideia de que seria um movimento liderado por uma geração mais

avançada, não sendo um movimento jovem, e, a segunda característica, em relação à participação de homens. Renata acredita que essa característica, de ser um movimento que recebe a participação dos homens, acaba caracterizando um papel de “mediadora”, assim como o diálogo com profissionais do sexo e com pessoas trans.

## 2.4. Anarca-feminismo

Em um primeiro momento, ao pesquisar virtualmente a respeito de feminismo anarquista ou anarca-feminismo, é possível encontrar textos que se referem ao fim do patriarcado, que fazem referências a mulheres anarquistas como Maria Lacerda de Moura e Emma Goldman, ao mesmo tempo em que apontam a desigualdade que existe entre os sexos “homens e mulheres” (BOLEVARI, 1995; LUANA e DIAS, 2007). Na contemporaneidade, o anarquismo tem aparecido com outras caras. O que chamamos de *queer* se aproxima, principalmente nos Estados Unidos, a uma cultura anarquista (DARING, ROGUE, VOLCANO e SHANNON, 2012). O *queer* questiona a noção de patriarcado para pensar no sistema sexo/gênero que, justamente, cria e constrói os papéis binários de ser homem e ser mulher, aqueles afirmados pelas referências anarca-feministas citadas anteriormente.

Para Bianca - mulher, cis, branca - nossa interlocutora, o feminismo anarquista ou anarca-feminismo sustenta os princípios anarquistas dentro da luta feminista, como autonomia, horizontalidade e ação direta. O anarca-feminismo seria, a partir desse ponto de vista, mais uma estratégia de luta política, que envolvem alguns princípios, mais do que um “referencial teórico” acadêmico, mesmo havendo uma retroalimentação constante de autoras e autores que tem afirmado um lugar de anarquismo dentro da academia.

## 2.5. Feminismo Negro

A nomenclatura “feminismo negro” é possível encontrar em diferentes campos do conhecimento. Tem sido mais comum, a partir de pesquisas na internet que refletem um feminismo jovem, encontrar o feminismo

negro associado ao feminismo interseccional, como no site “blogueiras negras”. Anita - mulher, cis, negra - que se auto-identifica enquanto feminista negra e interseccional, aponta que chama de feminismo negro devido a sua identidade com a negritude.

A afirmação da categoria “feminismo negro” tem uma importância que se relaciona com o rompimento de um discurso dominante, o feminismo das mulheres brancas, as quais, segundo bell hooks (2015) são a maioria que formulam a teoria feminista. Hooks (2015) aponta que o fato das mulheres negras não se organizarem coletivamente em torno da questão do “feminismo” existe devido a muitas nem conhecerem esse termo, de não terem tido acesso ao mecanismo de poder que permitem que possam compartilhar as análises ou teorias sobre gênero. Essa pensamento de hooks (2015) corrobora com a fala de Anita na entrevista, que aponta que muita de suas amigas negras não se consideram feministas por entenderem que esse conceito está muito atravessado ao universo branco. Ainda assim, hooks reforça a importância e a permanência de um feminismo negro: “É essencial para a continuação da luta feminista que as mulheres negras reconheçam o ponto de vista especial que a nossa marginalidade nos dá e façam uso dessa perspectiva para criticar a hegemonia racista, classista e sexista dominante e vislumbrar e criar uma contrahegemonia” (HOOKS, 2015).

## 2.6. Transfeminismo

O Transfeminismo, trazido por Marcos - homem, trans, branco, gay - surge voltada às questões das pessoas trans que, frustradas com a falta de visibilidade e até mesmo exclusão dentro do movimento feminista, se organizam em prol de sua autonomia frente estrutura que invisibiliza e marginaliza essa população (ALVES, 2015). Essa estrutura se relaciona com a concepção estatal e social de que o sexo determina o gênero, o que se reverbera nos registros civis de forma geral o que incorre em sofrimento e negação de direitos (JESUS e ALVES, 2012).

Marcos, que se considera transfeminista, fala a respeito da sua participação enquanto homem trans. Ele entende que isso pode criar um paradoxo uma vez que sua participação está atravessada a uma vivência

anterior – de ser reconhecido socialmente enquanto mulher – e uma vivência atual, que está cada vez mais distante desse reconhecimento. Marcos não enxerga a mesma complexidade ao ver as mulheres trans reivindicando o espaço no feminismo, uma vez que são mulheres e isso bastaria para terem sua identidade reconhecida. Porém, enxerga uma complexidade dentro da participação do homem trans, pois considera importante que ele possa levar ideias do feminismo para os espaços em que ocupa hoje, que são espaços mais masculinos. Admite não ser uma tarefa fácil, sendo homem, principalmente sendo homem trans, por não ser considerado um “homem legítimo”.

## 2.7. Feminismo Radical

O feminismo radical, trazido por Carol - mulher, cis, heterossexual, mãe - ganhou uma popularidade no Brasil no debate que envolve as disputas dos feminismos, especialmente nos meios virtuais. É possível observar uma influência norte-americana em muitos textos e vídeos que aparecem dentro desse debate. Larissa de Luna (2015) em texto em blog que busca explicar o que é o feminismo radical, caracteriza-o diferenciando do “feminismo liberal”. O mesmo é feito em um vídeo que foi muito compartilhado nas redes virtuais, “The End of Gender: Revolution, Not Reform”. Para de Luna (2015), radical significa aquilo que é relativo à raiz, à origem ou ao fundamento, não a algo extremo como as pessoas costumam pensar. A raiz a qual o feminismo radical estaria lutando contra é o patriarcado.

De Luna (2015) aponta que o feminismo radical é materialista, o que significa que enxerga que a causa da opressão de gênero não existe em função da socialização apenas, mas que a socialização existe em função da materialidade do corpo, que coloca as mulheres numa posição de maternidade e de reprodução como práticas compulsórias. Esse debate acaba sendo polêmico, uma vez que esse argumento pode ser utilizado para apontar que mulheres trans não são mulheres. Outra característica do feminismo radical de que ele é abolicionista em relação a questões como a pornografia e a prostituição.

Isso faz com que as feministas radicais se posicionem contra essas temáticas, pautando a necessidade de seu fim.

## Referências

ALVES, Hailey. O Que É Transfeminismo? Uma Breve Introdução. 2015. Disponível em: <http://transfeminismo.com/o-que-e-transfeminismo-uma-breve-introducao/> . Acesso em 16 fev 2016.

BOLEVARI, Valéria. E As Anarco-Feministas O Que São?. 1995. Disponível em: <<https://www.nodo50.org/insurgentes/textos/mulher/15anarcofeministas.htm>>. Acesso em: 08 fev 2016

BRAH, Avtar e PHOENIX, Ann. Ain't I A Woman? Revisiting Intersectionality. *Journal of International Women's Studies*, v.5, n.3, p.75-86, 2004

CANCIAN, Renato. Feminismo: Movimento surgiu na Revolução Francesa, 2008. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/feminismomovimento-surgiu-na-revolucao-francesa.htm>. Acesso em: 8 fev 2016.

CRENSHAW, Kimberle. A interseccionalidade da discriminação de raça e gênero. 2002. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>> Acesso em: 05 de fev de 2016. Cruzamento: raça e gênero. UNIFEM, 2004

DARING, C. B., ROGUE, J, VOLCANO, A. e SHANNON, D. "Introduction: Queer Meet Anarchism, Anarchism Meet Queer". In C. B. Daring, J. Rogue, D. Shannon, A. Volcano (eds) (2012), *Queering Anarchism: Essays on Gender, Power, and Desire*. AK Press: Oakland, Edinburgh, Baltimore, pp.5-18, 2012.

DE LUNA, Larissa. O que, afinal, é o feminismo radical?. 2015. Disponível em: <https://radicaliza.wordpress.com/2015/02/07/o-que-afinal-e-o-feminismo-radical/>. Acesso em: 10 fev 2016.

HOOKS, Bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n.16, p.193-210, 2015.

JESUS, Jaqueline Gomes e ALVES, Hailey. Feminismo Transgênero e Movimentos de Mulheres Transexuais. *Cronos*, v.11, n.2, p.8-19, 2012

LUANA, Vanessa e DIAS, Mabel. Considerações Sobre o AnarcoFeminismo. 2007. Disponível em: <<http://pulkanarcho.webnode.com.br/zines/considera%C3%A7%C3%B5es%20sobre%20o%20anarcofeminismo/>>. Acesso em 08 fev 2016.

RODRIGUES, Vivianne Oliveira. Feminismo e marxismo, um diálogo (im) possível? Análise diálogo (im)possível? Análise das revistas Crítica Marxista e Cadernos Pagu. Anais do IV Simpósio Lutas Sociais na América Latina, Londrina, UEL. 2010.

SILVA, Paulo Vinícius. O sindicalismo classista, o feminismo emancipacionista e as jovens mulheres. 2013. Disponível em: <<http://uj.org.br/index.php/noticias/osindicalismo-classista-o-feminismo-emancipacionista-e-as-jovens-mulheres/>>. Acesso em 07 fev 2016.

## LIBERDADE DE GÊNERO: ANÁLISE DE VIVÊNCIAS TRANS EM UM PROGRAMA DA MÍDIA TELEVISIVA.

Thais Geraldo Oliveira de Aguiar<sup>1</sup>  
Raquel Pereira Quadrado

### Resumo

Neste trabalho analisamos alguns significados sobre vivências trans em um episódio da série Liberdade de Gênero, exibida no canal de televisão brasileiro por assinatura GNT. O episódio conta a história de Márcia, uma advogada bem-sucedida que nasceu na alta sociedade e se define como uma travesti lésbica. Entendemos esta série como um potente artefato cultural para reflexão acerca das vivências trans, dos gêneros e das sexualidades. Na série são apresentadas histórias de pessoas que não se identificam com o gênero designado para elas ao nascerem, negando qualquer determinismo biológico. Trazemos essa pesquisa a partir do campo teórico dos Estudos Culturais, na vertente pós-estruturalista de análise, destacando a importância das mídias na produção dos corpos e das sexualidades e também como produtora de saberes e conhecimentos sobre os sujeitos. Operamos com ferramentas da análise cultural para a análise do episódio, como metodologia.

**Palavras-chave:** Mídia televisiva; travesti; gênero, Estudos Culturais.

---

1 Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: thaisaguiar.furg@hotmail.com



## Apontamentos iniciais

Vivemos em um tempo caracterizado por uma revolução cultural, propiciada pelas instâncias que assumem no cotidiano da sociedade contemporânea as distintas formas de comunicação e informação (HALL, 1997). Diante disso, entendemos que as pessoas trans têm conquistado espaço nas mídias em geral, onde a temática da transexualidade, travestilidade e transgeneridade tem sido abordada em filmes, discutida em novelas, documentários e séries, problematizando a luta dessas pessoas por condições melhores para poderem viver como realmente elas são.

Fisher (2002) utiliza o conceito de “dispositivo pedagógico da mídia” para dizer que a mídia e particularmente a televisão participa efetivamente da constituição de sujeitos e subjetividades, na medida em que produz imagens, significações, enfim, saberes que de alguma forma se dirigem a “educação” das pessoas, ensinando-lhes modos de ser e estar na cultura em que vivem.

Trazemos essa pesquisa a partir do campo teórico dos Estudos Culturais, na sua vertente pós-estruturalista de análise, destacando o efeito das mídias na produção dos corpos e das sexualidades e também como produtora de saberes e conhecimentos. Diante dessas discussões, o objetivo desse trabalho é analisar os discursos sobre as vivências trans de uma travesti lésbica, como a própria se denomina, em um episódio da série Liberdade de Gênero.

Estamos entendendo por travesti sujeitos que transformam seus corpos com o objetivo de aproximá-los daquilo que é dito (ou pensado) como feminilidade. De acordo com Pelúcio:

As travestis são pessoas que nascem com o sexo genital masculino (por isso a grande maioria se entende como homem) e que procuram inserir em seus corpos símbolos do que é socialmente sancionado como feminino, sem, contudo, desejarem extirpar sua genitália, com qual, geralmente, convivem sem grandes conflitos. Via de regra as travestis gostam de se relacionar sexual e afetivamente com homens, porém, ainda assim, não se identificam com os homens homo-orientados (PELÚCIO, 2006, p. 03-04).

Conforme Seffner e Reidel, as travestis vieram ao mundo para “jogar o gênero de cabeça para baixo” (2015, p. 452), pois as questões de gênero passam a ser questionáveis quando afirmam que não querem ser nem homem nem mulher, reivindicam a identidade travesti sem pensar num terceiro sexo.

Portanto, entendemos que o gênero é uma construção cultural, social, política que é atravessado por relações de poder e que está imerso em rede discursiva e que ao falar sobre essa travestilidade em um programa televisivo, são difundidos significados a respeito desses sujeitos que vão nos ensinando modos de ser e de entender as vivências trans, considerando que estes contêm pedagogias culturais.

## **Caminhos Metodológicos**

A metodologia da pesquisa consistiu em analisar um episódio da série Liberdade de Gênero, dirigida e produzida pelo cineasta João Jardim, veiculada pela rede de TV fechada GNT e também na internet disponível na GNT play<sup>2</sup>. No presente trabalho buscamos analisar as falas das entrevistadas sobre vivências trans, a partir da análise cultural.

De acordo com Rocha (2011), o que a análise cultural indica é o fato de que a televisão corresponde a um dos principais domínios na contemporaneidade através dos quais a cultura circula e é produzida. Dessa forma, entendemos que os programas televisivos, como a série Liberdade de Gênero, constituem potentes artefatos culturais a serem analisados, visto que possuem uma dimensão cultural, produzindo significados.

As análises culturais, de acordo com Wortmann (2007), visibilizam relações e aspectos que geralmente não são considerados em análises tradicionais, tais como aquilo que acontece no cotidiano das pessoas e que produzem efeitos em suas vidas. Trata-se de analisar práticas culturais considerando-as produzidas e imersas em relações de poder, constituindo formas interessadas de lidar com tais práticas.

---

2 Link para acessar os episódios disponíveis na GNT Play <https://globosatplay.globo.com/gnt/liberdade-de-genero/>

## Vivências trans: alguns olhares sobre a travestilidade de Márcia

O episódio analisado conta a história de Márcia, uma advogada bem-sucedida que nasceu na alta sociedade e se define como uma travesti lésbica. O episódio inicia mostrando cenas da entrevistada, colocando brincos, passando batom, vestindo saias e usando botas de salto alto. Saindo de um salão de beleza exibindo seu cabelo comprido devidamente escovado e suas unhas pintadas de vermelho. Dessa maneira, apropriando-se de indumentárias e adereços estéticos considerados do gênero oposto ao designado no seu de nascimento.



Fig 1 – Márcia.

Fonte: Imagem retirada da série Liberdade de Gênero.

Márcia inicia sua fala contando sobre suas lembranças da infância: *eu tinha uns 4 anos quando comecei a mexer nas coisas da minha mãe, era uma atração realmente que eu tinha pelas coisas dela e quando eu entrei na escola eu só ficava com as meninas*. Assim como conta a maioria dos(as) entrevistados(as) na série, o desconforto com as condutas, com o comportamento, e até com as brincadeiras do gênero estabelecido despertam muito cedo, desde a infância.

Isso se justifica porque quando um bebê nasce, junto com ele nasce um conjunto de expectativas sociais que são estabelecidas a partir de

seu sexo biológico, isto é, desde pequenos(as) somos ensinados(as) que o nosso sexo biológico determina nosso gênero e que dependendo do gênero determinado, é preciso cumprir com determinados papéis, condutas e comportamentos que são esperados dentro da nossa sociedade.

Bento aponta que:

O gênero só existe na prática, na experiência, e sua realização se dá mediante reiterações cujos conteúdos são interpretações sobre o masculino e o feminino em um jogo, muitas vezes contraditório e escorregadio, estabelecido com as normas de gênero. O ato de pôr uma roupa, escolher uma cor, acessórios, o corte de cabelo, a forma de andar, enfim, a estética e a estilística corporal, são atos que fazem o gênero, que visibilizam e estabilizam os corpos na ordem dicotomizada dos gêneros. Tanto os/as homens/mulheres biológicas se fazem na repetição de atos que se supõe sejam os mais naturais. (2014, p. 60)

Márcia afirma que com 13 para 14 anos os corpos das meninas que ela conhecia começaram a mudar e ela queria que acontecesse com ela, também, só que o seu corpo parecia caminhar para o “lado errado”, distanciando-se da imagem interior que tinha de si mesmo. No entanto, publicamente externava uma expressão extremamente masculina, até agressiva, para se enquadrar ao padrão de gênero. Para Bento, não existe uma forma mais verdadeira de ser mulher ou homem, mas configurações de práticas que se efetivam mediante interpretações negociadas com as idealizações do feminino e do masculino. (BENTO, 2014) Conforme Rocha, no livro *Vidas Trans*, a própria:

Passou a levar uma “vida dupla”, entre o menino exageradamente macho e b ríguento exposto ao mundo, que frequentava escola e clubes caros, praticante de jiu -jitsu e capoeira, sempre com outros garotos por perto, e a pessoa que era por dentro das quatro paredes do seu quarto, que se sentia melhor usando maquiagem e salto alto, d elicado, apaixonado e de bom coração. Lá ele podia simplesmente “ser” quem era sem precisar fingir ou performar um masculino que não o atraía absolutamente, ainda que não soubesse o que isso realmente significava. (2017, p.103)

Aos 13 anos de idade, ela conta que encontrou com uma travesti na rua e começou a indagar sobre a hormonização que a mesma fazia, a partir disso começou a tomar hormônios femininos e as mudanças no corpo foram aparecendo. O pai de Márcia, preocupado com as mudanças que visivelmente observava no filho, levou-o ao médico e ele teve que confessar sobre a prática que estava fazendo. Então, o médico explicou que Marcos<sup>3</sup> ficaria estéril se continuasse a fazer uso dos hormônios, e esse foi o argumento que o convenceu de atrasar a transição, visto que a vontade de ter filhos(as) era maior. Como aponta Seffner e Reidel:

Um dos artifícios essenciais na vida de uma travesti é iniciar o uso de hormônios. Com a hormonoterapia, as mudanças corporais se mostram mais visíveis e mais definitivas: os seios se desenvolvem, a silhueta se arredonda, a voz se afina e a quantidade de pelos, especialmente os da barba, do peito e das pernas, experimenta redução. A ingestão de tratamento hormonal parece ser a própria decisão de incorporar e dar publicidade à identidade travesti. (2015 p.152)

Durante muitos anos, Márcia começava com a hormonização por uns seis meses, porque se sentia realizada com as mudanças que percebia em seu corpo, fazia a montagem e saía, mas logo parava pelo medo que sentia de ficar estéril. Ainda de acordo com Seffner e Reidel:

O corpo das travestis é, sobretudo, uma linguagem: é no corpo e por meio dele que os significados do feminino e do masculino se concretizam e conferem à pessoa suas qualidades sociais. É no corpo que as travestis se produzem enquanto sujeito. Assim, as travestis produzem e reproduzem em seus corpos os signos do feminino, numa ação que elas denominam de “montagem” e, nesta operação, utilizam roupas, adereços e lingerie femininas. Reconfigurando o próprio corpo e alterando o nome, esses sujeitos manipulam e reconstróem os gêneros, quebrando a ideia da existência de categorias binárias, fixas e imutáveis. (2015, p. 453)

Márcia conta sobre mais de um episódio em que ela está andando na rua e homens a abordam agarrando-a, querendo programa, confundindo-a

---

3 Marcos é o nome masculino de Márcia.

com uma prostituta por ser travesti e se achando no direito de abusar dela. Destaca que essa é uma sensação que homem nenhum vai sentir ao sair na rua, a incerteza sobre se vai sobreviver ou não. Ainda hoje, ser travesti carrega esse estigma social, relacionado com a prostituição.

Guacira Louro traz essa questão quando diz que:

Aqueles e aquelas que transgridem as fronteiras de gênero ou sexualidade, que as atravessam ou que, de algum modo, embaralham e confundem os sin ais considerados “próprios” de cada um desses territórios são marcados como sujeitos diferentes ou desviantes. Tal como atravessadores ilegais de territórios, como migrantes clandestinos que escapam do lugar onde deveriam permanecer, esses sujeitos são tratados como infratores e devem sofrer penalidades. Acabam por ser punidos, de alguma forma, ou na melhor das hipóteses, tornam-se alvo de correção. Possivelmente experimentarão o desprezo ou a subordinação. Provavelmente serão rotulados (e isolados) como “minorias”. (2004, p. 87).

Ademais, Márcia coloca que o lado ruim em ter assumido a travesti que é, além do preconceito que sofre, foi o afastamento dos(as) amigos(as). Ela conta que todos(as) dizem adorá-la, mas, que a convivência se perdeu, os(as) “amigos(as)” não a convidam mais para sair ou para frequentar suas casas, mas ela enfatiza: *o lado bom é eu comigo, é eu ser eu.*

### **Algumas Considerações**

Nas vivências de Márcia podemos observar que a incongruência com o gênero pode acontecer muito cedo e desde a infância a pessoa trans rompe com as expectativas sociais esperadas para o sexo biológico. Logo, a puberdade se torna uma fase difícil em que o corpo parece caminhar para o lado “contrário” da sua identidade e as mudanças tão esperadas para esse período não ocorrem como o esperado.

Além disso, percebemos que é no corpo que está inscrita a identidade travesti, passando as relações de gênero, justamente porque o binarismo de gênero não consegue dar conta da complexidade que é se identificar com o feminino, mas não ter aversão ao pênis e, pelo contrário, se relacionar bem com ele. Diante disso, atentamos para a importância da

montagem para uma travesti, vemos que é nessa relação com os adereços considerados femininos que a travesti se constitui.

Em suas vivências, Márcia encontrou algumas dificuldades que adiaram a sua transição como a possibilidade de ficar estéril devido a hormonização, a vergonha que sentia da família e dos amigos. E ainda hoje, pós-transição, lidar com o preconceito e com o estigma social de ser travesti, segundo ela não é fácil, mas mesmo com todos os percalços no caminho, o desejo de ser quem é não foi vencido.

Márcia diz que tem gente que fala assim: *Não fala que você é travesti porque pega mal. Eu digo: Falo! Com todo orgulho. Porque uma travesti de 50 anos é uma vitoriosa, guerreira é uma sobrevivente. É muito difícil alguém dar uma oportunidade para uma pessoa trans. Eu sou empresária, falo três línguas, sou formada pela PUC em Direito.* Porém, ela tem plena consciência de que se aos 13 anos, quando ela pensou em “sair do armário”, tivesse se assumido, ela não teria e nem seria nada do que é hoje. E poderia ser mais uma morta por conta de estar usando a roupa errada.

Fisher (2013, p.146) coloca que “estamos sempre diante de uma concepção de discurso como luta: luta pela imposição de sentidos, pela interpelação de sujeitos, pela conquista de voz”. Nesse contexto, refletimos o quanto isso se relaciona com os discursos que neste artigo analisamos, discursos permeados de lutas e batalhas de uma travesti, que enfrenta tantas barreiras para poder ser quem é.

## Referências

BENTO, Berenice. *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Gramind, 2006.

\_\_\_\_\_. *O que pode uma teoria? Estudos Transviados e a Despatologização das Identidades Trans*. In: Florestan, n. 2, p. 46, 2014.

FISHER, Rosa Maria Bueno. Foucault. In.: OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). *Estudos do discurso: perspectivas teóricas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 123-151.



HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

LOURO, Guacira. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PELÚCIO, Larissa. Três Casamentos e algumas reflexões: notas sobre conjugalidade envolvendo travestis que se prostituem. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 14, n. 2, 2006.

ROCHA, S. M. Os estudos culturais e a análise cultural da televisão: Considerações teórico-metodológicas. *Rev. Interamericana de Comunicação Midiática*, Santa Maria, v.10, n.19, sem. 2011.

SALIH, Sara. *Judith Butler e a Teoria Queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SEFFNER, Fernando; REIDEL, Marina. Professoras Travestis e Transexuais: saberes docentes e pedagogia do salto alto. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 2, p. 445-464, 2015.

WORTMANN, Maria Lúcia. Análises Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 71-90

## A ARTE DE TECER/CRIAR VERSUS A BELEZA DE APRENDER COM SENTIDO: REFLEXÕES A PARTIR DE UM DIÁLOGO COM QUEM TRABALHA COM ARTESANATO E A MULHER PROFESSORA.

Cíntia Andréa Dornelles Teixeira<sup>1</sup>

### Resumo:

Sabemos que o artesanato brasileiro apresenta um universo de diversidade não visibilizado nem reconhecido, como possibilidade de ´retecer´ um projeto de vida. Foram percebidos muitos saberes fazeres envolvidos no processo, os quais permitiram interpretações e significados. Dessa maneira, o estudo teve por objetivo analisar os modos de saber fazer das mulheres artesãs com os modos de saber fazer da mulher-professora. Verificamos que existe sim, a possibilidade de dialogar com a experiência de vida das artesãs com as da mulher-professora, no que tange ao conhecimento de si, do processo de formação, de conhecimentos e aprendizagens. Concluímos que as experiências formadoras das artesãs e da mulher-professora demarcaram a visibilidade de um saber fazer que se entrelaçaram nas relações de formação de um caminhar de Si para Si. Assim, o estudo realizado permitiu refletir sobre novas dimensões singulares e plurais de nossas vidas.

**Palavras-chave:** Mulher-artesã, Mulher-professora, Experiência de vida, Processo formador-aprendizagens, Caminhar de si.

---

1 Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI Câmpus Santiago.  
E-mail: cdornellesteixeira@gmail.com

## ESTUDO AUTOBIOGRÁFICO: A CENTRALIDADE DO SUJEITO APRENDENTE COMO MODO DE CAMINHAR PARA SI

Cíntia Andréa Dornelles Teixeira<sup>1</sup>

### Resumo

A formação encarada no enfoque do aprendente torna-se um conceito base em torno do qual vêm agrupar-se de processos de formação, temporalidades, experiência, aprendizagem, conhecimento, dialética, subjetividade e identidade. O objetivo deste estudo foi refletir sobre o conceito de processo de formação de si a partir do estudo autobiográfico e seu entrelaçamento com o saber fazer de mulheres artesãs. A pesquisa permitiu, não apenas compreender como nos formamos mulheres por meio de um repertório de experiências tecidas ao longo da vida, mas sim, tomarmos consciência deste conhecimento de Si. Como resultado, destaco a relevância da aproximação entre as vivências e as experiências das mulheres artesãs articuladas ao contexto da mulher-professora uma vez que, excitou o diálogo dos saberes científicos aos saberes do artesanato, no contexto do processo formativo, possibilitando uma análise do caminhar para si (auto)biográfico da mulher-professora.

**Palavras-chave:** Estudo autobiográfico; Mulher-professora, Mulher-artesã, Processo formador-aprendizagens, Caminhar de si.

---

1 Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI Câmpus Santiago.  
E-mail: cdornellesteixeira@gmail.com

## AS TRABALHADORAS DO RIO GRANDE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Lucas Couto Duarte<sup>1</sup>  
Susana Maria da Silva Veleda<sup>2</sup>

### Resumo

O presente trabalho é resultado parcial de uma pesquisa quantitativa e qualitativa em Geografia cujo objetivo geral é demonstrar as condições do trabalho feminino no município do Rio Grande, localizado no sul do Rio Grande do Sul (RS), com o enfoque nas relações de gênero. O presente texto constitui-se num recorte da pesquisa em que caracterizamos o município a partir de dados demográficos e econômicos através de variáveis como população economicamente ativa, população ocupada e o número de vínculos por sexo nos setores da economia, utilizando as bases de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). Os dados coletados foram sistematizados em tabelas e analisados desde uma perspectiva feminista. Evidenciamos que as desigualdades econômicas entre trabalhadoras e trabalhadores devem ser problematizadas através de conceitos como a divisão sexual do trabalho.

**Palavras-chave:** Trabalho feminino; Divisão Sexual do Trabalho; Patriarcado; Rio Grande; População.

---

1 Bolsista PIBIC/CNPq - Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

2 Pesquisadora - Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

## Introdução

No final do século dezoito, durante o século dezenove e, até meados do século vinte, algumas mulheres, cientes das opressões e explorações que sofriam nas sociedades ocidentais em que viviam, reuniram-se em movimentos políticos para lutar por igualdade civil, direito ao voto, acesso educação e a determinadas profissões, ainda exclusivas aos homens. Estes movimentos foram denominados como primeira onda dos movimentos feministas. As sociedades se transformaram e, outras reivindicações foram sendo incorporadas, a estes movimentos. Durante as décadas de 1960 e 1970 uma segunda onda feminista buscava a igualdade entre mulheres e homens no que tange ao exercício da reprodução, da sexualidade e o acesso ao mundo do trabalho. Lutando pelo fim da violência contra as mulheres e evidenciando desigualdades sociais e econômicas também entre as mulheres. Os anos de 1990, registram uma terceira onda, fundamentada na institucionalização dos movimentos feministas, com a criação de Organizações Não Governamentais (ONGs) e a criação de conselhos, secretarias e ministérios que tem como escopo a busca pela igualdade entre mulheres e homens e a luta pelo fim da violência.

Ainda que, no século vinte e um, muitas reivindicações tenham sido atendidas na forma da lei, na vida cotidiana, privada ou pública, as desigualdades, opressões, explorações e violências contra as mulheres ainda persistem.

O principal motivo que nos impulsionou a pesquisar sobre o tema em tela é a inquietação decorrente do fato de que, historicamente e geograficamente, as mulheres sempre foram consideradas inferiores aos homens. Desde o início de suas pautas pela igualdade de direitos, incluindo melhores condições de trabalho e direito a escolaridade, até a atualidade os movimentos feministas lutam por condições de igualdade. Algumas petições foram atendidas, como o acesso à educação e ao trabalho remunerado. Porém, na prática, ainda vivemos em uma sociedade patriarcal, em que as mulheres são vítimas do preconceito e discriminação.

O texto apresenta um recorte da pesquisa<sup>3</sup>. Nele, caracterizamos o município a partir de dados demográficos e econômicos através de variáveis como população economicamente ativa, população ocupada e o número de vínculos por sexo nos setores da economia, utilizando as bases de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) do Ministério de Trabalho e Emprego, a fim de identificar alguns aspectos sobre o trabalho feminino do município. Tratamos das desigualdades de gênero existentes no mundo do trabalho, presente nas sociedades capitalista e patriarcal. Helena Hirata e Heleieth Saffioti são as principais interlocutoras, que propiciam a reflexão sobre a temática trabalho a partir de conceitos como a divisão sexual do trabalho nas sociedades patriarcais.

### **Trabalhadoras e trabalhadores: alguns aspectos de uma relação desigual**

As primeiras discussões sobre desigualdade entre homens e mulheres surgiram na Europa ocidental, entre os séculos XVIII e XIX, com a implementação da matriz econômica industrial, inerente à sociedade capitalista. As relações sociais transformaram-se rapidamente dando novos significados ao trabalho remunerado, que passa a ser exercido no espaço público, enquanto o trabalho doméstico está limitado a esfera privada. O conceito de esfera pública e privada foi elaborado pelos gregos. A primeira esfera abrange as relações políticas e naturais, enquanto a segunda fica limitada entre a necessidade e a liberdade. Segundo Puteman (1988), a esfera pública está associada a um indivíduo cuja característica é a independência, a responsabilidade e a razão e a esfera privada está relacionada com a intimidade e a família.

O modo de produção capitalista separa o espaço produtivo do reprodutivo, e interage com o sistema patriarcal cristalizando, nestes espaços, papéis específicos para homens e mulheres. Os papéis são designados

---

3 Refere-se a pesquisa “O trabalho feminino no município do Rio Grande: exploração e liberdade”, coordenada por Susana Maria Veleza da Silva e desenvolvida no Núcleo de Análises Urbanas (NAU) da FURG.

considerando a natureza dos seres humanos, desconsiderando que seres humanos são fruto da história e da geografia. Assim, as mulheres são responsáveis pelo espaço reprodutivo, que passa a ser desvalorizado pois foge a lógica produtiva do capitalismo.

A produção das mercadorias, através da força de trabalho, permite a extração do lucro. Dessa forma, o termo trabalho foi associado à noção de produção de mercadorias. O trabalho produtivo, praticado no espaço público, é aquele que gera riqueza, produzindo a mais valia. O trabalho reprodutivo, ocorre no espaço privado, realizado para reproduzir a força de trabalho. O princípio dessa separação é hierárquico, os homens são responsáveis pela produção e as mulheres pela reprodução.

O patriarcado no sentido semântico se origina da combinação de duas palavras *pater* (pai) e *arkhe* de origem e comando. Durante a segunda onda do feminismo o sistema patriarcal passa a ser analisado para além dos aspectos históricos, considerando-se que a opressão e a exploração vivida pelas mulheres era, também, questão política e econômica. O patriarcado passa a ser entendido,

Nessa nova acepção feminista, o patriarcado designa uma formação social em que homens detêm o poder, ou ainda, mais simplesmente, o poder é dos homens. Ele é, assim, quase sinônimo de “dominação masculina” ou de opressão das mulheres. (DELPHY, 2009, p. 173)

Ainda segundo Delphy, a palavra *pater* em si não significa de fato pai no sentido contemporâneo, tendo outro sentido, aplicando-se a todo homem que não dependia de nenhum outro, que tinha autoridade sobre a família e um domínio. Tais fatos históricos deram origem à discussão da desigualdade salarial entre os gêneros, visto que muitas vezes o trabalho feminino é desvalorizado e inferiorizado, para manter esse sistema ainda vigente.

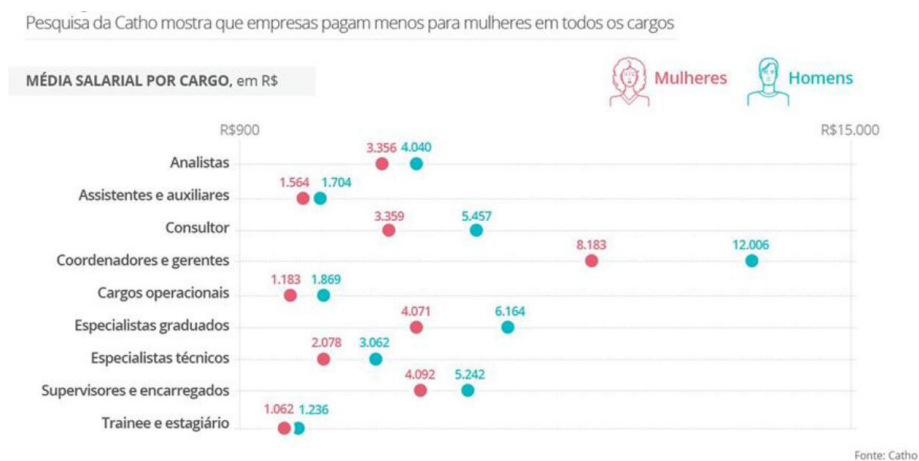
Tanto na economia feudal quanto na economia de burgo, sobretudo nesta última, que prepara o advento da economia urbana, fabril, o emprego da força de trabalho feminina encontra sérias barreiras. Impedindo a penetração das mulheres ou oferecendo-lhes posições subalternas e menos compensadoras, as corporações de ofícios, mais do que



economia agrária da época medieval, conduzem o processo de marginalização da mulher do sistema produtivo a uma etapa mais avançada. (SAFFIOTI, 1976, p.34)

Atualmente, de acordo com a Organização das Nações Unidas, as mulheres recebem em média, US\$ 0.79 centavos para cada US\$ 1 dólar recebido por um homem. A seguir, temos um exemplo desse fenômeno, em que mesmo em espaços produtivos e na esfera pública e ocupando o mesmo cargo, as mulheres recebem salários inferiores aos homens.

FIGURA 1: Desigualdade de Salários na Empresa



Fonte: Portal G1 de notícias. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/mulheres-ganham-menos-do-que-os-homens-em-todos-os-cargos-diz-pesquisa.ghtml>> Acesso em: 20/02/2018.

A Figura 1 evidencia que, ainda em 2018, a desigualdade salarial tem sexo, uma vez que as mulheres recebem menos em todos os cargos da empresa em tela. Sociedades capitalista e patriarcais segregam o trabalho por sexo, valorizando setores e/ou funções exercidas pelos homens, gerando a persistência das desigualdades salariais entre mulheres e homens.

## Rio Grande e as trabalhadoras: breves considerações

A vila do Rio Grande de São Pedro teve origem com as construções militares portuguesas na metade do século XVII e, por meio da lei Provincial 05 de 1835, passou a ser categorizada como cidade do Rio Grande. De acordo com o IBGE 2010, o município dispõe de uma área territorial de 2.709,522 Km<sup>2</sup>, com uma população total de 197.228 habitantes, com estimativa de 209.378 habitantes em 2017, da qual 96% viviam em áreas urbanas. Possuía densidade demográfica de 72,79 habitantes por quilometro quadrado.

Em 2010, considerando as ocupações, o município contava com uma população economicamente ativa<sup>4</sup> (PEA) de 90.000 mil pessoas, destas, 43,9% eram mulheres. O número de pessoas inativas<sup>5</sup> era de 81.525 mil e destas, 61,7% eram mulheres. A população ocupada era de 82.230, com 42,3% de mulheres. No total de ocupados, 73,6% dos empregados assalariados, correspondente a 65,2% no setor privado e 8,4% no público. O trabalho doméstico empregava 6,8% desse total, o restante 17,1% não possuíam carteira assinada. A distribuição setorial da população ocupada era correspondente em grande parte aos serviços, com 50,4%. No comércio estavam 19,1%, 7,4% nas atividades primárias, 8,6% na indústria e 7,4% na construção.

Segundo dados da RAIS, constata-se que os homens são grande parte dos empregados com cerca de 59,1% dos vínculos, o restante 40,9% cabe as mulheres. No município do Rio Grande a participação feminina é menor do que em outros do Rio Grande do Sul e do Brasil, que se encontra entre 46,3% e 43,7% para ambos os sexos. Histórica e culturalmente, as responsabilidades domésticas sempre foram designadas as mulheres devido ao paradigma de que seus dotes naturais são referentes ao cuidado, limitando as mulheres ao espaço privado. Segundo Hirata (1995)

---

4 População economicamente ativa, é utilizado para designar a população que está inserida no mercado de trabalho, ou que, de certa forma, está procurando se inserir nele para exercer algum tipo de atividade remunerada. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br) Acesso em: 18/02/2018

5 Pessoa classificadas como não ocupadas, incapacitadas ou que desistiram de procurar trabalho. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em: 18/02/2018

“A virilidade é associada ao trabalho pesado, penoso, sujo, insalubre, algumas vezes perigoso, já a feminilidade é associada ao trabalho leve, fácil, limpo, que exige paciência e minúcia” (HIRATA, 1995, p. 599), enquanto o homem é o responsável pela produção material, tarefa à qual lhe concede poder em uma sociedade capitalista.

As informações acima nos fazem levantar a questão da divisão sexual do trabalho. De acordo com Kergoat o conceito foi primeiramente utilizada por etnólogos, com a ideia de uma repartição complementar das atividades masculinas e femininas na sociedade. Divisão que histórica e socialmente se modifica, mas sempre de acordo com o sexo do sujeito são atribuídas determinadas funções, prioritariamente os homens pertencem a esfera produtiva enquanto as mulheres reprodutivas.

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais de sexo; essa forma é historicamente adaptada a cada sociedade. Tem por características a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a ocupação pelos homens das funções de forte valor social agregado (KERGOAT, 2009, p.67).

Tal concepção tem como objetivo separar trabalhos masculinos dos femininos, com fins hierárquicos, ao qual o produtivo vale mais que o reprodutivo. Essa teoria, segundo Helena Hirata, surge da necessidade de complementariedade dos sexos, com a ideia de uma divisão entre trabalho profissional e doméstico, entre tipos de empregos que possibilitam a reprodução dos papéis sexuais. Existem alguns modelos aos quais a sociedade segue, o tradicional em que o papel doméstico é realizado pelas mulheres e o provedor principal é o homem e o modelo da conciliação, em que cabe a mulher conciliar vida familiar e vida profissional, de acordo com Jacqueline Laufer (1995, p. 164 *apud* Helena Hirata, 1995, p.604 ), “... ele visa articular as atividades familiares e domésticas com a vida profissional. É uma condição necessária da igualdade de oportunidade entre mulheres e homens, em particular no âmbito profissional.” Portanto, traz a tona a questão da dupla jornada de trabalho em que a mulher é responsável tanto pelos afazeres domésticos quanto por atividades profissionais.

Tomamos como exemplo dois setores da economia, considerados guetos de trabalho masculino (o extrativo mineral) e feminino (o ensino). Na tabela 1, observando o setor extrativo, podemos perceber que durante o período de 2008 a 2006, o número de vínculos permanecia estável, com um pequeno acréscimo para ambos os sexos. No ano de 2012, ocorre um aumento do número de contratados, passando a ter mais de 626 novos vínculos somente para os homens, pois para as mulheres foram computados 41 novos vínculos, totalizando o maior número de contratados de 738. Entre 2014 e 2016 ocorre um decréscimo de vínculos, passando o masculino de 213 para 29, e o feminino de 20 para 3, no total apenas 32 vagas ocupadas.

**Tabela 1: Número de vínculos por sexo, no setor Extrativo Mineral, no município de Rio Grande.**

	Masculino	Feminino	Total
<b>2006</b>	49	7	56
<b>2008</b>	55	16	71
<b>2012</b>	681	57	738
<b>2014</b>	213	20	233
<b>2016</b>	29	3	32

: Rais, Ministério do Trabalho e Emprego.

Fonte: RAIS/ MTE , 2018. Elaborado por Lucas Couto Duarte.

Na tabela 2, entre os anos de 2006 e 2008 é possível perceber um grande aumento no número de vínculos no setor do Ensino, concretizando 1.218 novas vagas ocupadas, sendo elas preenchidas por 988 do sexo masculino e 1.112 do feminino. No ano de 2012, os dados continuam semelhantes passando a ter um aumento de 326 vínculos, com 1.117 homens e 1.309 mulheres. Em 2014, há um aumento significativo no número de empregados do sexo feminino correspondendo a 396 novas vagas ocupadas, encerrando o ano com 2.919 empregados. Em 2016, percebemos que diferente dos outros anos, o aumento foi quase mínimo, totalizando 3.002 funcionários, sendo 1.228 homens e 1.774 mulheres.

**Tabela 2- Número de vínculos por sexo, no setor Ensino, no município de Rio Grande.**

	Masculino	Feminino	Total
<b>2006</b>	250	632	882
<b>2008</b>	988	1.112	2.100
<b>2012</b>	1.117	1.309	2.426
<b>2014</b>	1.214	1.705	2.919
<b>2016</b>	1.228	1.774	3.002

Fonte: RAIS/MTE, 2018

Elaborado por Lucas Couto Duarte.

Os setores Extrativo mineral e de Ensino são exemplos de guetos de trabalhos masculinos e femininos oriundos da divisão sexual do trabalho das sociedades patriarcais.

### **Algumas considerações**

A partir da pesquisa é possível analisar alguns aspectos existentes no mercado de trabalho feminino riograndino. O modo de produção capitalista gerou grandes impactos no mundo do trabalho. As mulheres foram segregadas à esfera privada, enquanto que os homens foram designados a esfera pública e, mesmo com acesso ao trabalho produtivo, as mulheres permanecem, majoritariamente, nos guetos de trabalho feminino, no qual exercem tarefas consideradas, pelo sistema patriarcal, como da natureza feminina, dificultando o acesso destas a trabalhos valorizados social e economicamente. O sistema patriarcal arcaico e retrógrado ainda está presente na sociedade, os dados coletados visibilizam que, em Rio Grande, as mulheres ocupem posições no mundo do trabalho, pautadas pela divisão sexual do trabalho. Ao finalizar, salientamos que, as lutas feministas na busca pelos direitos iguais, devem continuar pois muitos destes direitos ainda não foram conquistados na prática. As mulheres estão ocupando novos postos de trabalho, porém, ainda existem barreiras provenientes do preconceito, da misoginia, entre outros que as impedem de progredir profissionalmente.

## Referências

DELPHY, Christine. Patriarcado. In: HIRATA, Helena et al. (Orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. 2.ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2009, pp. 173-179.

KERGOAT, Daniéle. Divisão sexual do trabalho e as relações sociais de sexo. In: HIRATA, Helena et al. (Orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. 2.ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2009, pp. 67-70.

MURAD, Fátima. **Tradução: Novas configurações da divisão sexual do trabalho**. In: HIRATA, Helena. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0537132.pdf>>. Acesso em: 28/02/2018.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. 4.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1976, pp. 32-65

## SHURI, OKOYE, NAKIA, RAMONDA E AS DORA MILAJE REPRESENTATIVIDADE E FEMINISMOS NO FILME PANTERA NEGRA

Taina Guerra Chimieski<sup>1</sup>  
Raquel Pereira Quadrado<sup>2</sup>

### Resumo

Contabilizando inúmeras quebras de recordes, o filme Pantera Negra traz para a tela um elenco majoritariamente negro e com mulheres como personagens principais. Neste artigo, objetivamos analisar quem são estas personagens e como elas são apresentadas no filme. A rainha Ramonda, é uma mulher forte que governa seu país, após a morte de seu marido. Sua filha Shuri, é uma das mentes mais brilhantes de Wakanda e responsável por toda a tecnologia do país. A guarda real composta exclusivamente por mulheres, as Dora Milaje, um grupo bem treinado e liderado por Okoye, que coloca seu dever para com trono acima de seus sentimentos pessoais. Nakia é uma excelente guerreira que luta por seus ideias e por seu povo. Assim, este filme rompe com alguns estereótipos sobre as mulheres e as apresenta como guerreiras, rainhas, políticas, racionais, com histórias e interesses que não giram apenas em torno de um personagem masculino. **Palavras-chave:** cinema, estereótipos, Marvel, mulheres, representatividade.

---

1 Mestre em Educação - Universidade Federal do Rio Grande – FURG E-mail: taina.bio@hotmail.com.

2 Doutora em Educação em Ciências - Universidade Federal do Rio Grande.



## Take 1 – Apresentando as lentes Teóricas

Neste artigo, o objeto para o qual nos propusemos a olhar é o filme *Pantera Negra*, produzido pela *Marvel Studios* e lançado em fevereiro de 2018. Nossa escolha se baseia no entendimento de que os filmes, assim como outras instâncias, nos ensinam o que é ser homem, mulher, mãe, pai, criança, adulto, ou seja, modos de ser e estar no mundo. Pensar desta forma é possível a partir da perspectiva teórica dos Estudos Culturais, em sua vertente pós-estruturalista. Assim, entendemos que os discursos veiculados nos filmes contribuem para a produção de subjetividades, pois possuem pedagogias, que nos ensinam constantemente, saberes e formas de nos posicionar.

A pedagogia cultural está presente em diferentes instituições, instâncias, práticas e processos sociais como por exemplo o cinema, a televisão, a música, as mídias. Em relação a isto, Tomaz Silva (2015, p. 140) aponta que todos esses espaços “transmitem uma variedade de formas de conhecimento que, embora não sejam reconhecidas como tais, são fundamentais na formação da identidade e da subjetividade”, pois, do ponto de vista cultural e pedagógico, os conhecimentos produzidos nesses espaços “influenciarão o comportamento das pessoas de maneiras cruciais e até vitais” (ibid. 140). Desta forma, as pedagogias culturais servem como:

[...] ferramenta que permite mostrar quais e como outros espaços, para além da escola produzem ações do sujeito, o subjetivam e o conduzem; um processo também entendido como educativo, mas cujos objetivos são distintos daqueles da educação promovida mediante o desenvolvimento de experiências curriculares na escola (ANDRADE; COSTA, 2015, p.55).

Neste sentido, faz-se necessário ampliar o nosso olhar em relação ao cinema e passar a compreendê-lo como um artefato cultural, que opera efetivamente na constituição dos sujeitos na sociedade contemporânea. Este artigo está dividido em três *takes*, no primeiro apontamos a origem do Universo Cinematográfico da Marvel, em seguida apresentamos as cenas analisadas do filme *Pantera Negra* e, por fim, tecemos algumas considerações.

## Take 2 – Apresentando o Universo Cinematográfico da Marvel

As histórias em quadrinhos, especialmente as de super-heróis, marcaram muitas gerações. Em 1930, nos Estados Unidos, é criada a editora *Timely Publications*, que atualmente é conhecida como a *Marvel Comics*, mas é nos 1960 que as histórias de super-heróis ganham maior visibilidade. Em meio a crises e escândalos financeiros, a Marvel conseguiu se manter no mercado e nos anos 2000 estende seu universo para outras mídias, como, por exemplo, séries, jogos, animações e filmes.

Nesta expansão a empresa cria o grupo *Marvel Studios*, o qual dá início a sua caminhada no cinema. Em 2008 o primeiro filme do Homem de Ferro estreia nas telas e marca o início do Universo Cinematográfico da Marvel (*Marvel Cinematic Universe - MCU*), que completa seus 10 anos com o filme *Pantera Negra*. Ao longo destes 10 anos, muitos heróis foram apresentados ao grande público, como o Capitão América, Thor, Gavião Arqueiro, Hulk, Homem Aranha, Homem Formiga, Doutor Estranho. Neste vasto universo dominado por super-heróis, as mulheres sempre tiveram pouca relevância, embora existam muitas nos quadrinhos, no MCU, até ano de 2017, apenas quatro heroínas haviam sido apresentadas ao grande público, a Viúva Negra/Natasha Romanoff, presente desde 2010, Nebula e Gamora, nos filmes dos Guardiões da Galáxia em 2014 e 2017, e a Feiticeira Escarlate/Wanda Maximoff, que teve sua primeira aparição em 2015. Aqui cabe destacar que os filmes que compõem este universo apresentam outras personagens femininas de destaque, como a Pepper Potts, Jane Foster e Maria Hill, entretanto elas ainda não possuem poderes ou habilidades nos filmes, por isso não as destacamos como super-heroínas.

Nestes dez anos de MCU, a empresa sofreu duras críticas por nunca ter feito solo de uma personagem feminina, especialmente após o sucesso de bilheteria do filme *Mulher*

*Maravilha*, também inspirado nos quadrinhos, só que da empresa *DC Comics*. Outra questão envolvendo a Marvel tratava do *whitewashing*, termo em inglês que pode ser traduzido como embranquecimento. Na indústria cinematográfica significa substituir, personagens fictícios ou históricos, de etnia estrangeira, por atores norte-americanos ou de cor branca. Este fato foi especialmente discutido no filme de 2016 *Doutor Estranho*, o qual traz a atriz Tilda Swinton, que é branca e de origem

britânica/ escocesa/ australiana, para interpretar uma monge tibetana, a personagem conhecida como a anciã.

Em meio a todas estas questões, o filme Pantera Negra começa a ser produzido. O personagem foi introduzido no universo no filme Capitão América Guerra Civil em 2016 e no ano seguinte estreou seu filme solo, sendo sobre este que deteremos nosso olhar.

### **Take 3 – Analisando as personagens presentes no filme Pantera Negra**

Com uma bilheteria estrondosa, de US\$ 683,1 milhões de dólares nos Estados Unidos<sup>3</sup> o filme Pantera Negra encontra-se entre as dez maiores arrecadações do cinema mundial, e torna-se a maior bilheteria, de produções do gênero de super-herói. Nos Estados Unidos, o filme ocupa a terceira maior arrecadação, ficando atrás, apenas, de Star Wars: O Despertar da Força, com US\$936 milhões e Avatar, com US\$ 760 milhões.

No Brasil, o que chamou a atenção durante o período em que o filme estava em cartaz, foram as dezenas de histórias que circularam, tanto nas redes sociais quanto em outras mídias, de pessoas que levaram grupos para assistirem ao filme. Como por exemplo, um coletivo que levou mulheres para assistir e debater o filme, estudantes de pedagogia e atores e atrizes, que levaram crianças de comunidades periféricas para assistir ao filme. Além disso, o *rapper* Emicida também compôs uma música inspirada no personagem. Mas o que esta produção tem de tão especial que motivou esses movimentos e essa bilheteria?

O Pantera Negra, não é o primeiro super-herói negro a ser levado para as telas do cinema. Em 1998 Wesley Snipes, estrela o filme *Blade* O caçador de Vampiros, uma história também adaptada dos quadrinhos da *Marvel Comics*. Uma das diferenças entre a trilogia *Blade* (1998 a 2004) e Pantera Negra, consiste no fato de que T'Challa, personagem protagonista de Pantera Negra, é africano e, assim, grande parte do filme se passa na África, enquanto o personagem de *Blade* nasceu nos Estados Unidos da América.

---

3 Dados referentes ao dia 10.04.2018, estes números podem aumentar visto que o filme ainda está em cartaz.

Um dos grandes diferenciais do filme *Pantera Negra*, que inicia uma nova fase dentro destes dez anos de MCU, é que ele apresenta um elenco principal e uma produção majoritariamente negros. Além disso, de todos/as os/as personagens principais do filme apenas dois são homens, trazendo assim um protagonismo feminino e uma representatividade que ainda não tinham sido vistas neste universo.

O filme conta a história do príncipe T'Challa, interpretado pelo ator Chadwick Boseman, que ao perder seu pai conta com apoio de sua mãe, a rainha Ramonda, e sua irmã Shuri para assumir o trono. Ao seu lado estão ainda Okoye, general da guarda real, que é formada por um grupo de mulheres denominadas Dora Milaje e Nakia, uma jovem guerreira apresentada como interesse amoroso do príncipe.

Ao observarmos personagens femininas nos filmes, notamos que muitas vezes nos é apresentado apenas um único modelo de feminilidade, embora produções mais recentes venham quebrando tais paradigmas, como por exemplo *Valente* (2012)<sup>4</sup>, *Fronzen* (2014), *Mad Max: Estrada da Fúria* (2015) e *Mulher Maravilha* (2017). Ainda é comum nos depararmos com filmes que apresentam personagens femininas, como o estereótipo apontado por Filha e Bacarin (2014, p.43) “a protagonista é na maioria das vezes doce, amável, amiga dos animais, disposta a ajudar a todas as pessoas com a colaboração de amigos ou amigas, em suas diversas missões.”

A família real de Wakanda, reino africano fictício governado pelo *Pantera Negra*, apresenta duas mulheres fortes e determinadas, a Rainha Ramonda e sua filha Shuri, interpretadas pelas atrizes Angela Bassett e Letitia Wright respectivamente. Ramonda tem a tarefa de governar seu país e preparar seu filho para assumir o trono, durante este processo a personagem é apresentada como uma mãe zelosa, destemida e dedicada a sua família e a seu reino, capaz de tudo para proteger seus filhos e filhas. Tais qualidades, fazem parte do estereótipo que é esperado de uma mulher em nossa sociedade. Mas Ramonda se mostra para além destes estereótipos, ela é apresentada como uma rainha imponente e forte, posição que vemos poucos/as negros/as ocuparem no cinema e que apresenta que as mulheres podem ocupar qualquer espaço, podem ser quem quiserem.

---

4 Tais filmes produzidos respectivamente pelos estúdios, Pixar, Disney e Warner Bros.

Figura 1. Rainha Ramonda



Fonte: <http://marvelcinematicuniverse>

Figura 2. Princesa Shuri



Fonte: <http://sitevolts.com.br/14140>

A princesa Shuri é apresentada no filme como uma jovem prodigiosa, sendo que nas histórias em quadrinhos que subsidiaram a produção do filme, ela é retratada como a pessoa mais inteligente do mundo. No universo da *Marvel*, sempre tivemos grandes cientistas e inventores, como Tony Stark/Homem de ferro e o Bruce Banner/Hulk, entretanto este espaço sempre esteve restrito aos homens.

Aconteceu que historicamente o campo científico foi apropriado pelos homens que aí passaram a exercer a prática científica com exclusividade masculina. O mundo científico foi então construído sob regras e códigos androcêntricos e patriarcais cujas características são principalmente a objetividade e a racionalidade, características estas, que não se encaixavam nas características consideradas femininas pela sociedade da época, séculos XV-XVI-XVII (CARVALHO, 2011, p.2).

Desde que começou a se institucionalizar a produção do conhecimento, a ciência passou a ser um local de domínio masculino. Embora as mulheres ao longo dos anos, tenham com muita luta conquistado um lugar no meio científico, a ciência ainda continua sendo um terreno masculino. Como nos aponta Fabiane Silva (2012, p.14),

Muitas mulheres foram (e ainda são) excluídas da produção do conhecimento. Mesmo com as mudanças ocorridas quanto ao acesso à educação e ao ensino superior por parte das mulheres, a representação de quem faz e ainda pode fazer ciência é masculina. Atualmente, é possível perceber o número significativo de mulheres em muitas universidades do país e instituições de pesquisa, contudo, apesar da crescente participação feminina no mundo da ciência, ainda evidencia-se que essa participação vem acontecendo de modo dicotomizado.

Desta forma, trazer para um universo cinematográfico, que possui poucas personagens femininas, uma jovem cientista que possui uma inteligência inigualável, e é responsável por toda a tecnologia, defesa e ciência de seu país, é um avanço na forma como as mulheres são representadas na mídia. Tendo em vista que os filmes ensinam, ao observarmos a personagem de Shuri podemos aprender que a ciência também pode ser o lugar das mulheres.



Figura 3. Nakia



Fonte: <http://marvelcinematicuniverse.wikia.com/wiki/Nakia>

A atriz Lupita Nyong'o interpreta a personagem Nakia. Esta é apresentada como interesse romântico do príncipe T'Challa, mas ela está longe dos clichês românticos. Ela expõe suas opiniões, que muitas vezes são contrárias as de seu rei. Sua personalidade forte a leva a lutar por seus ideais e por seu povo, afastando assim da forma como as personagens femininas são comumente apresentadas nos filmes:

As personagens femininas aparecem sempre de forma redutora, elas possuem três perfis, aparecem como mocinhas indefesas à espera de seu herói, ou são as vilãs sem escrúpulos que tentam a masculinidade dos heróis com o seu traje minúsculo e sua falta de moral, ou ainda a heroína com superpoder ou não, que geralmente é jovem e bela, desenhada em posições sensuais que enfatizam seus atributos físicos (MELO; RIBEIRO, 2015, p. 106).

Nakia deixa o conforto e a segurança de seu lar para se tornar uma espia e, assim, poder se infiltrar em tribos africanas, que mantêm mulheres como escravas sexuais para libertá-las. Desta forma, Nakia é apresentada como uma mulher determinada, nada frágil e que não precisa ser protegida ou resgatada por nenhum príncipe, situação em que comumente observamos as personagens femininas. Ela é capaz de se defender sozinha, visto que é uma exímia guerreira e se mostra extremamente comprometida com o seu país.



Nakia não tem medo de demonstrar seus sentimentos por T'Challa e esta relação amorosa entre eles é explorada brevemente no filme, assim os personagens não ficam restritos a esse enlace. Nakia se mostra uma personagem segura sobre seus sentimentos e sua visão do mundo, ela não cala perante seu rei, expõem suas opiniões mesmo quando estas são contrárias aos demais. Este comportamento e as características apresentadas pela personagem não são os esperados das mulheres no cinema, como aponta Thais Reis (2017, p.32) “apareciam com frequência em papéis românticos, como personagens dependentes e, em algum nível, submissas aos homens, (..)”.

Figura 4. General Okoye



Fonte: <http://marvelcinematicuniverse.wikia.com>

Figura 5. General Okoye e as Dora Milaje



Fonte: <https://www.fatosdesconhecidos.com.br>

A general Okoye, interpretada pela atriz Danai Gurira, é responsável pela guarda real de Wakanda, que é formada apenas por mulheres muito bem treinadas em combate corpo a corpo e em diversos tipos de armas, conhecidas como as Dora Milaje. Okoye se mostra uma guerreira leal ao trono, sua preocupação é para com a população de Wakanda. Em um dado momento do filme T'Challa é destituído do trono por seu primo, embora Okoye não concorde com o ocorrido ela não abandona seu posto de general, demonstrando assim que sua lealdade e seu compromisso estão acima de seus sentimentos pessoais.

Durante uma cena de batalha, presente no filme, Okoye enfrenta seu par romântico que está lutando em defesa de interesses diferentes dos dela e de Wakanda. Desta forma, a personagem se mostra racional, capaz de deixar seus sentimentos românticos de lado em prol de seu povo. Tais características contrariam os estereótipos do gênero feminino, que ainda hoje circulam na sociedade, como aponta Kellner (2001, p. 84), “diz-se que as mulheres por natureza são passivas, domésticas, submissas, etc., e que seu domínio é a esfera privada, o lar, enquanto a esfera pública é reservada aos homens, supostamente mais ativos, racionais e dominadores.” Ao apresentar essas mulheres fortes, inteligentes, guerreiras o filme Pantera Negra contribui para que outros olhares possam ser lançados sobre as personagens femininas.

Os sucessos de tais filmes, sejam *blockbuster* (das grandes bilheterias) ou independentes, que resgatem a História e/ou as mitologias das mulheres, devem-se aos papéis-modelo positivos. Aqueles que desconstruem os principais estereótipos negativos de gênero, como os das bruxas malvadas; as santas cuidadoras e procriadoras (escravas do lar); as incapazes de exercer e realizar certas profissões ou estudos; as desalmadas, prostitutas ou desviadas; as *femme fatales* dos filmes Noir, dos anos 1940 até os 60, que se repetem à exaustão até hoje, em tantas produções audiovisuais cansativas (MACHADO, 2017, p. 376).

Outro aspecto que cabe destacar nesse filme é que as mulheres não aparecem em roupas minúsculas ou seminuas, fato muito presente na indústria cinematográfica. Ao olharmos para os corpos apresentados, também é possível perceber uma ruptura com o modelo de beleza

hegemônico ocidental, representado nas mídias. Como aponta Reis (2017, p. 67) “entre as mais famosas e desejadas atrizes vemos apenas mulheres de pele clara (e vez ou outra morena), cabelos lisos ou levemente ondulados, de cintura fina, anca e seios volumosos e traços finos”. Assim ao apresentar um elenco majoritariamente negro o filme proporciona a representatividade de um grupo que não tem muito protagonismo no cinema.

O filme aponta uma diferença bem significativa em relação aos quadrinhos, em que foi inspirado. Nas HQ as Dora Milaje eram retratadas como possíveis rainhas, assim elas serviam ao rei como guerreiras e também compunham seu harém particular. No filme as Dora Milaje, são apresentadas somente como a guarda real. A união entre o grupo é representada pelo seu estilo de luta, em conjunto, demonstrando, assim, que as mulheres podem ser fortes e unidas.

#### **Take 4 - Wakanda Forever**

Na perspectiva dos Estudos Culturais, gênero não pode ser reduzido a qualquer aspecto essencialista, seja ele biológico ou cultural, assim, o conceito destaca a permanente construção dos sujeitos de gênero. Essas construções não são um processo linear ou evolutivo de causa e efeito. Aprendemos durante toda a vida, em diferentes instituições e por meio de diversos artefatos culturais, formas adequadas de “exercer” um gênero. Desta forma, entendemos que os diferentes espaços e instâncias, entre elas as mídias, ao apresentarem modelos de masculinidades e feminilidades vão ensinando modos de ser homem e de ser mulher. Assim, podemos dizer que, não são propriamente as características sexuais que irão constituir o que é o masculino e o feminino, mas sim os discursos que foram construídos socialmente e culturalmente, em relação a essas características. São as formas como as características são “representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico” (LOURO, 2003, p.21).

O filme Pantera Negra não é o primeiro a trazer o protagonismo feminino, produções recentes como as franquias Jogos Vorazes (2012 a

2015) e *Divergente* (2014 a 2016), já apresentavam personagens femininas fortes e determinadas como protagonistas. Além disso, *Star Wars: O Despertar da Força* (2015), *Ghostbusters* (2016) e *Oito Mulheres e um Segredo* (2018) são exemplos de franquias apresentadas primeiramente com homens e posteriormente reformuladas, a fim de exibir as mulheres como protagonistas. Embora os filmes citados coloquem as personagens femininas em um outro lugar, o padrão de beleza exposto nesses artefatos ainda está centrado no padrão hegemônico - pele clara, cabelo liso, olhos claros, aparência jovem. Desta forma, o *Pantera Negra* rompe com esse padrão estético comumente apresentado e reforçado pela mídia, ao exibir mulheres negras em posições de destaque, como por exemplo, rainha e general.

Assim, entendemos que o filme *Pantera Negra* ensina outros modos de olhar para os corpos negros e para as mulheres. Ao apresentar Shuri como a cientista mais inteligente do universo cinematográfico da *Marvel*, rompemos com as crenças arcaicas, mas que ainda rondam nossa sociedade, de que a ciência não é lugar para as mulheres. Ao exibir uma guarda real composta unicamente por mulheres, o filme nos ensina que as mulheres podem ser fortes, lutadoras e destemidas se assim desejarem. Aprendemos com Okoye e Nakia que não precisamos ter medo de expor nossas opiniões e de lutar pelo que acreditamos, mesmo quando isso é contrário ao interesse dos homens. Assim, aprendemos com *Pantera Negra* que as mulheres, e especialmente as mulheres negras, podem ser o que quiserem, podem ocupar o lugar que quiserem. Esperamos que tantas outras personagens presentes nos quadrinhos possam ganhar o protagonismo tão merecido nas telas do cinema.

## Referências

ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. *Textura*, v.17, n.34, mai./ago. 2015. p. 48-63.

CARVALHO, Marília Gomes de. *Ciência, Tecnologia, Gênero e os paradigmas científicos*. Curitiba. Ed. UTFPR, p. 1-9, 2011.

FILHA, Constantina Xavier e BACARIN, Telma Iara. O Mundo da Barbie em “escola de princesas” e em “as três mosqueteiras”. In: Sexualidades, Gênero e Infâncias no Cinema. FILHA, Constantina Xavier (org.). Campo Grande, MS. Ed. UFMS, p.43-60, 2014.

KELLNER, Douglas. A Cultura da Mídia. Bauru S.P.: EDUSC, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 6ª ed. 2003. 179p.

MACHADO, Sandra de Souza. Esteriótipos de Gênero e Papéis Modelo: #Mais Mulheres Maravilhas nos Cinemas. Revista Observatório, Palmas, v. 3, n. 6, p. 354-386, out.-dez. 2017.

MELLO, Kelli Carvalho; RIBEIRO, Maria Ivanilse. Vilãs, mocinhas ou heroínas: linguagem do corpo feminino nos quadrinhos. Revista Latino-americana de Geografia e Gênero. Ponta Grossa, v. 6, n. 2, ago. / dez. 2015. p. 105 – 118.

REIS, Thais Botrel. A mulher e o cinema: representação feminina no mercado cinematográfico brasileiro. PPGA, 2017. 128 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-APEMR6>>. Acesso em: 05 de mar. de 2018.

SILVA, Fabiane. Mulheres na ciência: Vozes, tempos, lugares e trajetórias. Rio Grande: FURG/PPGEC, 2012. 148 f. Tese (doutorado) – Instituto de Educação. Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Rio Grande, 2012. Disponível em: <<http://www.ppgeducacaociencias.furg.br/images/stories/2.2012/teses/fabiane.pdf>>. Acesso em 02 mar. de 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte. Ed. Autêntica, 2015. 154p.

# REFLEXÕES TEÓRICAS DA TRANSDISCIPLINARIDADE PARA UM SENTIDO DE TRANSRELIGIOSIDADE

Samuel Lopes Pinheiro<sup>1</sup>  
Humberto Calloni<sup>2</sup>

## Resumo

Este trabalho tem por intuito ser um ponto de partida na reflexão acerca de como a lógica da transdisciplinaridade elencadas por autores como o romeno Basarab Nicolescu (1942-) e o francês Edgar Morin (1921-) podem nos orientar para o debate sobre fenômenos como a transculturalidade e transreligiosidade em nossos dias e como a escola e os espaços de ensino e aprendizagem refletem e encaram suas práticas em temas que orbitam em torno de espiritualidades e religiosidades. A transreligiosidade, ou seja, o ir além das religiões, vendo aquilo que as atravessa e as transcende. Em tempos de aprofundamento de lógicas fundamentalistas e conservadoras como nos aponta Boaventura de Souza Santos (1940-) em diferentes setores da vida, a transdisciplinaridade corresponde a abertura das diferentes culturas, o respeito, o diálogo e a convivialidade para o integrar dos diferentes saberes.

**Palavras-chave:** Fundamentalismos, Transdisciplinaridade, Transreligiosidade, Basarab Nicolescu, Edgar Morin

- 
- 1 Doutorando em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Rio Grande (FURG); graduando em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).  
Email: samuelshankara@gmail.com
  - 2 Doutor em Educação pela UGRS; Professor no PPGA (Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental); coordenador do GEC (Grupo de Estudos da Complexidade)

## Contextos Fundamentalistas e os Corpos do Brasil profundo de 2018

*A intensidade da experiência religiosa é importante, mas o mais importante é a sua orientação existencial.*

Boaventura de Souza Santos

Que outra região do globo terrestre congrega em seus territórios tamanha diversidade quanto o Brasil? Com certeza são muitos os povos e lugares que fortemente expressam uma pluralidade de saberes religiosos, populares, espirituais, culturais e suas cosmovisões, mas certamente, o Brasil chama muito atenção neste sentido por conta de sua grandiosidade territorial e incrível quantidade de miscigenação étnica e cultural. Há alguns anos não imaginaríamos o cenário fundamentalista religioso que se assevera no contexto latino e brasileiro da atualidade. Isto porque o Brasil é abundante na pluralidade de expressões religiosas e espirituais, de todos matizes étnicos e culturais, o que parece uma contradição imposta pelos anseios das correntes fundamentalistas.

Porém o que vimos sendo manifestado nos últimos anos no Brasil é o aprofundamento de teologias políticas fundamentalistas que possuem em seu cerne um forte teor extirpador das pluralidades e que fortalecem um discurso monocromático, de ser o portador de uma solução religiosa ao país. Acontece que no decurso deste empenho, elas precisariam se manifestar no âmbito do público através das instituições públicas, como a atual forte presença no Estado, de representações políticas que se tornam porta-vozes destas orientações fundamentalistas. Pois, apesar do Estado ainda alegar laicidade, os movimentos fundamentalistas parecem contrapor este princípio e avançam suas diretrizes no âmbito político e público.

O sociólogo português Boaventura de Souza Santos (2014) nos auxilia a diagnosticar estes movimentos no que tange a questão da religião e do papel da religião na sociedade. Ele aponta que “de uma forma mais ou menos radical, todas as teologias políticas questionam a distinção moderna entre o público e o privado e reivindicam a intervenção da religião na esfera pública” (2014, p. 39). Mais adiante continua ao fazer uma diferenciação entre teologias pluralistas e fundamentalistas, e que de certa maneira as teologias pluralistas indicam uma concepção humanista



da religião, enquanto as fundamentalistas defendem uma forma fechada de concepção de verdade única.

Dentre os argumentos dos movimentos fundamentalistas está um sentido de que a sociedade moderna corrompeu valores cristãos e com isso uma defesa de menor intervenção do Estado na vida privada, um claro alinhamento de interesses teológicos com princípios da economia de mercado. Boaventura de Souza Santos (2014) traz indicativos históricos de que esta Nova Direita de fundamentalismo político religioso nasce nos Estados Unidos e se espalha em diferentes países, hoje, principalmente dentre os países latinos. Sobre o caso do Brasil, destaco o seguinte parágrafo:

A expansão dos movimentos fundamentalistas cristãos por todo o mundo, quer por meio da missionação proselitista, quer por meio de recursos eletrônicos, tem um impacto político importante. Ao expandir-se, estes movimentos também se indigenizam. No Brasil, por exemplo, o neopentecostalismo ou terceira onda do pentecostalismo é um capítulo do evangelicalismo que congrega denominações oriundas do pentecostalismo clássico ou mesmo das igrejas cristãs tradicionais (batistas, metodistas, etc.). Uma boa parte destes movimentos possui ou utiliza canais de televisão, rádio, jornais, editoras e portais ou páginas web próprias. Hoje, os neopentecostais formam a segunda maior bancada do Congresso Nacional do Brasil com 59 parlamentares, o que explica que nas três últimas eleições o debate eleitoral tenha estado centrado na questão do aborto, e não em temas como a economia, a habitação ou a educação, ou que Marco Feliciano, um pastor da Igreja Evangélica Assembleia de Deus, se tenha tornado presidente da Comissão Parlamentar para os Direitos Humanos e proposto uma lei controversa conhecida como “cura gay”, que, caso fosse aprovada, permitiria aos psicólogos tratar a “homossexualidade” como uma doença (SANTOS, 2012, p. 76).

Este tipo de cenário fundamentalista religioso no Brasil, com um Congresso que está tomado por esta visão como o sociólogo Boaventura nos aponta, é promotor de implementações de políticas educativas que irão cercear a pluralidade religiosa e a diversidade de sentidos espirituais que a cultura brasileira carrega em si. Isto significa retrocessos societários

em muitos sentidos que tolhem a diversidade de expressões culturais e espirituais dos corpos humanos. Então contra os aprofundamentos fundamentalistas não só na educação, mas em todos os aspectos da vida, é que se torna urgente a discussão sobre a diversidade, o diálogo de saberes, horizontes que a Transdisciplinaridade e a Complexidade podem vir a auxiliar neste empenho, o de tecer uma sociedade ampla, diversa e que não esteja limitada por modos únicos e hegemônicos de ser.

## Reflexões Transdisciplinares para um Sentido de Tranreligiosidade

*A um pensamento que isola e separa, é necessário substituir um pensamento que distinga e religue. A um pensamento disjuntivo e redutor, é necessário substituir um pensamento do complexo, no sentido original do termo complexus: o que é tecido em conjunto.*

Edgar Morin

A visão transdisciplinar como o prefixo *trans* sugere, invoca a ideia do “ir além”, ou seja, o ir além do fechamento disciplinar. Como um movimento que transgride a lógica dual de oposição dos diferentes pares binários.

De acordo com Basarab Nicolescu (2002) o ponto de vista transdisciplinar nos permite considerar uma lógica multidimensional, estruturado por múltiplos níveis, ao invés de um único como preconizava a lógica clássica. Assim esta abertura que a transdisciplinaridade opera nos proporciona uma complexificação para o entendimento que temos sobre a realidades mesma e nos chama para o assimilar das diferentes possibilidades e o enfrentamento de um mundo monocromático, que se limita a um sentido de homogeneização e unidirecionalidade. Com a lógica do terceiro incluído que os estudos transdisciplinares ecoam, reflexões como a diversidade e a multidimensionalidade da realidade adquire força de atuação.

Esta visão fortalece a pluralidade e a interculturalidade, que constituem passos importantes para o que vem a ser uma comunicação transcultural. Isso significa dizer, uma abertura de todas as culturas àquilo que as atravessa e ultrapassa.

Esta percepção daquilo que atravessa e ultrapassa as culturas é, a princípio, uma experiência irreduzível a qualquer teorização. Porém, ela é rica em ensinamentos para a nossa própria vida e para a nossa ação no mundo. Ela nos indica que nenhuma cultura constitui o lugar privilegiado a partir do qual possamos julgar as outras culturas. Cada cultura é a atualização de uma potencialidade do ser humano, num lugar bem determinado da Terra e num momento bem determinado da História. Os diferentes lugares da Terra e os momentos diferentes da História atualizam as diferentes potencialidades do ser humano, as diferentes culturas. É o ser humano, em sua totalidade aberta, o lugar sem lugar daquilo que atravessa e ultrapassa as culturas (NICOLESCU, 1999, p.115).

A atitude transdisciplinar nos convida ao rigor, a abertura a tolerância como traços fundamentais. Num movimento de eterno questionamento, acompanhado não de verdades imutáveis, mas de respostas aceitas como temporárias. E no âmbito da questão da religião, a transdisciplinaridade e complexidade irão fomentar uma atitude transreligiosa para o fortalecimento destes traços de rigor, abertura e tolerância. Neste sentido Basarab Nicolescu nos explica:

A atitude tranreligiosa não está em contradição com nenhuma tradição religiosa e nenhuma tradição religiosa ou atéia, na medida em que estas tradições e estas correntes reconhecem a presença do sagrado. Esta presença do sagrado é, de fato, nossa transpresença no mundo. Se fosse generalizada, a atitude transreligiosa tornaria impossível qualquer guerra de religiões (NICOLESCU, 1999, p. 138).

O reconhecimento do sagrado em múltiplas instâncias, como aquilo que permeia diferentes visões religiosas, é o que permite o encontro e a construção de pontes entre múltiplos conhecimentos. A transreligiosidade não seria nem religiosa, nem a-religiosa, mas *trans*, no sentido de ir além da religião.

Estas atitudes transdisciplinares e transreligiosas soam como muito distantes de se alcançar em tempos de barbárie e fundamentalismo que vivemos, mas são atitudes que representam maneira de inserir e tencionar este debate na sociedade. Não entendo como uma utopia impossível

de se realizar, mas como um horizonte de debates que se insere e que buscam seu lugar na modernidade, alargando o entendimento de espiritualidade e complexificando os sentidos de sagrado.

Estas atitudes transdisciplinares, para além da discussão das teologias políticas, como bem colocou Boaventura de Souza Santos (2014) no início desta discussão, desembocam também na maneira de se pensar a educação. Isto porque a educação atual privilegia determinadas características da formação como a inteligência ou o raciocínio em detrimento das sensibilidades e criatividade. A noção complexa de sagrado, dificilmente está presente nas maneiras de ensino e aprendizagem de religião nas escolas. Como nos lembra Edgar Morin (1999, p.21): “a reforma do ensino deve conduzir a reforma do pensamento e a reforma do pensamento deve conduzir à reforma do ensino”. Como que num projeto de mudança paradigmática mesmo em que a educação também passa por uma educação integral do ser. Assim, complexificando os sentidos de sagrado e espiritualidades em nossa educação, poderíamos ver serem elaborados ou emergirem outras formas não fundamentalistas de se pensar a relação Religião e Sociedade e Religião e Estado, bem como os cruzamentos entre o público e o privado.

## **Referências**

MORIN, Edgar. Reformar o pensamento: a cabeça bem feita. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. NICOLESCU, Basarab. O manifesto da Transdisciplinaridade. São Paulo: Triom, 1999. SANTOS, Boaventura de Souza. Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2014.

## O APAGAMENTO E INVISIBILIDADE DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA EM RELAÇÕES HOMOAFETIVAS FEMININAS

Leysliane Bandeira Sales<sup>1</sup>

### Resumo

Historicamente a mulher traz a carga do apagamento e lugar de inferioridade imposto pelo patriarcado, o entendimento de posse do seu próprio corpo chegou a pouco tempo e é com esforço que as normativas passadas vão sendo desconstruídas. A luta de uma mulher pelo direito do seu corpo é ainda mais desafiadora ao decidir que esse corpo será compartilhado com outra mulher, a invisibilidade está aqui crescente a cada dia, é o costume de fingir que a vida só acontece dentro de quatro paredes e a sociedade segue padronizada. O presente trabalho ousa discutir a violência doméstica tratada como problema unicamente conjugal dentro do modelo de relação que a sociedade mais finge não dar conta da existência.

**Palavras-chave:** Violência, feminino, homoafetividade, invisibilidade, gênero.

---

1 Faculdade de Tecnologia Intensiva (FATECI). E-mail: ed.leysliane.sales@gmail.com

## AS RELAÇÕES DE PODER E VIOLÊNCIA NA HISTÓRIA RECENTE DAS MULHERES IRANIANAS

Luiza Müller<sup>1</sup>

### Resumo

Este artigo aborda as relações de poder e violência imbricadas nos discursos dos regimes pré e pós revolução no Irã, no que diz respeito às mulheres e, da mesma maneira, reflete a respeito das resistências e oposições impostas por elas e intrínsecas a essa trama de poder. A partir da perspectiva de Foucault (1985) e do gênero como categoria de análise como entendido por Joan Scott (1995), problematizaremos os fenômenos desse recorte temporal para dar a ver o papel das iranianas como sujeito ativo na produção de oposições e na resignificação de si mesmas.

**Palavras-chave:** Irã; mulher; poder; violência; véu

---

1 Bacharela em Comunicação Social - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: luizaemuler@gmail.com

## Introdução

O Irã viveu uma monarquia autocrática corrupta, violenta e autoritária. Através do apoio recebido de países da Europa e dos Estados Unidos, a era dos xás empreendeu um processo de ocidentalização imposta durante mais da primeira metade do século XX. Tal configuração político-social resultou na indignação de diversos grupos antagônicos em sua ideologia, porém unidos no desejo por revolução. Liberais, religiosos e seculares, estudantes e marxistas uniram-se na maior insurgência popular já vista no país. Entre essas muitas ideologias antagônicas e vestindo o véu islâmico como bandeiras hasteadas pela liberdade iraniana (o hijab era proibido por lei dentro da política de ocidentalização do governo), mulheres marcharam até a vitória da revolução que depôs o xá. Entretanto, sua movimentação iniciou, para a maior parte delas, ainda antes da revolução e através dos estudos dos textos filosóficos xiitas. Tais estudos buscavam refletir acerca da atuação feminina na política, na família e na sexualidade.

O desejo era ressignificar as novas leis dos xás (como o direito de votar, ser votada, divorciar-se e tantos outros) de modo que as mudanças fossem verdadeiramente emancipatórias e empoderadoras. Ou seja, desejava-se uma liberdade para além dos parâmetros imperialistas impostos até então. Nesse contexto, grande número de mulheres (religiosas ou não) abraçaram o Islã como resposta política ao xá e alternativa segura diante das incertezas do ambiente revolucionário. Assim também o fez a sociedade como um todo que, após depor o xá Reza Pahlevi, colocou no poder, como líder supremo, o Aiatolá Khomeini, um dos grandes líderes da oposição, sendo instalado um Estado Islâmico, no qual as leis são baseadas nas premissas do Corão. Paralelo a isso, todavia, uma série de medidas de repúdio ao ocidente foi instalada e, em tal cenário, a regra era clara: ou era-se a favor, ou contra a revolução. Essa lógica teve grande impacto sobre as mulheres que passaram a sofrer diversas restrições. A mais visível, o uso compulsório do hijab, que mais uma vez tolheu sua liberdade, pois, nessa trama de poder, as mulheres representaram o rosto da revolução – e este rosto usava véu.

Assim como para Reza Pahlevi, a mulher foi objeto a ser “liberto” e o desvelamento de seus corpos servia para simbolizar uma certa



“modernização” do país; para Khomeini, a conduta moral, o “retorno aos tempos do profeta” e o cobrimento desses mesmos corpos era a imagem da revolução islâmica vitoriosa. Portanto, tendo a história recente das iranianas como objeto, abordaremos neste trabalho as relações de poder e violência a partir da teorização foucaultiana (FOUCAULT, 1985) e o gênero como categoria de análise, no entendimento de Joan Scott (1995), que defende que noções antigas que compõem o discurso sobre o gênero servem para validar novos regimes. Assim, apesar do desejo de controle de ambos os regimes, propomos dar a ver o papel ativo das mulheres na constelação de relações que construíram tanto a monarquia, quanto o Estado islâmico pós-revolução, refletindo sobre as resistências impostas por elas ao poder institucionalizado e violento que desejava conformá-las.

## **Desnudar o binarismo**

Um dos possíveis critérios de análise de um fenômeno social é o gênero. Enquanto vereda analítica, tal categoria auxilia na compreensão da maneira que uma determinada ordem de poder é concebida e legitimada. Mesmo que a influência do gênero não pareça explícita ou determinante, ela é decisiva no que se compreende por igualdade e desigualdade, pois, para além de entendimentos de ordem biológica do que seria um “homem” e do que seria uma “mulher”, as estruturas hierárquicas de poder “baseiam-se em compreensões generalizadas da relação pretensamente natural entre o masculino e o feminino”. (SCOTT, 1995, p.26). Ou seja, há uma apropriação do binômio masculino/feminino que nomeia e determina significados e sentidos, de maneira a dar caráter natural, ou até mesmo divino, a essa construção que é puramente humana.

Assim, a oposição entre feminino e masculino e o processo social dessas relações tornam-se inerentes ao poder. Por isso, questionar essa polaridade e seus sentidos ameaça todo o sistema em que ele está calcado. Isso porque, da mesma maneira que se determina um corpo “de mulher” como feminino, assim também caracteriza-se o que está para ser dominado e protegido. De outro lado, o homem é masculino, assim como o é o Estado e a política.

No campo dos sujeitos, tais polaridades expressam-se também no que se entende por “ser homem” e “ser mulher”. Joan Scott (1995) afirma que:

“homem” e “mulher” são, ao mesmo tempo, categorias vazias e transbordantes; vazias porque elas não têm nenhum significado definitivo e transcendente; transbordantes porque mesmo quando parecem fixadas, elas contêm ainda dentro delas definições alternativas negadas ou reprimidas. (SCOTT, 1995, p.28)

Assim, o binômio homem/mulher está atravessado por diversos discursos, carregando o peso de nomeações e determinações diversas que, ao longo do tempo, completam-se, complementam-se, mas também se contrariam e contradizem. Por essa razão, o estudo do gênero aparece como maneira de classificar e compreender as estratégias que conduzem esses discursos e esvaziam e transbordam, esvaziam e preenchem essas categorias em semioses infinitas.

Assim, o gênero é uma ferramenta para compreender e classificar fenômenos e suas distinções socialmente acordadas. Por isso, não tem relação apenas com o que entendemos por homem ou por mulher, mas como as categorias feminino e masculino são utilizadas para dar valor a determinadas relações e disputas. Dessa maneira, para analisar qualquer dado (seja histórico, social, comunicacional, etc) é preciso levar em conta as tramas que tensionam as relações entre gênero, cruzando-as com raça e classe, de modo a desenvolver uma perspectiva interseccional de análise. Isso quer dizer que o gênero é mais que uma certa “identidade” aprendida, mas também um discurso que emerge das instituições sociais. Para Louro (1995), admitir isso implica assumir que as leis, a escola, a família e as instituições religiosas são “generificadoras”, ou seja, formam, conformam, socializam e educam os sujeitos.

Tomando essa perspectiva, é preciso considerar que tal ação “generificadora” não é uma imposição unilateral da sociedade. Isso porque a sociedade não é um todo homogêneo, estando imbricada em diversas e heterogêneas implicações de variados contextos. Além disso, os sujeitos não são agentes passivos a internalizar discursos sem qualquer questionamento, rejeição ou adaptação, ou seja, sem que, de alguma forma, participem desse processo.

Dessa maneira, desejamos refletir a respeito da mulher enquanto sujeito ativo que, diante de um governo secular e ocidentalista e, mais tarde, imersa em um Estado islâmico completamente antagônico ao anterior, sofreu, em ambos, violências de ordem micro e macropolítica, mas também empreendeu resistências e obstáculos a esse poder, sobre o qual versaremos a seguir. Aqui, compreendemos a macropolítica como as imposições de ordem institucional, jurídica e governamental e a micropolítica no que diz respeito às repressões de caráter normativo e cultural – os microfascismos, conforme descreve Feliz Guattari (1985).

### **Onde há poder, há resistências**

O poder não é força unificada e vertical (como a ideia estreita de um “patriarcado” a ser combatido pontualmente). Tomando a perspectiva foucaultiana (1985), compreendemo-lo enquanto vasta e numerosa trama de relações, sendo “(...) o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada.” (FOUCAULT, 1985, p.89) Ele se exerce a partir dos diversos pontos dessa rede e está imerso em relações que, além de desiguais, também são móveis. Portanto, é impossível haver uma oposição dicotômica simples entre “dominados” e “dominadores”. As grandes dominações, como as advindas de um Estado repressor, são efeitos de reiterações que precisam manter-se de modo a coibir as resistências – pois onde há poder há resistências. “Uma relação de violência atua sobre um corpo ou sobre coisas: força, submete, quebra, destrói; fecha a porta para toda a possibilidade e, se tropeça com qualquer resistência, não tem mais opção do que tentar minimizá-la.” (FOUCAULT apud LOURO, 1995, p.121)

Assim, quando dizemos que não há uma simples oposição entre dominados e dominadores, estamos nos referindo às relações de poder, como entendidas por Michel Foucault (1985), que se dão apenas entre sujeitos que gozem de alguma instância de liberdade (mesmo que seja apenas a de pensamento), pois supõe a resistência enquanto resposta e, inclusive, a possibilidade de transformação advinda dessa resistência. Assim, as relações de violência só se configuram em relações de poder quando os sujeitos oprimidos têm a possibilidade de resistir, impor obstáculos e, eventualmente, escapar de tal situação.

Por essa razão, é preciso abandonar a ideia preconcebida do um islamismo como religião machista por essência e da mulher muçulmana como submissa. Também é necessário repensar a pressuposição ocidental de que a mulher precisa ser resgatada de um islamismo opressor, ou até que precisa ser liberta de seu véu. Sob essa lógica, não negamos o machismo em si e as mil maneiras pelas quais a violência é por ele legitimada, muito menos ignora-se que esse mesmo machismo pode fazer uso do discurso religioso em suas práticas, abusos e agressões. Porém, é preciso considerar o papel ativo de resistência das mulheres em ambos os contextos. Por isso, seja no secularismo ou na religião, de hijab ou sem, a mulher não é sujeito passivo a ser violentado, pois é também ela produtora de oposições e também de discursos, sendo, na perspectiva foucaultiana, agente articulador nas tramas do poder.

São distribuídas de modo irregular: os pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamentos. (FOUCAULT, 1985, p.92)

Assim, nas próximas seções, retomaremos a história recente do Irã no que diz respeito a normas e regulações direcionadas às mulheres, suas instâncias de violência e, obviamente, a luta das iranianas nos campos macro e micropolítico de modo a explorar as linhas de fuga dos poderes opressores que as constrangeram desde a época da monarquia autocrática do Xás, até o governo islâmico pós-revolução de 1979.

### **Do Xá ao Aiatolá – uma breve retomada da história recente iraniana**

Apesar de comumente serem confundidos com o povo árabe, de origem indo-europeia, os iranianos consideram-se descendentes do povo ariano. O nome Irã, inclusive, tem como significado “terra dos arianos”, tendo sido adotado oficialmente em 1935. Até então o país era chamado Pérsia e a mudança teve como objetivo justamente reafirmar as suas origens.

Devido à sua posição estratégica e vastas reservas de petróleo e gás natural, o Irã era alvo de disputas entre Grã-Bretanha e União Soviética durante o período da Primeira Guerra Mundial. Foi a Grã-Bretanha, entretanto, que orquestrou o golpe de 1921 que colocou Reza Khan no cargo de primeiro-ministro, sendo mais tarde autodenominado Reza Xá Pahlevi. “Em 1925, uma assembleia especialmente convocada depôs o último Xá da dinastia Qajar e ‘elegeu’ Reza Khan como seu novo monarca.” (MORETÃO, 2016, p.48)

Espelhando-se em Mustafá Kemal Atatürk, que empreendia uma forte ocidentalização na Turquia, o novo Xá desejava “modernizar” o país (a partir de uma ótica ocidental) e promover a independência iraniana. Assim, o regime de Pahlevi estabeleceu um código civil e penal baseado em modelos europeus e o ensino laico nas escolas. Tais ações foram tomadas como grande afronta pelos ulama (elite religiosa de estudiosos do islã), assim como por boa parte da população que sentia sua tradição e cultura sendo sistematicamente oprimidas.

Nesse contexto, as mulheres também foram um dos principais alvos da dita “atualização” dos costumes. Foram empreendidas diversas ações visando sua “libertação”, entretanto, dentro dos limites rigidamente estabelecidos pelo regime, de modo a adequarem-se a normatizações comportamentais e estéticas que representassem (principalmente na capital Teerã) a nova nação moderna e cosmopolita que estava por nascer.

Assim, as mulheres foram elevadas ao status de cidadãs, semelhante ao dos homens, mas ainda sem os mesmos direitos. (MENEZES, 2006) Seguidamente, em 1936, a cerimônia do “unveiling” (em tradução livre, “desvelamento”) convocou todas as mulheres a despirem-se de seus véus. A partir de então, a vestimenta islâmica passou a ser proibida em lugares públicos. Tal imposição foi de uma violência tão impactante para as muçulmanas mais religiosas que muitas optaram por não mais sair às ruas e, assim, poderem continuar utilizando o hijab. Além disso, havia o medo de serem punidas ou assediadas por transgredir a lei.

Outra ação controversa nesse sentido foi o “Despertar da Mulher”, uma campanha que, além de desencorajar o uso do véu islâmico, incentivava a participação feminina nas esferas acadêmicas, esportivas, governamentais e de negócios. Contudo, reitera-se que tal modernização era colocada em moldes que feriam diversos costumes e preceitos da

cultura iraniana. Nesse contexto, protestos pacíficos e reivindicações de liberdade eram reprimidos com força bruta.

Nessa lógica, um dos projetos do Xá foi denominado “Revolução Branca” que, dentre outras coisas, instituiu o ensino universal compulsório. Além disso, novamente atuou sobre os direitos das mulheres, permitindo que votassem e se candidatassem às eleições, pedissem o divórcio e disputassem a guarda dos filhos, também elevando a idade mínima para se casar de 13 para 18 anos. Entretanto, práticas que teriam potência para melhorar a vida da população em termos de direitos humanos, eram mudanças com abrangência mínima, pois se restringiam aos núcleos ricos e urbanos, não atingindo as áreas rurais que, muitas vezes, não possuíam o mínimo, como energia elétrica e água encanada, e não compreendiam ou tomavam consciência de tais mudanças. Ademais, muitas meninas eram proibidas pelos pais de frequentarem as escolas por terem de ir sem o véu ou estudar junto de outros meninos.

A tentativa do Xá de afastamento da cultura iraniana em favor dos valores ocidentais, assim como a repressão utilizada para tal a partir da Savak, as más condições de vida da maioria da população, e os modos de vida ostensivo da família real, levaram uma parcela considerável da população a se revoltar contra o regime. É nesse cenário em que o aiatolá Ruhollah Khomeini começa a aparecer ao pregar abertamente contra o governo. (MORETÃO, 2016, p.53)

Khomeini é exilado em 1964 pelo governo e, do Iraque, articula grande campanha contra o Xá. Diversas manifestações tomaram as ruas e foram sistematicamente e violentamente reprimidas. Os protestos, entretanto, não cessaram e, tendo a maioria da população contra ele, em janeiro de 1979, o xá Reza Pahlevi abandonou o Irã.

Já em fevereiro do mesmo ano, o Aiatolá Khomeini retorna vitorioso ao seu país. “A Revolução ficou conhecida como islâmica, entretanto, ela só foi possível graças às diversas vertentes políticas que se uniram em benefício do fim da Monarquia.” (MORETÃO, 2016, p.54) A desordem pós-revolução, todavia, beneficiou os clérigos, então vistos como a alternativa mais segura no então contexto repleto de incertezas. Um referendo foi realizado para que a população decidisse entre a Monarquia ou uma República Islâmica. A segunda opção venceu com 99% dos votos. Assim,



a partir da instituição de um Estado propriamente islâmico, foi adotada a Sharia como base legal. A Sharia é o código que regula o Direito Islâmico, versando tanto sobre a esfera civil como sobre a religiosa.

Paralelo à Sharia, foram instituídas restrições a qualquer prática ou costume que remetesse ao Ocidente. Nesse momento, os códigos, no que diz respeito à imagem que a mulher deveria seguir, mudam novamente e também de maneira impositiva. As mulheres passam a ter de cobrir o corpo de modo a disfarçar curvas e formas femininas e o uso do hijab (véu islâmico) passa a ser compulsório. No cenário pré-revolução, o véu, por exemplo, era usado como símbolo de resistência política. Entretanto, após a revolução, toda mulher que desejasse optar pelo não uso do hijab (que, de acordo com a interpretação que muitos muçulmanos fazem do Corão, não é obrigatório) passou a ser vista como apoiadora do imperialismo e inimiga da revolução.

## O rosto e o véu da Revolução Islâmica

Os dispositivos ocidentalizadores implementados pelo xá deram origem a três tipos diferentes de correntes feministas. (MORETÃO, 2016) Uma primeira era composta por mulheres de classe alta majoritariamente, que desejavam a liberação total, indo contra preceitos que estipulassem qualquer comportamento moralizador para as mulheres. Uma segunda corrente desejava obter benefícios com a modernização, mas sem distanciar-se da tradição e cultura iranianas. Nessa categoria podemos enquadrar mulheres com uma visão moderna, porém com críticas ao capitalismo. Inclusive, embora inicialmente de caráter secular, tal posicionamento também foi incorporado por muçulmanas no período pré-revolução. E, por fim, a terceira vertente secular de oposição ao regime do xá era a do Partido Tudeh, de orientação marxista-leninista. Para esse grupo, a opressão às mulheres tinha sua gênese no Imperialismo Ocidental.

Todavia, “as ideias que mais acabaram influenciando as mulheres iranianas foram as ligadas ao conservadorismo religioso. Durante a década de 1970, se tornaram populares os estudos islâmicos.” (MORETÃO, 2016, p.57) Assim, muitas mulheres no início de seus vinte anos, principalmente nos centros urbanos, passaram a estudar os textos xiitas filosóficos. Tais



escritos abordavam desde sexualidade e gênero até o seu papel na política e na família. (SEDGHI apud MORETÃO, 2016) Tal movimento atraiu não só as religiosas, mas também as originalmente seculares que, posteriormente, tomaram o Islã como resposta necessária ao governo opressor de Pahlevi. Isso porque, num momento histórico em que a população sofria com os desmandos e a corrupção do xá e desejava reafirmar sua cultura, o Islamismo se apresenta não apenas como esteio religioso da população, mas principalmente como linha de resistência política.

Dessa maneira, como ato político, as iranianas engajadas foram abandonando suas minissaias em favor do xador e do hijab. “O que no começo era uma expressão de protesto e solidariedade, se tornou uma nova forma de representação de suas identidades e um símbolo de demonstração de alianças.” (MORETÃO, 2016, p.58)

Durante a Revolução, a iraniana ganha um simbolismo e um valor político muito grande, deixando de significar apenas sua individualidade, mas também a imagem da ideologia vitoriosa da Revolução. A mulher de véu – indumentária que, como comentamos anteriormente, passa a ser usada por muitas também como artifício político e não apenas religioso – passa a ser o rosto do poder da revolução islâmica e do povo iraniano. Nesse cenário, a mulher secular que, após a queda do regime opressor do xá, deseja retirar o véu, é vista como ocidental e defensora do Imperialismo e da Monarquia. “Ou você era a favor da República Islâmica ou a favor da Monarquia, não havia outra opção nos olhos dos revolucionários.” (MORETÃO, 2016, p.58)

Portanto, a aplicação plena da Sharia teve caráter dicotômico para a totalidade das mulheres que fizeram oposição ao regime do xá. As religiosas ganharam mais espaço na sociedade, atuando, inclusive, na Guarda Revolucionária. Já para as que apoiaram a revolução por serem críticas ao imperialismo e ao ocidentalismo, a adoção completa das leis islâmicas foi, também, uma forma de imposição.

A então recente obrigatoriedade do hijab, por exemplo, gerou diversos protestos que foram reprimidos pelo governo para exigir o cumprimento das leis. Além da já instalada Guarda Revolucionária, foi criada uma patrulha, que passou a ser conhecida popularmente como Polícia da Moralidade – uma divisão composta em sua maioria por mulheres que

tinham como tarefa fiscalizar os espaços públicos e fazer cumprir os novos códigos de vestimenta e de pudor. Aquelas que ainda apresentassem resistência a tais regulações passaram a sofrer assédio e violência física em público, tanto pelas divisões policiais responsáveis, quanto por homens apoiadores da Revolução. (MORETÃO, 2016)

“Como forma de lutar contra as normas, diversas mulheres se uniram em grupos de discussão, publicaram artigos, organizaram debates em universidades e participaram de organizações femininas sobre os direitos no Irã.” (MORETÃO, 2016, p.59) Uma das grandes características da Sharia, todavia, é sua imutabilidade. Assim, muitas mulheres em desacordo com a obrigatoriedade do véu, assim como outras imposições, tiveram de exilar-se em outros países. Para algumas, a necessidade do exílio existe até hoje e muitas atualmente utilizam as redes sociais como ferramenta na divulgação dos ocorridos no país.

Ou seja, em seu regime, o xá atuou por um “despertar” imposto a mulheres já bem acordadas, assim como exigiu o desvelamento violento de muçulmanas que, conscientemente, desejavam se cobrir. Já o governo islâmico, polícia e vigia a moral das mulheres que, seculares ou religiosas, desejam ter a opção de soltar ou cobrir os cabelos, assim como viajar quando quiserem, estudarem o curso de sua escolha na Universidade ou praticar esportes. Em outras palavras, a iraniana, ao longo da história recente do país, tem sido manejada como objeto promotor de interesses políticos e legitimador de leis e consolidação de poder. (MORETÃO, 2016) Entretanto, como agente ativo de resistência, tem articulado obstáculos sistemáticos a esse movimento castrador daqueles que se encontram no poder institucionalizado. Seja fazendo frente ao xá, tendo como bandeira o véu ao redor do corpo, ou retirando-o para transgredir a lei do hijab compulsório, a história da mulher iraniana mostra que é possível desconstruir o “feminino” enquanto aquilo que está para ser conduzido e dominado.

## O feminino e a insígnia da desigualdade

Hijab é uma palavra que vem do árabe e significa “cobertura”. Esse conjunto de vestimenta visa à modéstia, privacidade e moralidade

feminina. É com esse objetivo que o Alcorão recomenda seu uso, como vemos na citação abaixo:

Dize aos fiéis que recatem os seus olhares e conservem seus pudores, porque isso é mais benéfico para eles; Deus está bem inteirado de tudo quanto fazem. Dize às fiéis que recatem os seus olhares, conservem os seus pudores e não mostrem os seus atrativos, além dos que (normalmente) aparecem; que cubram o colo com seus véus e não mostrem os seus atrativos, a não ser aos seus esposos, seus pais, seus sogros, seus filhos, seus enteados, seus irmãos, seus sobrinhos, às mulheres suas servas, seus criados isentas das necessidades sexuais, ou às crianças que não discernem a nudez das mulheres; que não agitem os seus pés, para que não chamem à atenção sobre seus atrativos ocultos. Ó fiéis, voltai-vos todos, arrependidos, a Deus, a fim de que vos salveis!<sup>2</sup>

Além do aspecto moral, o Alcorão também encoraja o uso do véu como marca identitária de afirmação e pertencimento enquanto crente muçulmana:

Profeta, dize a tuas esposas, tuas filhas e às mulheres dos fiéis que (quando saírem) se cubram com as suas mantas; isso é mais conveniente, para que distingam das demais e não sejam molestadas.<sup>3</sup>

O hijab, portanto, desde os tempos de Maomé, tem valor no campo individual e coletivo para o povo muçulmano, pois resguarda moralmente, protege e identifica. Daí compreende-se a intensidade da violência promovida pelo xá Pahlevi quando, a partir da cerimônia do desvelamento, tornou proibido o seu uso nas ruas.

Já no caso do regime da República Islâmica, o efeito é contrário para as iranianas seculares, que veem o véu não apenas como uma peça pesada e incômoda (para aquelas que não desejam usá-lo), mas também um símbolo do regime e, assim, a corporificação da opressão.

---

2 Sagrado Alcorão 24:30-31

3 Sagrado Alcorão 33:59

É uma adição física involuntária ao corpo da mulher. Assim como para as muçulmanas adeptas do véu os cabelos à mostra identificam o decapeamento de sua identificação, uma espécie de atrofia causada por uma pretensa “liberdade” ocidental imposta sem diálogo; para as seculares, o hijab transmuta-se em insígnia da desigualdade que deve ser carregada o tempo todo – uma reiteração normativa a ser encravada nos corpos e introduzida nas condutas pela República Islâmica. (MÜLLER, 2017)

Essa imposição sobre os corpos femininos, enquanto prática concomitantemente biopolítica e disciplinar (pois envolve tanto leis, como normas), não advém do Islã enquanto arcabouço religioso, pois mesmo governos laicos, como a monarquia autocrática dos xás, promoveram a imposição de regramentos sobre as mulheres. Ao contrário, baseia-se em uma reiteração, como falamos anteriormente, de um regime binarizante que coloca em oposição “masculino” e “feminino”.

Quando nos permitimos pensar que a categoria homem é distinta da categoria mulher, mas que também, ao mesmo tempo, contém e reprime essa última, passamos a empregar a mesma lógica para outros pares de conceito, tais como, público/privado, produção/reprodução, cultura/natureza, pares que têm sido articulados e emparelhados a essa oposição binária. (LOURO, 1995, p.118)

Ou seja, a binariedade é uma repetição que tem por objetivo sedimentar uma determinada “verdade” e naturalizar uma forma de poder que, na verdade, é construída culturalmente, de modo a legitimá-la. Todavia, como postula Foucault (1995), intrínseco a toda forma ou hierarquia de poder, encontra-se uma resistência. Enquanto o discurso binário determinará sempre uma parte mais fraca, a ser conduzida, protegida ou mesmo oprimida, haverá sempre fissuras, que são linhas de fuga a essa lógica. No caso do Irã, atualmente, e do hijab compulsório, tais linhas de fuga são de caráter micropolítico e cotidiano.

No ano de 2014, por exemplo, de acordo com o porta-voz da polícia do Irã, obteve-se “(...) 207.053 denúncias contra infratoras (mulheres pegas por uso de vestimenta inadequada), encaminhou-se 18.081 casos ao Judiciário, e foram autuadas 2.917 milhões de outras infratoras (Amnesty

International 2015)”<sup>4</sup> (Koo, 2016, p.153) Além disso, de acordo com a polícia de trânsito do país, foram parados “(...) dezenas de milhares de carros durante oito meses em 2015, dos quais quarenta mil por ‘casos de mal uso do hijab’. As mulheres têm dirigido sem o hijab ou com roupas ‘inadequadas’ no caminho para festas e encontros sociais.”<sup>5</sup> (Withnall apud KOO, 2016, p.152 e 153)

Tais dados são sintomáticos, pois, de acordo com Deleuze e Guattari (2004), um pouco de desejo já é suficiente para colocar uma sociedade inteira em cheque. Ou seja, o desejo é perigoso, pois carrega em si a potência de desafiar a ordem estabelecida.

Contudo, é preciso ressaltar que o hijab está longe de ser a principal preocupação da sociedade ou das mulheres iranianas. Inclusive, Khiabany (2015) alerta para uma disfunção entre o contexto e preocupações internas do Irã e o recorte feito por aqueles que estão de fora dessa realidade, principalmente os ocidentais. Em outras palavras, o hijab não é a única questão discutida na atualidade pelo Irã e focar exclusivamente nesse tópico seria uma visão demasiado estreita. Por isso, ressaltamos tais práticas como insurgências de caráter molecular, ou seja, hábitos que exploram linhas de fuga, mas não necessariamente de maneira consciente ou intencional. Uma espécie de processo cíclico entre a resistência do corpo e da vivência cotidiana e o reforço da norma e da lei.

## A lei do hijab

De acordo com o código penal iraniano, artigo 638, mulheres que forem abordadas sem o hijab em espaços públicos devem ser sentenciadas de 10 dias a dois meses de prisão ou multa de 50 mil Rials a 500 mil Rials (cerca de 480 a 4800 reais). Em outras palavras, é obrigação legal para a mulher, seja ela iraniana ou turista, vestir-se de maneira a cobrir o corpo e a cabeça e não mostrar suas curvas. É comum, inclusive, principalmente nas cidades do interior, o uso do xador, traje que cobre todo o corpo com exceção do rosto. Nos centros urbanos, todavia, a grande

---

4 Traduzido do original em inglês

5 Traduzido do original em inglês

maioria utiliza calças, uma túnica cobrindo até os joelhos e o hijab. O véu, nesse caso, deveria cobrir toda a cabeça, mas muitas iranianas o utilizam deixando boa parte dos cabelos à mostra. (MORETÃO, 2016)

Ademais, recomenda-se, para fins de modéstia, o não uso de maquiagem, porém essa regra é muitas vezes ignorada. Pintar as unhas, por sua vez, é uma proibição que vem da prática religiosa em si. Antes de cada oração, os muçulmanos devem realizar a ablução (um processo de higienização) e o esmalte impede que a água chegue nas unhas. Já as roupas coloridas não são propriamente proibidas, mas desencorajadas pela polícia da moralidade.

A Polícia Moral foi criada em 1979 para coibir comportamentos sociais impróprios. Sua ação, normalmente, consiste em conduzir as mulheres vestidas inadequadamente à delegacia, onde serão instruídas e repreendidas pelo delegado. Assim, terão de tirar a maquiagem, caso estejam pintadas, um parente ou amigo deverá levar outras roupas para que saiam da delegacia vestidas de acordo com as normas e, por fim, assinarão um termo prometendo segui-las. Dependendo do caso, é aplicada a multa e, em situações extremas (e raras), gerado um processo jurídico. Tal divisão policial (composta em grande parte por mulheres) atua com o auxílio de policiais armados que acompanham as ações quando há resistência por parte das iranianas ou quando outros cidadãos tentam impedir a condução de alguma mulher. Além disso, a polícia moral age em paralelo com o basij, uma organização paramilitar também criada em 1979 por Khomeini – um aparato que utiliza de grande violência e fiscaliza vestimentas, barra associações públicas entre sexos opostos (contato físico entre homens e mulheres nas ruas) e revista carros na busca por bebidas alcoólicas e cigarros.

Vale apontar que, tanto a Polícia da Moralidade quanto os basij não abordam apenas mulheres. Homens iranianos também possuem um código islâmico de vestimenta a seguir, tendo que, obrigatoriamente, cobrir a área que compreende o umbigo e os joelhos, disfarçando formas e órgãos genitais. Entretanto, não há um código penal específico prevendo punição diante da transgressão dessas regras como há para as mulheres.

## Considerações finais

Uma sociedade não determina e regula apenas comportamentos, mas também as maneiras como o corpo se apresenta. Assim, é importante problematizar qualquer noção essencialista que remeta a uma dada natureza, modos de ser ou de sentir. Nessa lógica, o conceito de gênero refere-se a todas as formatações e construções sociais, culturais e linguísticas que diferenciam homens de mulheres, “(...) incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e nomeando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade.” (Meyer, 2004, P.15)

John Scott (1995) defende que toda dominação é sempre declarada como a única “realidade” possível e a história escrita e relatada em sua sequência é feita como se a norma fosse produto de um consenso social, quando na verdade é um conflito. A conexão entre regimes autoritários e o controle das mulheres é conto repetido e que, em todas as circunstâncias, legitimavam seu poder identificando-o ao masculino. Tal regime de binariedade é traduzido em leis que visam colocar as mulheres “no seu lugar”.

Na maioria dos casos, o estado não tinha nada de imediato ou nada material a ganhar com o controle das mulheres. Essas ações só podem adquirir um sentido se elas são integradas a uma análise da construção e da consolidação de um poder. Uma afirmação de controle ou de força tomou a forma de uma política sobre as mulheres. Nesses exemplos, a diferença sexual tem sido concebida em termos de dominação e de controle de mulheres.” (SCOTT. 1995, p.25 e 26)

Ou seja, o gênero pode ser também peça chave no entendimento das relações de poder, pois as estruturas hierárquicas estabelecidas são baseadas em compreensões generalizadas de uma pretensa dominação “natural” do masculino sobre o feminino. Todavia, tal relação precisa ser frequentemente reiterada, o que mostra que a materialização compulsória dos corpos (ou qualquer amputamento ou adição a eles, como a cerimônia do unveiling ou o hijab obrigatório) nunca é totalmente completa. Em outras palavras, os corpos nunca se conformam às normas. Inclusive, as instabilidades e possibilidades de transformação marcam um efeito rebote das leis regulatórias – a resistência intrínseca ao poder.



Assim, nos diferentes momentos da história recente do Irã, a resistência empreendida pelas mulheres às violências institucionalizadas ou os microfascismos impostos sobre elas, expressa o desejo de resignificação de si mesmas. Ou seja, dar a ver que se é e se pode ser mais do que aquilo que a normatização dos discursos machistas (seja o imperialista ou o fundamentalista) desejam conformar. A libertação, nesse caso, é a que nasce de uma exploração possível das fissuras do poder reiterativo desse discurso de ordem sexista imposto às mulheres iranianas.

## Referências

BAYAT, A. Islamism and social movement theory in Third World Quarterly, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/01436590500089240>> Acesso em: 15.07.2017

DELEUZE, G. GUATTARI, F. O Anti-Édipo – Capitalismo e Esquizofrenia. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I: Vontade de Saber. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1985.

GUATTARI, FÉLIX. Revolução Molecular: Pulsações políticas do desejo. São Paulo, Brasiliense, 1985.

KOO, Gi Yeon. To be Myself and have My Stealthy Freedom: The Iranian Women's Engagement with Social Media. Revista de estudios internacionales mediterráneos, n. 21, 2016. p. 141-157. Disponível em: <<https://revistas.uam.es/index.php/reim/article/view/6936>>. Acesso em: 07/07/2017

KHIABANY, Gholam. The Importance of 'Social' in Social Media: Lessons from Iran. Routledge, 2015.

LOURO, Guacira. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. Revista Educação e Realidade. V. 20, n. 2: 101-132, 1995.

MENEZES NEUMANN, Mariana. Por detrás dos véus: A Mulher Muçulmana E As Revoluções Turca E Iraniana. Pap.polit, vol.11, n.2, pp.761-796, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/papel/v11n2/v11n2a09.pdf>> Acesso em: 07/07/2017

MÜLLER, Luiza. Poder e prazer na Semiose Discursiva de My Stealthy Freedom. In: INTERCOM, 2017.

MEYER, Dagmar. Teorias e políticas e gênero: fragmentos de histórias e desafios atuais. Revista brasileira de enfermagem, V. 57 (1), jan/fev, 2004.

MORETÃO, Amanda S. Entre a Modernidade e a Tradição: Empoderamento feminino no Irã e na Turquia. Jundiaí, Paco Editorial: 2016.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade. Vol. 20 (2), jul/dez. 1995: 71-100

## BGV NA PAZ: PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA GERIR SITUAÇÕES TIDAS COMO VIOLENTAS NA CIDADE DO RIO GRANDE-RS

Evandro dos Santos Nunes<sup>1</sup>  
Luiz Felipe Alcantara Hecktheuer<sup>2</sup>

### Resumo

Desde o ano de 2014 o problema da violência na cidade do Rio Grande – RS vem causando transtornos aos setores governamentais e a sociedade civil organizada. Violência diagnosticada por números estatísticos que apontam para uma proliferação no número de homicídios na região, o que vem posicionando-a como local violento. Neste sentido, o Programa BGV na Paz é uma política social colocada em funcionamento na localidade, composta de ações educativas que visam enfrentar o problema atual dos confrontos seguidos de morte. Objetivo deste trabalho é apontar e problematizar parte das ações educativas que constituem o programa, tomando-as como estratégias biopolíticas para gerir tal situação. Utilizamos como ferramentas metodológicas de produção de dados duas pistas da cartografia. Dessa forma, é possível destacar que o programa por meio de suas ações busca investir na vida dos sujeitos perigosos para fazê-los viver.

**Palavras-chave:** Violência, homicídios, estatística, cartografia, biopolítica.

---

1 Mestre em Educação, Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: evandro.amigos.vcs@hotmail.com

2 Doutor em Educação em Ciências - Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: felipao.rg@hotmail.com

## Introdução

Uma série de preocupações perpassa, atualmente, a agenda política de autoridades governamentais no quesito gerir problemas tidos como de cunho social. Desta forma, preocupações com a drogadição, com a violência, com a saúde, com a cidadania, com a prostituição e com a inclusão tornou-se um desafio a essa camada da sociedade. Aponto tais questões, devido à cidade do Rio Grande – RS, nos últimos anos, estar convivendo com parte dos problemas como os apontados acima, principalmente, com relação ao aumento no número de homicídios que tem atualmente, os registros mais elevados em comparação com épocas anteriores, e com isso, uma série de atitudes foram tomadas para solucionar tal questão, principalmente, decisões que movimentam o campo da educação.

Dessa forma, políticas públicas destacadas na implementação de ações sociais como: núcleos de Policiamento Comunitário, projeto BGV rolezinho e projeto Consultório na Rua são as principais políticas que compõem o programa denominado BGV na Paz, que teve seu início no bairro Getúlio Vargas da cidade, e posteriormente implodiu para além deste território. A primeira ação apontada, ou seja, a implementação de núcleos de Polícia Comunitária é constituída por policiamento ostensivo nos bairro tidos como perigosos da cidade. Além desta atitude, a polícia comunitária assume um modo de funcionamento que vai além das questões de repressão e punição aos atos tidos como ilícitos, passando também a atuar na prevenção dos mesmos. Estas últimas atuações colocam tal instituição como constituinte de um órgão governamental cidadão. A segunda ação, diz respeito à implementação e funcionamento do projeto BGV rolezinhos. Esta constitui-se através da promoção de oficinas de diversas atividades (grafite, desenho, pintura, teatro e outros) aos sujeitos das escolas do Bairro Getúlio Vargas (tido como o mais violento na atualidade). A terceira ação, denominada Consultório na Rua, constitui-se como uma forma de atender, em termos de promoção de saúde, a indivíduos em situação de rua (moradores de rua, usuários de drogas e profissionais do sexo). O atendimento se dá por meio de uma equipe de profissionais da área da saúde que desempenham um papel de busca e atendimentos a este público.

Perante essas três políticas, mas não somente, é que vem se dando o enfrentamento às ações criminais na região. Neste sentido, o objetivo dessa proposta é destacar e problematizar as produções e implementações de políticas sociais nesta cidade, como resposta imediatas ao que Damico (2011) apontou como um sentimento de insegurança generalizado nas populações como um todo. Além disto tratá-las como biopolíticas que investe na vida de sujeitos tidos como perigosos em função de seu hábito de viver diferenciado. As problematizações se deram apoiados nas teorizações de Michel Foucault, principalmente em seus conceitos de poder, governo, discursos, biopolítica e outros. Esse texto é um recorte de uma pesquisa de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – RS defendida em fevereiro de 2017.

## Metodologia

Para produzir tal empreendimento de pesquisa, nos aproximamos dos proponentes e das ações sociais (Polícia Comunitária, BGV rolezinho e Consultório na Rua), que tem na sua linha de frente os órgãos governamentais da cidade, principalmente a Prefeitura Municipal do Rio Grande - RS. Dessa forma, após realizada aproximação e diálogos com os mesmos, assumimos como postura investigativa, duas pistas do método da cartografia. A primeira, destacada na atitude de “acompanhar processos” (BARROS; KASTRUP, 2010) que significou nos fazermos presentes durante os funcionamentos das ações e realizar anotações sobre a interação delas com as comunidade alvo. A segunda, foi a decisão de traçar um plano comum. Tal atitude, a partir de apontamentos de Kastrup; Passos (2014) significou operarmos uma comunicação entre as heterogeneidades que compunham a relação das ações com as comunidades atendidas. Dessa forma, colocamos para dialogar os discursos midiáticos, estatísticos, dos indivíduos que receberam as intervenções, bem como, os discursos dos proponente das ações. Tal operação foi colocada para funcionar, mesmo os indivíduos não ocupando o mesmo lugar ao mesmo tempo. E complementando tais decisões, assumimos também, a problematização (FOUCAULT, 2006) como recurso que perpassou o trabalho inteiro.

Essa última decisão, se deu, devido a necessidades de nos posicionarmos diante daquilo que tido como natural ou que está dado cidade, ou seja, a verdade “incontestável” de que na atualidade a violência está maior. É importante destacar que duvidamos dessa condição.

## Resultados e Discussão

Após dois anos de investimentos investigativos, que culminou com a defesa e obtenção do título de mestre em educação, apontamos que ambas as políticas destacadas, são constituídas por atividades que assumem um cunho educativo para atuar com indivíduos colocados como problemáticos na contemporaneidade. Atividades de patrulhamento e aproximação com as comunidades (Polícia Comunitária), de promoção de atividades culturais na forma de oficinas (projeto BGV rolezinho) e promoção e garantia de acesso a saúde de indivíduos em situação de rua (projeto Consultório na Rua) estão imbricadas por duas formas de poder tratada por Foucault (2014) que é: poder disciplinar e a biopolítica. Tais formas de poder, são utilizadas como ferramenta de governo das populações para prolongar suas existências e fazê-las viver, uma vez que elas (populações) na cidade do Rio Grande – RS, são tidas como alvos “fáceis” da criminalidade devido aos seus modos diferentes de viver. Para Nogueira-Ramirez; Marín-Díaz (2012) a educação é um elemento central para governar, uma arte para a condução de si e dos outros, que se desenvolveu do século XVII até o o XX.

Por meio destas constatações, as políticas foram colocadas para funcionar objetivando normalizar índices de homicídios e mudar modos de viver pautados em: ficar em esquinas dos bairros, fugir dos braços escolares, morar ou trabalhar nas ruas da cidade, consumir drogas e outros. Tais modos de viver, são colocados como ameaçadores para um sociedade que tem formas de viver diferenciadas das destacadas acima. Neste sentido, as ações preconizam como correto o modo de viver tradicional e patriarcal, ou seja, morar em uma casa, não utilizar de drogas ou bebidas alcoólicas, não ficar em esquinas, aceitar de maneira pacífica os modos de funcionamentos das escolas e não manter relação conflituosa com as autoridades governamentais.

Ao agir buscando reproduzir modos de viver tradicionais, às políticas acabam por criminalizar as atitudes das comunidades periféricas e neste ponto, ao nosso modo de olhar, emerge um dos principais motivos das falhas dessas ações, de suas ambições e o fracasso da aceitação das políticas nas comunidades se estabelece. Fato que se comprova a não diminuição dos números de homicídios na localidade, que inclusive aumentaram durante o funcionamento das ações. É necessário destacar que as atividades propostas nas ações, são demandas que na maioria das vezes não são as colocadas como prioritárias pelas comunidades atendidas, e assim sendo, o diferencial de demandas é outro passo para frear o funcionamento da ação. Para fechar esta etapa, as políticas são colocadas em movimento, principalmente pelo viés da violência, apontando que as periferias são as responsáveis pelo aumento da insegurança na região. Este fato, em muitos casos, foi contrariado pelos moradores das comunidades, que inúmeras vezes não entendem o espaço onde vivem como produtores de indivíduos para o ócio e para a criminalidade.

## Conclusões

Apontar que as políticas públicas na cidade do Rio Grande – RS, destacadas nas três que indicamos acima, e em outras que atualmente funcionam na localidade, não têm conseguido lidar com as questões referentes aos homicídios, não significa apontá-las como sendo desnecessárias ou sem nenhum valor positivo na vida de quem recebe as intervenções. As ações apresentam sim, um cunho positivo em seus funcionamentos, pois garantem alguns direitos constitucionais que por muito tempo foram negados a determinados sujeitos desta cidade, como acesso ao esporte, lazer, saúde e outros. Porém, tomar tais ações como sendo capazes ou remédios eficazes para resolver o problema de confrontos seguidos de mortes, torna a situação reducionista ao extremos, visto que o entrave é efeito de problemas políticos e econômicos que perpassam nossa sociedade a um grande período de tempo. Neste sentido, a situação das mortes em série não pode ser resolvido, apenas, com a implementação de ações como essas, pois, elas possuem braços curtos no que se refere ao tamanho de tal situação, uma vez que, o problema não é algo



que assola apenas a região, mas sim, o país como um todo. Tal situação é diagnóstica, uma vez que no ano de 2017, ou seja, dois anos de funcionamento da ações, a situação do número de mortes não foi resolvida na região, pois nesse ano, só nos três primeiros meses os dados estatísticos criminais eram 200% maiores quando comparados aos do ano de 2014, período onde a preocupação com esse entrave aflorou.

## Referências

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo (org.) Pistas do método da cartografia pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 52-75.

DAMICO, J.G.S. Juventudes governadas: dispositivos de segurança e participação no Guajuviras (Canoas-RS) e em Grigny Centre (França) 2011 290f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FOUCAULT, M. Ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

\_\_\_\_\_. A história da sexualidade: a vontade de saber. São Paulo: Paz & Terra, 2014.

KASTRUP, V; PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano comum. In: PASSOS, E. (org) Pistas do método da cartografia a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 15-42.

NOGUEIRA-RAMIREZ, Carlos Ernesto; MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. Governar: La educación como arte de gobierno. **Cadernos de Pesquisa**. v. 42, n. 145, p. 14-29 jan/abr. 2012.

## ARTIVISMOS E HETEROTOPIAS: ENCONTROS ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Caroline Leal Bonilha<sup>1</sup>

### Resumo

A pesquisa analisa trabalhos artísticos expostos na 9ª Bienal do Mercosul (Porto Alegre, 2013) e na 32ª Bienal de São Paulo (2016). As propostas artísticas e curatoriais possuem em comum problemáticas associadas ao meio ambiente. As noções de ativismo e de arte política são apresentadas como elementos conceituais capazes de por em suspenso certezas sobre as crises ambientais contemporâneas e abrir possibilidades para a invenção de heterotopias. O diálogo encontra em Jacques Rancière e sua compreensão de arte política e em Michel Foucault e suas heterotopias parceiros de debate. Entre os trabalhos selecionados estão os de Alicia Barney, Ana Laura Lopes de la Torre, Antony Arrobo, Bené Fonteles, Fernando Duval, Frans Krajecberg e Mariana Castillo Deball. São propostas relações entre arte e educação ambiental como fio condutor do trabalho.

**Palavras-chave:** Bienais, Arte Política, Educação Ambiental.

---

1 Doutorando em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: bonilhacaroline@gmail.com

## NARRATIVAS EMERGENTES: ARTIVISMO EM PROL DE REPARAÇÃO HISTÓRICA

Thiago Flores Madruga<sup>1</sup>  
Andressa Farias Barrios  
Dra Larissa Patron Chaves

### Resumo

Esta pesquisa tem como principal objetivo, dar maior visibilidade as contribuições da população negra para a formação do estado do Rio Grande do Sul. Processo realizado a partir do estudo e compartilhamento de histórias de pessoas negras que apesar de seus feitos, tiveram seus esforços invisibilizados pela cultura gaúcha. Para isso, parte-se da produção artística de intervenções urbanas, desenvolvidas a partir da elaboração e colagem de uma série de lambe-lambes, com finalidade, deslocar estas narrativas para o cotidiano da cidade, aproximando-as das pessoas, ressignificando espaços e propondo reflexões. Esforço que surge no intuito de combater o epistemicídio da população negra na cultura do estado, através da educação estética. Buscando olhar para além da história vigente.

**Palavras-chave:** Visibilidade-negra; Cultura-gaúcha; Educação-estética; Epistemicídio; Lambe-lambe.

---

1 Universidade Federal de Pelotas. E-mail: thiagomadrugads@gmail.com

Os trajetos que constroem a formação étnica da “identidade gaúcha”, bem como o seu lugar dentro da “identidade nacional”, da “brasilidade”, são aspectos que este texto irá considerar, partindo da contribuição da população negra para a formação do estado do Rio Grande do Sul, este estudo emerge no combate ao epistemicídio. No Brasil temos como principal referência a filósofa Sueli Carneiro, que descreve em sua tese de doutorado, publicada em 2005 pela Universidade de São Paulo (USP), que o epistemicídio se configura através da negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esses processos denominamos epistemicídio. Isso também é válido para as narrativas da história do Rio Grande do Sul, em que o negro é invisibilizado, através do racismo historiográfico.

Ao longo da história autores trataram de mostrar que o Rio Grande do Sul seria um estado majoritariamente branco, composto por descendentes de europeus, portugueses, e posteriormente por uma massa onde onda migratória de alemães, italianos, pomeranos, poloneses e etc. Apontaram a criação de uma “figura mítica” do gaúcho - homem, campeiro... Esta visão deixa excluídos e invisibilizados negros e indígenas. O apagamento da herança africana da memória coletiva durante a construção da identidade gaúcha era de suma importância, pois um povo tão virtuoso não poderia ter em sua linhagem histórica pessoas que passara tanto tempo escravizadas.

Abdias Nascimento discorre sobre *A bastardização da cultura afro-brasileira*:

“Venderam o espírito africano na pia do batismo católico assim como, através da indústria turística, comerciam o negro como folclore, como ritmos, danças e canções. A honra da mulher africana foi negociada na prostituição e no estupro. Nada é sagrado para a civilização ocidental branca e cristã.” (NASCIMENTO, p 148)

O processo de esquecimento da memória negra em solo gaúcho foi sistêmico e proposital. Encontrou nas políticas de embranquecimento do

século XIX, que se baseavam na ideia de supremacia branca, as condições perfeitas para que pudesse pouco a pouco esquecer de seu passado negro.

Para alguns viajantes europeus o Brasil era uma sociedade de raças cruzadas, nação multiétnica, passando uma imagem de nação decadente, onde a miscigenação era vista como um problema. O quadro emblemático a esse respeito é *Redenção de Cam*, de Modestos Brocos, de 1895. De acordo com Bittencourt:

O título da obra de Modesto Brocos y Gomes (Espanha, 1852 – Rio, 1936), se refere à história bíblica que fala da maldição imposta por Noé a seu neto Canaã. Segundo o livro de Gênesis, Cam teria mirado o corpo nu de Noé, que por isso teria lançado uma maldição sobre sua descendência. Seu filho Canaã deveria servir de escravo a seus tios e irmãos. Segundo Slenes, alguns pensadores querendo encontrar uma justificativa bíblica para argumentar que os negros deveriam ser escravos para sempre, defendiam que os brancos seriam descendentes dos outros filhos de Noé (Sem e Jafé). Os negros descenderiam da estirpe de Cam. (BITTENCOURT, 2005, p. 87)

O pintor mostra o desejo, difundido à época, de purificação racial por meio do progressivo branqueamento da população e, assim de libertação dos estigmas vinculados às condições sociais da população negra.



Figura 1 -Modesto Brocos, *Redenção de Cã*, 1895. Óleo sobre tela 199 cm x 166

Fonte: Museu nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro.

A cena retrata a narrativa em que a mulher negra agradece ao fato da filha mestiça ter concebido o filho branco. Esta tela foi posteriormente levada para Inglaterra, com o intuito de ilustrar como o governo brasileiro estava lidando a questão do negro, ou seja, a civilização se daria de maneira célere, eliminando o indivíduo negro sem violência pela via da miscigenação. A pintura ilustra as teses de branqueamento do século XIX, que prometiam para o futuro do país uma população de pele cada vez mais clara e, conseqüentemente, passível de civilizar-se deixando para traz o estigma imposto pelas “raças inferiores”.

A obra foi apresentada no salão de 1895, contemplada com a primeira medalha de ouro igualmente incorporada à pinacoteca da ENBA. O ideal de mestiçagem que percorreu a historiografia brasileira desde o século XIX só foi incorporar o negro enquanto elemento da identidade nacional.

Apesar de tudo a memória negra no RS não foi apagada, houve resistência todo o tempo. Na cidade de Rio Grande-RS a presença maciça de mulheres nos espaços de urbanização marcava as relações sociais de trabalho, durante o século XIX, a Praça da Quitanda constituiu o espaço central do abastecimento da cidade do Rio Grande. Até então o mercado que havia na época era uma espécie de feira onde produtores e comerciantes vindos da zona rural comercializavam seus produtos. As mulheres negras do Rio Grande são importantes objetos de pesquisa, pois representam uma parcela da população produtiva que buscava recriar práticas culturais entre os labirintos das cidades.

### **A produção artística como forma de resistir ao epistemicídio**

Com base nesses dados a pesquisadora e artista Andressa Barrios realizou em 2016 uma instalação em que representou parte do cotidiano rio-grandino no século XIX, a partir dos registros, de um livro de registros de prisões da cadeia da cidade do Rio Grande. O documento encontra-se no Centro de Documentação Histórica da Universidade Federal do Rio Grande e despertou a atenção por apresentar prisões somente de escravos, de ambos os sexos.

Figura 2 - Andressa Barrios, *Quitandeiras*, 2016.



Fonte: Acervo Pessoal.

Nesta obra, apresentou a silhueta de pessoas encenando casos presentes no livro de registro em que acusam embriaguez e batuque fora de hora. Também estão expostas junto às imagens, frutas e hortaliças, estas eram comercializadas pelas quitandeiras na época. Há um refletor na parede ao lado, quando o expectador se aproxima da obra a sombra dele aumenta em grande escala, assim como ao se distanciar ela diminui.

Segundo Shuma Schumacher, escritora do livro *Mulheres Negras do Brasil* (2007), não possível subtrair a violência da história da mulher negra, e é extremamente importante conhecer as raízes que mantiveram a escravidão e a importância do papel feminino nessas raízes, sendo sobre tudo um papel de resistência.



Figura 3 - Andressa Barrios, *Quitandeiras*, 2016.



Fonte: Acervo Pessoal.

Utilizo como referência para a prática, a produção da artista norte-americana Kara Walker, originalmente intitulada *No Place Like Home* é um painel circular com ilustrações típicas do século XIX. São figuras recortadas em papel preto, quase um teatro de sombras da escravidão negra nos Estados Unidos.

É possível perceber na construção hegemônica sobre a identidade do “gaúcho” um papel coadjuvante conferido ao negro na formação social do Rio Grande do Sul. A partir dessa perspectiva, historicamente a participação de negros na Guerra dos Farrapos, a qual é envolta de mitos e romantizada.

### **Intervenções urbanas: resignificando espaços ao compartilhar histórias**

A união da arte com o ativismo, estende a possibilidade para que aja um diálogo potente, através de uma produção poética engajada, que resignifica espaços de trânsito em espaços de discussão. Uma produção que de certa forma, visa contribuir para o desenvolvimento de um processo de justiça social e reparação histórica para a população negra no estado do Rio

Grande do Sul. População que até hoje sofre com os impactos da condição de invisibilidade que lhe foi atribuída na narrativa vigente da cultura gaúcha.

Através da arte, torna-se possível pluralizar esta narrativa. Dando visibilidade a pessoas ou grupos que não se sentiam contemplados e/ou tiveram suas contribuições apagadas da história oficial. E assim, trabalhar questões referentes à construção da identidade negra gaúcha, pensando em que lugar a população negra ocupa nessa cultura e por que sua história quase nunca é contada.

Pensamento que estimulou a produção da série *Lanceiros Negros*, criada pelo artista Thiago Madruga em 2015. Uma série de lambe-lambes, produzida a partir de um olhar que buscava discutir a presença e contribuição negra no Rio Grande do Sul, naquele que é provavelmente seu episódio histórico mais conhecido. A Revolução Farroupilha. Um episódio que apesar de bastante conhecido, ainda me parece mal discutido.

Assim, essa primeira série *work in progress* constituiu-se a partir da elaboração e colagem de lambe-lambes, contendo releituras imagéticas dos Lanceiros Negros, criadas a partir de um ensaio fotográfico e software de edição, e impressas em tamanho natural.



Figura 4 – Lanceiros Negros (2015).

Fonte: Acervo Pessoal.

O Corpo de Lanceiros Negros foi um grupo militar formado por negros escravizados, que tiveram a liberdade ofertada em troca de apoio às tropas Farrroupilhas (pertencente à República Rio-Grandense) no conflito contra o Império Brasileiro, conhecido como Guerra dos Farrapos ou Revolução Farrroupilha. As intervenções foram realizadas no período correspondente a comemoração da Semana Farrroupilha na cidade de Rio Grande, nas ruas Davi Canabarro e Duque de Caxias, ambos personagens envolvidos no episódio conhecido como Massacre (ou Traição) de Porongos, que culminou no assassinato dos Lanceiros. Uma referência para esse trabalho, é a série de pinturas do artista de Arroio Grande Zé Darci, que retrata a participação dos Lanceiros durante a Revolução Farrroupilha.



Figura 5 - Lanceiros Negros (2015).

Fonte: Acervo Pessoal.

Um ponto a se destacar é que mesmo em espaços educacionais, este episódio é mal discutido. Tida como motivo de orgulho para grande parcela da população gaúcha, muito se fala sobre a Revolução Farrroupilha, porém, pouco se fala sobre o que a motivou, sobre sua relação com o contexto escravocrata e pouco se fala sobre a participação dos Lanceiros Negros e em como foram traídos no massacre ocorrido em Porongos.

Então, obviamente há um interesse em ocultar a face escravocrata dos Farroupilhas na narrativa vigente. Uma vez que um dos principais motivos para a Revolução, foi sua insatisfação com o Império frente ao sentimento de sentirem-se excluídos do mercado de charque, na época uma das principais fontes de renda no estado e produzido com mão de obra escravizada.

Como nos aponta a historiadora Margareth Bakos, ao falecer, Bento Gonçalves deixa como herança para sua família “53 escravos em sua fazenda em Camaquã”. (BAKOS, 1982, p. 27). A partir disso, pode-se presumir que nunca houve interesse por parte dos Farroupilhas em libertar os Lanceiros ou em de fato acabar com a escravidão em sua República. Entretanto, havia um temor pela possibilidade de rebelião por parte dos Lanceiros, caso fossem libertos. Razão pela qual, apesar de alguns questionamentos, vem ganhando cada vez mais força a narrativa onde esta situação culminou em na traição e morte dos Lanceiros no Cerro de Porongos em 14 de Novembro de 1844, em função de um acordo firmado por Davi Canabarro e Duque de Caxias.

Assim, o ato compartilhar estas imagens em espaço público durante o período da comemoração da Revolução Farroupilha, é na verdade um convite para algumas reflexões. Onde o intuito é compartilhar e/ou provocar inquietações no observador através dos lambes. Pois, por trás dessas imagens, há um potencial grupo de perguntas que pode emergir, como por exemplo: Quem são estas figuras negras? Por que carregam lanças? Por que surgiram logo agora? Por que surgiram neste espaço específico? Possuem algum significado? Se sim, qual? Por que não as reconhecemos? Porque na grande maioria dos casos, não nos foram apresentadas.

E é justamente esta ausência de referenciais negros que motivou não apenas esta intervenção, mas outras, como por exemplo a que se deu através da série de lambes *Mãe Luciana* (2018).

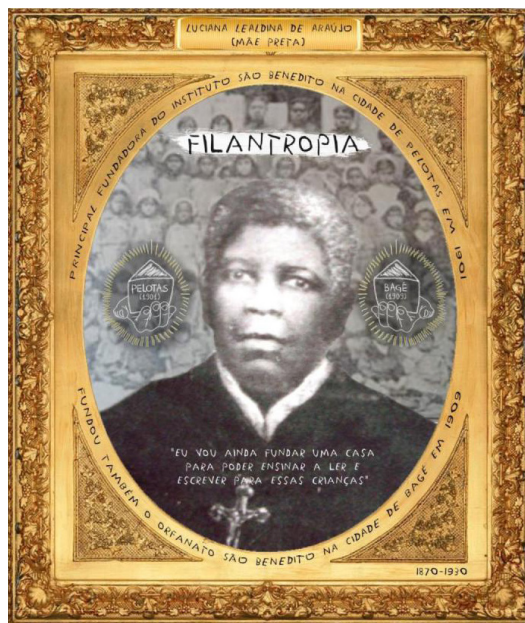


Figura 6 – Cartaz Mãe Luciana (2018).

Fonte: Acervo Pessoal

Onde Thiago Madruga produz e cola lambes no intuito de compartilhar pelas ruas da cidade de Pelotas, a história de Luciana Leandina de Araújo. Mulher negra nascida em 1870 na cidade de Porto Alegre, que após mudar-se para Pelotas, torna-se a principal fundadora e primeira diretora do Asilo de Órfãos São Benedito em 1901. Posteriormente mudando-se para Bagé e tornando-se a principal fundadora do Orfanato São Benedito em 1909. Uma figura que apesar de suas imensas contribuições, foi jogada a margem da história. E que precisamos rememorar como uma importante referência de uma mulher negra que não apenas abrigou

diversas meninas, como também as educou. Pois como aponta a pesquisadora Joana Caldeira, “Luciana após ter ficado curada da tuberculose se instalou em uma casa bem “pobrezinha” em Pelotas, juntamente com seis meninas na qual ela ensinava tudo” (2014, p.147). Ou seja, temos aqui uma importante referência de mulher negra que apesar de todas as dificuldades, atuou como educadora no contexto de pós-abolição, cujas contribuições ainda reverberam.



## Conclusão

A ausência de representatividade negra na cultura gaúcha, que ainda hoje valoriza apenas a figura do imigrante europeu, mantém viva as consequências do racismo oriundo do período escravocrata. A narrativa histórica vigente no Rio Grande do Sul, basicamente elimina a possibilidade da população negra se enxergar nela. O que consequentemente prejudica a noção de pertencimento cultural.

Entretanto, através da arte podemos levar esta discussão e estas narrativas a outros espaços. Imprimindo-as na arquitetura da cidade, como um dispositivo através do qual as pessoas poderão se aproximar destas histórias. Através de uma produção que da visibilidade para a presença negra e suas contribuições, que compartilha referências que mostram como ela contribuiu para a construção da história e cultura do estado, e que investe em um combate ao epistemicídio através da educação sensível.

## Bibliografia

BAKOS, Margaret. RS: Escravidão e Abolição. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

BITTENCOURT, Renata. Modos de negra e modos de branca: o retrato “baiana” e a imagem da mulher negra na arte do século XIX. 2005. Dissertação de Mestrado (História da Arte e da Cultura) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CALDEIRA, Jeane S. **O Asilo de Órfãos São Benedito em Pelotas - RS** (as primeiras décadas do século XX): trajetória educativa-institucional. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Rio grande do Sul, 2014. Disponível em <<http://repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/ri/2809/5/O%20Asilo%20de%20%C3%93rf%C3%A3s%20S%C3%A3o%20Benedito%20em%20Pelotas.pdf>> Acesso em: 21.02.2018.

CARNEIRO, Aparecida Sueli; FISCHMANN, Roseli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2005.[s.n.], São Paulo, 2005.

NASCIMENTO, Abdias do. O genocídio no negro brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

# ANÁLISE DAS PESQUISAS QUE ABORDAM AS QUESTÕES DO HIV/AIDS EM PRESÍDIOS

Samanta Costa Calcagno<sup>1</sup>  
Julio Cesar Bresolin Marinho<sup>2</sup>  
João Alberto da Silva<sup>3</sup>

*Fundação Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA*

## Resumo

O objetivo deste trabalho foi mapear estudos publicados sobre a questão das DST, principalmente no que tange ao HIV/AIDS, de presidiários/as. A investigação foi realizada em artigos de revistas científicas disponíveis na *Scientific Electronic Library Online – SciELO*. A pesquisa foi desenvolvida por meio de três buscas, na base SciELO, utilizando os descritores: “saúde/penitenciária”; “saúde/presídio”; “saúde/prisão”. Recuperamos 100 artigos, dos quais 8 abordavam questões concernentes a HIV/AIDS. Os estudos demonstraram que a promoção de saúde sexual dentro do espaço prisional deve adotar estratégias de saúde adequadas a esse ambiente em específico. O alto índice de não uso de preservativos, associados à falta de acesso aos mesmos e a desinformação, são dificuldades para promoção de saúde sexual no sistema penitenciário. Conclui-se que é importante investir em pesquisas e ações dentro dessa área, sendo essa uma questão de saúde pública, ao se tomar medidas preventivas poupa-se em medidas curativas futuras.

**Palavras-chave:** DST, AIDS, presídio, penitenciária, prisão.

- 
- 1 Mestranda em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande-FURG. E-mail: samantacalcagno@hotmail.com
  - 2 Mestre em Educação em Ciências e Professor da Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA. E-mail: juliomarinho@unipampa.edu.br
  - 3 Doutor em Educação e Professor da Universidade Federal do Rio Grande-FURG. joaosilva@furg.com



## Introdução

No Brasil, existe uma legislação que assegura o zelo integral pela saúde nos presídios (BRASIL, 1984; 2017), mas será que isso realmente acontece? Essa não configura-se como a questão a ser respondida nesse trabalho, pois aqui voltamos nossos olhares as DST (Doenças Sexualmente Transmissíveis) e infecções pelo Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV) nesses espaços, visto que apresentam-se com sendo um local de alto risco para se adquirir tais doenças.

Desse modo, nosso objetivo residiu em analisar os artigos, relacionados as DST, em especial a questão do HIV/AIDS nos presídios, disponibilizados na base científica *Scientific Electronic Library Online* – SciELO.

## Metodologia

Para mapear os estudos que investigam questões relacionados as DST no contexto de penitenciárias, utilizamos a modalidade de pesquisa caracterizada como Estado da Arte. A base escolhida foi a SciELO que reúne periódicos *online* e permite acesso livre e gratuito ao texto completo dos artigos. A busca foi realizada durante o mês de setembro de 2017, a partir do link “pesquisa de artigos” da base. A busca foi realizada três vezes, uma para cada dupla de descritores: “saúde/penitenciária”; “saúde/presídio”; “saúde/prisão”.

Obtemos um total de 100 artigos. Na tentativa de ter um *corpus* de análise mais refinado, em um segundo momento, realizamos a leitura dos títulos e resumos dos artigos. Nesse momento, os que não faziam menção a aspectos relacionados com à saúde sexual no ambiente prisional foram descartados. Ao todo, desse processo foram excluídos 92 artigos do total. Assim, ao fim da triagem constituímos nosso *corpus* de análise em 8 artigos que foram lidos na íntegra.

## Resultados e discussões

Ao analisar os 8 artigos selecionados para compor o *corpus* da investigação, podemos verificar que eles foram publicados no período

compreendido entre os anos de 2001 e 2016. O periódico que apresentou maior número de publicações foi o Caderno de Saúde Pública (3 artigos), tal periódico é de saúde em âmbito mais gerais e com publicação de números mensais, o que possibilita uma maior publicação de trabalhos.

Na sequência, optamos por apresentar a análise dos trabalhos subdivididos em quatro tópicos para melhor elucidar os fatores referentes aos fatores que estão associados a infecção por HIV e DST. Os tópicos elencados foram os seguintes: Prevalência de infecção pelo HIV e outras doenças (4 artigos); Aspectos relacionados a representações sociais (2 artigos); Aspectos relacionados ao uso de preservativos (1 artigo); Aspectos relacionados ao comportamento dos/das detentos/as (1 artigo).

### **Prevalência de infecção pelo HIV e outras doenças**

Esse primeiro tópico analisa 4 artigos que procuraram mapear a prevalência de infecção pelo vírus do HIV, do HPV (papilomavírus humano) e sífilis. Apresentamos os resultados no Quadro 1:

**Quadro 1: Contextos da investigação e resultados dos artigos que investigaram a prevalência de infecção pelo vírus do HIV, do HPV e sífilis**

Autores (Ano)	Lopes, Latorre, Pignatari e Buchalla (2001)	Coelho, Perdoná, Neves e Passos (2007)	Albuquerque e colaboradores (2014)	Felisberto, Saretto, Wopereis, Treitinger, Machado e Spada (2016)
<b>Contexto da investigação</b>	-A população foi composta por 262 mulheres; -Penitenciária Feminina de São Paulo, SP, Brasil.	-A população foi composta por 333 internos do sexo masculino; -Penitenciária de Ribeirão Preto, SP, Brasil.	-A população foi composta por 1097 detentos do sexo masculino; -Caruaru, PE, Brasil.	-A população foi composta por 147 internos do sexo masculino; -Penitenciária Estadual de Florianópolis, SC, Brasil.
<b>Resultados</b>	-Das que mulheres que admitem história prévia de DST, identificaram como: candidíase, sífilis, verruga genital e gonorréia. -A infecção por HIV foi observada em 14,5% das mulheres testadas e a prevalência de sífilis ativa na população estudada foi de 5,7%. -Acreditou-se que a alta prevalência de DST-HIV/AIDS justifica a necessidade do diagnóstico precoce, da avaliação médica individual e da elaboração de um programa de educação/prevenção; -A alta prevalência de infecção por HPV justifica a necessidade de uma atenção médica ginecológica mais eficaz na unidade prisional; -As baixas condições sócio-econômicas foram importantes marcadores de risco para as DST- HIV/AIDS.	-58% relataram ter um parceiro sexual estável; -81% relataram usar pelo menos um tipo de droga ilícita não injetável antes da prisão; -8,7% relataram uso prévio de droga injetável ilícita; - Sorologia para o HIV: positivo em 19 presos, sendo a distribuição maior nas faixas etárias acima de 30 anos, ressaltando-se que presos com história de hepatite mostraram maior taxa de HIV; - Taxa de infecção pelo vírus foi inversamente proporcional à escolaridade, pois estava ausente em detentos com mais de 8 anos de escolaridade e maior entre aqueles com menos de 2 anos; - A infecção pelo HIV foi mais de 10,5 vezes maior entre os presos que admitiram injeções anteriores de drogas (34,5% versus 3,3%) e 17,2 vezes maior entre aqueles que admitiram compartilhar agulhas e seringas (63,6% versus 3,7%), mostrando forte associação na análise.	-A prevalência de infecção pelo HIV foi de 1,19% e de sífilis 3,92%; -13 indivíduos apresentaram sorologia positiva para o anti-HIV, e no que se refere à sorologia para sífilis o número de positivos foi de 43 indivíduos; -Ter tido relação sexual com outro homem aumentou a prevalência de infecção pelo HIV; assim como o uso de drogas injetáveis e ter se submetido a transfusão; -O risco de infecção pelo HIV em comparação população geral. No entanto, não foi possível relacionar esta alta prevalência a uma variável comportamental específica.	-Prevalência da infecção pelo HIV foi de 2,1%; -82,2% foi submetida a procedimentos invasivos (piercings e tatuagens), dos quais 65,8% informaram que o procedimento não foi realizado por um profissional em localização adequada, três dos indivíduos que positiveram para HIV possuía piercings ou tinha tatuagens realizadas em locais inadequados; -A população estudada apresentou maior prevalência de infecção pelo HIV em comparação população geral. No entanto, não foi possível relacionar esta alta prevalência a uma variável comportamental específica.

## Aspectos relacionados a representações sociais

O artigo de Trigueiro e colaboradores (2016) discutiu sobre os avanços que ocorreram perante a temática de programas preventivos em relação à transmissão do HIV. O estudo foi realizado no Centro de Reeducação Maria Júlia Maranhão, em João Pessoa, PB, Brasil e a população consistiu em 268 mulheres, sendo o tamanho amostral de 174 mulheres. A pesquisa evidenciou a necessidade de se repensar a logística e a garantia de atenção à saúde em todos os níveis de complexidade, além de ações locais que envolvam uma educação em saúde problematizadora, voltada à realidade do contexto prisional, de modo que possibilite: a oportunidade de reflexão do fenômeno social com identificação de conhecimentos inapropriados acerca da doença; desmistificações de preconceitos; aniquilação de atitudes discriminatórias e estimulação à adoção de posturas de proteção à saúde não só física, mas também psicológica.

Já no artigo de Nicolau e Pinheiro (2012), verificou-se que dentre os principais fatores de risco que favorecem a disseminação das patologias sexuais entre detentas estão: promiscuidade e abuso sexual; atividades bi/homossexuais; superlotação de celas; uso de drogas; tatuagens e *body piercing*; baixo uso de preservativos; prostituição e história de DST. O estudo concluiu que o fato da mulher realizar acompanhamento ginecológico dentro da prisão favoreceu em 6,8% quanto ao conhecimento adequado sobre o preservativo masculino, e em 6,6% sobre o preservativo feminino quando comparadas aos números e porcentagens daquelas que nunca passaram pela consulta em ginecologia na prisão.

## Aspectos relacionados ao uso de preservativos

O estudo de Nicolau e colaboradores (2012), procurou avaliar o conhecimento, a atitude e a prática de presidiárias quanto ao uso do preservativo masculino (PM) e feminino (PF) como medida preventiva às DST/HIV. A coleta dos dados foi feita no ano de 2010 na Penitenciária Feminina do Estado do Ceará, Brasil com 155 mulheres. Os dados mostraram que 63 mulheres (40,6%) foram orientadas quanto ao uso de preservativos dentro do presídio. As informações relacionadas ao recebimento dos

preservativos apontaram que 98 (63,2%) não os adquirem na instituição. Das que recebem, 15 (26,3%) afirmaram receber exclusivamente em datas comemorativas, 14 (24,5%) quinzenalmente, no caso as que desfrutam da visita íntima, 9 (15,7%) raramente e 5 (8,7%) somente quando sobra de outras detentas ou pedem. Nenhuma mencionou receber PF na instituição.

## **Aspectos relacionados ao comportamento dos/das detentos/as**

Este tópico é composto pelo artigo de Strazza, Massad, Azevedo e Carvalho (2007). O estudo foi realizado em 2000, por meio de coleta de sangue e da aplicação de um questionário com 290 detentas. As prevalências de infecção para o HIV e o vírus da hepatite C (HCV) observadas nesse grupo foram 13,9% e 16,2%, respectivamente. O não uso de camisinha no último ano, no relacionamento sexual com homens, foi referido por 95 das detentas (60%), sendo que as outras referiram uso irregular. Nenhuma referiu ter usado em sexo com mulheres. As detentas que identificavam o desejo e o prazer sexual melhorados com bebida alcoólica não se apresentavam mais infectadas tanto pelo HIV como pelo HCV. Foi observado que os componentes de comportamento sexual apresentaram-se associados com a infecção pelo HIV, assim como ter tido parceiro sexual usuários de drogas injetáveis (UDI), parceiro com AIDS e parceiros casuais. O uso de drogas, em especial o uso de drogas injetáveis, também apresentou associação com a infecção pelo HIV. Componentes de comportamento de risco para infecção que abordavam o uso de drogas apresentaram-se associados com a infecção pelo HCV como o uso de droga injetável, o uso de drogas, compartilhamento de seringas e agulhas. De forma indireta, ter parceiro sexual UDI também apresentou associação com a infecção pelo HCV. Prisão anterior também esteve associada com a infecção.

## **Considerações finais**

A singularidade da vida na prisão acaba por demandar atenções peculiares a saúde, devido o confinamento ser provedor de diversos

processos de adoecimento, visto que o sistema prisional pode funcionar como um espaço de alto risco para a aquisição e transmissão de infecções, contribuindo para a contaminação de HIV, hepatite e outras DST. A problemática desse estudo demonstra que há uma superficialidade do conhecimento referente à prevenção, e até mesmo ações preventivas perante as pessoas que se encontram sob reclusão. Isso provoca a reflexão sobre como as orientações estão chegando a essas pessoas. Assim, torna-se evidente a relevância de estratégias de análise mais qualitativas sobre essa parcela da sociedade, bem como ações de prevenção apropriadas e que sejam capaz de identificar as necessidades específicas para essa população.

## Referências

ALBUQUERQUE, A. C. C. et al. Soroprevalência e fatores associados ao Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV) e sífilis em presidiários do Estado de Pernambuco, Brasil. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 7, p. 2125-2132, jul. 2014.

BRASIL. **Lei nº 7.210**, de 11 de julho de 1984. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7210compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210compilado.htm)>. Acesso em: 05 abr. 2018.

BRASIL. **Levantamento nacional de informações penitenciárias**: INFOPEN. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional, 2017.

COELHO, H. C.; PERDONA, G. C.; NEVES, F. R.; PASSOS, A. D. C. HIV prevalence and risk factors in a Brazilian penitentiary. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 9, p. 2197-2204, set. 2007.

FELISBERTO, M. et al. Prevalence of human immunodeficiency virus infection and associated risk factors among prison inmates in the City of Florianópolis. **Rev. Soc. Bras. Med. Trop.**, Uberaba, v. 49, n. 5, p. 620-623, out. 2016.

LOPES, F.; LATORRE, M. R. D. O.; PIGNATARI, A. C. C.; BUCHALLA, C. M. Prevalência de HIV, papilomavírus humano e sífilis na Penitenciária Feminina da Capital, São Paulo, 1997-1998. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 6, p. 1473-1480, dez. 2001.

NICOLAU, A. I. O.; PINHEIRO, A. K. B. Condicionantes sociodemográficos e sexuais do conhecimento, atitude e prática de presidiárias quanto ao uso de preservativos. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 581-590, set. 2012.

NICOLAU, A. I. O. et al. Conhecimento, atitude e prática do uso de preservativos por presidiárias: prevenção das DST/HIV no cenário prisional. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 46, n. 3, p. 711-719, jun. 2012.

STRAZZA, L.; MASSAD, E.; AZEVEDO, R. S.; CARVALHO, H. B. Estudo de comportamento associado à infecção pelo HIV e HCV em detentas de um presídio de São Paulo, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 197-205, jan. 2007.

TRIGUEIRO, D. R. S. G. et al. Aids e cárcere: representações sociais de mulheres em situação de privação de liberdade. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 50, n. 4, p. 554-561, ago. 2016.



## O OLHAR DE HIPÓCRATES: INIQUIDADES NAS POLÍTICAS DE SAÚDE PÚBLICA A PESSOAS QUE VIVEM COM HIV/AIDS

Lucas Toriyama Ribeiro<sup>1</sup>  
Carlos Henrique Lucas Lima<sup>2</sup>

### Resumo

Revisão bibliográfica acerca das atividades e *modus operandi* do CTA pela ótica das diretrizes do Ministério da Saúde, para posterior pesquisa de campo na Região Oeste da Bahia, mais especificamente na cidade de Barreiras. O estudo apoia-se principalmente em orientações, documentos e relatórios do Ministério da Saúde analisados por uma ótica *queer* e desconstrucionista consciente e crítica no que concerne à inserção de sujeitos historicamente marginalizados em políticas e serviços públicos de saúde no Brasil, analisando o acesso e equidade em saúde, se afunilando para dados qualitativos e quantitativos das atividades de promoção e prevenção em saúde realizadas pelos CTA.

**Palavras-chave:** HIV/AIDS, LGBT, Região Oeste da Bahia, CTA, *queer*.

---

1 Graduando em Medicina pela Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOP). E-mail: lucas.toriyama@hotmail.com.

2 Doutor em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: carlos.lucas@ufob.edu.br.

## Introdução

**E**ste trabalho emerge da preocupação científico-exploratória no que concerne às políticas de saúde pública para o HIV/AIDS no Oeste da Bahia, surgindo como preâmbulo para uma pesquisa de campo que será realizada no Centro de Testagem e Aconselhamento (CTA) de Barreiras. Como resultado destes trabalhos objetiva-se formular estratégias voltadas principalmente a seguimentos populacionais com potencial risco de infecção pelo HIV/AIDS, subsidiar melhorias na gestão em saúde do CTA e promover maior comunicação entre as Redes de Atenção à Saúde (RAS) e o CTA, visando ao fortalecimento da Política Nacional de Prevenção Combinada de HIV/AIDS. Além disso, o trabalho pretende realizar uma elaboração teórica sobre as temáticas mencionadas por meio de uma visada queer e desconstrucionista, o que, assim entendemos, mostra-se extremamente relevante, uma vez que, *grosso modo*, as perspectivas daqueles e daquelas considerados anormais e, conseqüentemente, “grupos de risco”<sup>3</sup>, não são levadas em consideração quando da formulação de políticas públicas, em especial as de saúde.

### Aspectos gerais relacionados ao tratamento e prevenção HIV/AIDS no Brasil

Como pode ser observado nos últimos relatórios da UNAIDS, o número de infecções pelo vírus HIV tem subido vertiginosamente nos anos mais recentes, em especial nas populações jovens de homossexuais e homens que fazem sexo com homens (HSM). Estes, assim como travestis, pessoas trans, trabalhadoras do sexo e pessoas que usam álcool e outras drogas compõem os segmentos populacionais com maior prevalência para o HIV, apresentando índices superiores a outros segmentos

---

3 Os chamados “grupos de risco” ainda se constituem como uma sombra tanto no que concerne ao entendimento amplo da população sobre as pessoas homossexuais, como, ainda, na visão do Estado e de suas políticas. No entanto, devido sobretudo ao labor militante de grupos vinculados aos Direitos Humanos, a partir da década de 1980 paulatinamente a expressão “grupo de risco” vem sendo substituída pelo conceito de vulnerabilidade. Para um maior aprofundamento quanto a essa questão, ver Carmo e Guizardi (2018).

populacionais brasileiros, sendo assim considerados públicos-chave das atividades intervencionistas do CTA, pelo menos em fundamento (BRASIL, [2018]).

Os centros de testagem e aconselhamento figuram como peça-chave na Política Nacional de Prevenção Combinada de HIV/AIDS. A prevenção combinada foca em diversos aspectos multidisciplinares que incluem principalmente três eixos principais: intervenções biomédicas, intervenções comportamentais e intervenções estruturais (BRASIL, 2017a).

Os CTA, com raízes ainda na década de 1980 com os COAS (Centro de Orientação e apoio Sorológico), sofreram alterações estruturais e em suas políticas norteadoras, até culminarem em um modelo no qual a função de apoiador matricial para as Redes de Atenção

Saúde (RAS) parece sobrepujar seu caráter primordial de serviço de atendimento especializado ao observar-se o caráter deficitário desta abordagem. Dentre as redes de atenção

saúde que podem ser matriciadas pelo CTA, há enfoque especial na Atenção Básica (AB), haja vista duas funções primordiais deste nível de atenção: em primeiro lugar a de porta de entrada nos serviços de saúde oferecidos pelo SUS e, em segundo, sua característica de acompanhadora biopsicossocial a longo prazo do indivíduo e da história natural da doença (BRASIL, 2017b).

## **O impacto negativo da epidemiologia**

As pesquisas e intervenções em saúde no Brasil dão grande enfoque à epidemiologia do HIV/AIDS, ao passo que deixam de lado a análise das subjetividades (HAMANN et al, 2017). Este alicerce no raciocínio indutivo epidemiológico pode ser observado desde a implantação da Lei Orgânica da Saúde<sup>4</sup> no Brasil que fundamentou a maior parte das ações do SUS nesta ciência que parece ter arraigado em seu cerne os conceitos de Determinação Social da Doença (ROCHA; DAVID, 2015).

Os determinantes sociais de saúde (DSS) são condicionados pelos fatores intrínsecos à vida e ao trabalho dos sujeitos que influenciam

---

4 LEI N° 8.080, de 19 de setembro de 1990.

nos problemas de saúde e fatores de risco (BUSS; PELLEGRINI, 2007). Os DSS podem ser dispostos de modo concêntrico, sendo que o indivíduo se encontra no meio delas. Partindo-se do centro desta ilustração pode-se citar, respectivamente: 1- fatores individuais, 2- redes sociais e comunitárias, 3- condições de vida e trabalho, 4- condições gerais socioeconômicas, culturais e ambientais (DAHLGREN; WHITEHEAD, 1991).

Ao passo que os DSS podem figurar como um termômetro e radar para intervenções médico-sociais efetivas, muitas vezes acabam por ofertar uma narrativa análoga ao olhar higienizador e moralizante que muito afeta os indivíduos LGBTQQI+ - sujeitos carreadores de um duplo estigma: a vulnerabilização gênero-sexual e o convívio com uma doença, por vezes latente, historicamente associada a condutas compreendidas como sórdidas e lascivas.

## Histórico da epidemia de HIV/AIDS, Teoria Queer e movimentos desconstrucionistas

O começo da década de 1980 foi marcado pelo alastro do que viria a ser identificado como a crise da imunodeficiência humana. Descobriu-se que o contato sexual era uma das principais formas de contágio e que a epidemia estava concentrada no grupo de jovens homossexuais. Essa inoportuna concentração neste segmento populacional fez com que a doença fosse rapidamente associada a este grupo, levando a demonização de suas práticas<sup>5</sup> (SÁEZ, 2007, p. 67).

Em um contexto de descaso do governo americano, surge o *ACT UP (AIDS Coalition to Unleash Power)*, movimento que aglutinou em coalisão grupos historicamente marginalizados (gays, lésbicas, usuários de drogas, trabalhadores do sexo, pessoas negras, imigrantes *sin papeles*<sup>6</sup>), constituindo um front de luta contra as iniquidades governamentais e

---

5 A relação sexual anal é uma prática comum na população de homens que fazem sexo com homens. Em relações sexuais entre sorodiscordantes aponta-se que a relação anal receptiva desprotegida é uma via mais suscetível para transmissão do HIV em comparação estatística com a relação anal insertiva e a relação oral sem ejaculação na cavidade oral (HALLAL et al, 2015).

6 Imigrantes indocumentados.

mercadológicas<sup>7</sup>. O ativismo do *ACT UP* estimula, no verão de 1990, a criação do grupo *Queer Nation* (SÁEZ, 2007, p. 68).

Assim, o deslanche da crise do HIV é o estopim para críticas que iriam relacionar a construção social dos corpos, sua repressão, a homofobia, o sistema de sexo e gênero, o heterocentrismo, a luta de classes e o colonialismo a um denominador comum: um conjunto de complexas tecnologias de exclusão, exigindo estratégias articuladas de resistência dos sujeitos dissidentes, leia-se *queer* (SÁEZ, 2007, p. 69).

Chamamos a atenção, assim, para o fato de que foi o surgimento da epidemia de HIV/AIDS o elemento aglutinador de grupos aparentemente tão distintos, como os homossexuais, imigrantes indocumentados, trabalhadoras do sexo, dentre outros. O HIV/AIDS, nesse sentido, muito embora a força de sua perversidade – sua potência de morte, possibilitou não apenas a criação de uma frente única de resistência à ganância capitalista das grandes farmacêuticas, como, ainda, fez emergir um poderoso contra discurso no âmbito da cultura. Os movimentos *queer* são disso exemplo.

Na contemporaneidade, os movimentos *queer*, ou como nomeia Leandro Colling (2015), movimentos de “dissidência sexual e de gênero”, têm produzido tensões nos entendimentos sociais sobre as sexualidades e os gêneros que escapam da heteronormatividade, bem como fissuras no modo de as pessoas soropositivas se relacionarem com o HIV/AIDS. Mesmo que aqui não nos disponhamos a examinar tais tensões, vale destacar que entendemos não só necessário como também imperativo que as políticas públicas levem em consideração, quando de sua elaboração, as miradas dos e das sujeitas que vivem com HIV/AIDS.

## Problemáticas gerais dos CTA no Brasil

Brasil (2008) publicou os resultados de uma pesquisa nacional promovida pelo Ministério da saúde que incluía a questão da garantia ao

---

7 No que tange às iniquidades mercadológicas, frisa-se a crítica ao monopólio de poderosas indústrias farmacêuticas em tratamentos para o HIV/AIDS, restringindo o acesso à terapia medicamentosa a um seletivo grupo de pessoas com alto poder aquisitivo.

anonimato nos CTA de todo o Brasil, o achado foi que 43.3% dos estabelecimentos exigem a identificação do usuário. Entende-se que esta conduta pode ser uma das barreiras para o acesso das populações vulneráveis ao serviço ao passo que subvertem a ideia de que o anonimato, um dos princípios básicos e inaugurais deste serviço, minimiza os efeitos negativos do preconceito associado ao HIV/AIDS. Frisa-se que 60,9% dos CTA que estão presentes em unidades básicas de saúde optam pela obrigatoriedade da identificação, enquanto que esse percentual cai pela metade (27,6%) nos serviços não adscritos a nenhuma unidade de saúde.

Soares e Brandão (2013) associaram o não resgate de resultados de testes em um CTA no estado do Rio de Janeiro – percentual de 62.9%, excluindo-se gestantes – a fatores como o acolhimento precário, a não garantia de direitos como o anonimato e confidencialidade e o atraso na entrega de resultados.

Brasil (2008) aponta ainda que a maior parte das atividades extramuros<sup>8</sup>, especialmente na região nordeste, não são direcionadas às populações-chave. Quanto às atividades intramuros<sup>9</sup> direcionada a estes segmentos, a região nordeste fica atrás apenas da região sudeste. Neste contexto de iniquidade, atenta-se ainda a problemática da baixa disponibilidade de insumos de prevenção de transmissão do HIV pelo uso de drogas, sendo que apenas 1,8% dos CTA na região nordeste possuem kits de redução de danos em detrimento a 15,9% nacionais.

O matriciamento das RAS por parte dos CTA é outro grande desafio. Muitas vezes, capacitações pontuais são referidas como matriciamento, associação equivocada uma vez que o matriciamento é um processo contínuo que contempla itens como relação de interconsultas, visitas as RAS, supervisão, comunicação, capacitação continuada e capacitação para aconselhamento. O espaço para o aconselhamento dentro das capacitações acaba muitas vezes sendo referido como escasso, causando frustrações nos profissionais dos serviços matriciados, uma vez que se nota a sobrepujação de tecnologias duras em detrimentos a tecnologias leves (ROCHA, 2016). Sobre esses conceitos, afirmam Silva, Alvim e Figueiredo:

---

8 Atividades realizadas diretamente na comunidade.

9 Atividades circunscritas às dependências físicas dos CTA.

As tecnologias em saúde são classificadas em três categorias: tecnologia dura, relacionada a equipamentos tecnológicos, normas, rotinas e estruturas organizacionais; leve-dura, que compreende todos os saberes bem estruturados no processo de saúde; e a leve, que se refere às tecnologias de relações, de produção de comunicação, de acolhimento, de vínculos, de autonomização (SILVA; ALVIM; FIGUEIREDO, 2008, p.292).

Quanto à natureza e princípios do aconselhamento, tanto quando realizado no próprio CTA, quanto nas RAS, é sugerido que o aconselhador evite postura diretiva e/ou protocolar, escapando da racionalidade científica e econômica e da perspectiva mercadológica imposta pelas relações de trabalho capitalista, da qual não foge o aconselhador. O aconselhamento-relação – em detrimento ao aconselhamento-instrução – ganha grande enfoque neste sentido, uma vez que se alicerça em meio a tecnologias leves, horizontalidade relacional, respeito às individualidades e protagonismo do paciente (GALINDO; FRANCISCO; RIOS, 2013).

## Considerações finais

Os *queer* e desconstrucionistas de entendimentos profundamente violentos e o contexto no qual se formularam foram imprescindivelmente marcantes e decisivos para as conquistas alcançadas por grupos historicamente marginalizados e estigmatizados, ensejando a criação de estratégias e políticas em âmbito mundial para o combate da epidemia do HIV/AIDS que, em teoria, não os invisibilizasse, mas prezasse pela equidade no tratamento e prevenção do vírus. Contudo, percebe-se que estes indivíduos, que figuram como população-chave nos fundamentos de estratégias preventivas, permanecem no exílio da memória e ações dos serviços de saúde ou encontram dificuldades no acesso, grandes contradições que podem estar contribuindo para o aumento no número de novas infecções pelo HIV/AIDS. Em texto posterior, levaremos a cabo a pesquisa de campo e teceremos contribuições teóricas que defenderão uma maior participação do olhar dos sujeitos que vivem com HIV/AIDS na confecção de políticas públicas de combate a essa enfermidade.



## Referências

BRASIL. Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das Infecções Sexualmente Transmissíveis, do HIV/Aids e das Hepatites Virais, Secretaria de Vigilância em Saúde, Ministério da Saúde. **Diretrizes para Organização do CTA no âmbito da Prevenção**

**Combinada e nas Redes de Atenção à Saúde.** Brasília: Ministério da Saúde; 2017b. BRASIL. Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das Infecções Sexualmente Transmissíveis, do HIV/Aids e das Hepatites Virais, Ministério da Saúde. Prevenção Combinada. [2018?]. Disponível em: <<http://www.aids.gov.br/pt-br/público-geral/previna-se>>. Acesso em: 15 de fev. 2018.

BRASIL. Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das Infecções Sexualmente Transmissíveis, do HIV/Aids e das Hepatites Virais, Secretaria de Vigilância em Saúde, Ministério da Saúde. **Protocolo clínico e diretrizes terapêuticas para manejo da infecção pelo HIV em adultos.** Brasília: Ministério da Saúde; 2017a.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e Aids. **Centros de Testagem e Aconselhamento do Brasil - Desafios para a equidade e o acesso.** Brasília: MS; 2008.

CARMO, M. E.; GUIZARDI, F. L. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, e00101417, 2018.

COLLING, L. **Que os outros sejam o normal:** tensões entre movimento LGBT e ativismo *queer*. Salvador: Edufba, 2015.

DAHLGREN, G.; WHITEHEAD, M. **Policies and Strategies to promote social equity in health.** Stockholm: Institute for Future Studies, 1991.

GALINDO, W. C. M.; FRANCISCO, A. L.; RIOS, L. F. Proposições para a formação de aconselhores em HIV/Aids. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 741-761, set. 2013. HALLAL, R. C. et al. Estratégias de prevenção

da transmissão do HIV para casais sorodiscordantes. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v.18, n.1, p. 169-182, 2015.

HAMANN, C. et al. Narrativas sobre risco e culpa entre usuários e usuárias de um serviço especializado em infecções por HIV: implicações para o cuidado em saúde sexual. **Saude soc.**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 651-663, set. 2017.

ROCHA, K. B. et al. Transversalizando a rede: o matriciamento na descentralização do aconselhamento e teste rápido para HIV, sífilis e hepatites. **Saúde debate**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 109, p. 22-33, jun. 2016.

ROCHA, P. R.; DAVID, H. M. S. L. Determinação ou determinantes? Uma discussão com base na Teoria da Produção Social da Saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 49, n. 1, p. 129-135, 2015.

SÁEZ, J. El contexto sociopolítico de surgimiento de la teoría queer. De la crisis del sida a Foucault. In: CÓRDOBA, D.; SÁEZ, J., VIDARTE, P. **Teoría Queer: Políticas Bolleras, Maricas, Trans, Mestizas**. Madri: Egales Editorial, p. 67-76, fev. 2007.

SILVA, D. C.; ALVIM, N. A. T.; FIGUEIREDO, P. A. Tecnologias leves em saúde e sua relação com o cuidado de enfermagem hospitalar. **Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 291-298, jun. 2008.

SOARES, P. S.; BRANDAO, E. R. Não retorno de usuários a um Centro de Testagem e Aconselhamento do Estado do Rio de Janeiro: fatores estruturais e subjetivos. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 703-721, set. 2013.

## (DES)PATOLOGIZAÇÃO DOS CORPOS SÃOS E AS VIVÊNCIAS TRANS

Rodrigo Henrique de Jesus Nascimento<sup>1</sup>

### Resumo

A luz da teoria foucaultiana, identificaremos a construção de um discurso médico-científico da doença e de práticas e identidades sexuais perigosas. Utilizando o conceito de dispositivo de sexualidade, os corpos são objeto de interesse biopolítico na sociedade moderna. A partir de pesquisa documental discorreremos sobre o tema. Neste sentido, por meio da pesquisa teórica, foi realizada uma aproximação da Teoria Queer, basicamente, quanto aos estudos pós-estruturalistas, principalmente, de Judith Butler e Michel Foucault. Contém a análise dos protocolos do Processo Transexualizador e de Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para profilaxia pré-exposição no Sistema Único de Saúde (SUS). Conclui-se que a medicalização da sexualidade torna-se um recurso tecnológico de intervenção em grupos e representa um aspecto que supõe conquistas, mas ao mesmo se revela um artifício de controle de corpos. Por fim, apresentamos as perspectivas das resistências às formas de normalizações.

**Palavras-chave:** Gênero, Sexualidade, Medicalização, Biopolítica, Despatologização.

---

1 Graduação em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Mestrando em Tecnologia e Sociedade pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: nassck@gmail.com.

## GÊNERO E PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Fabiana de Oliveira Gomes<sup>1</sup>

### Resumo

Esta pesquisa tem por objetivo analisar os possíveis motivos que geram limitações nas perspectivas profissionais de meninas, através de uma diferenciação por gênero no ambiente escolar. Ao contrário do incentivo dado desde cedo aos meninos para o desenvolvimento de habilidades, muitas vezes não é dispensado o mesmo tipo de incentivo às meninas, tanto no âmbito cultural quanto no âmbito cognitivo, gerando e reforçando os scripts de gênero. Assim, a partir dos estudos de Guacira Lopes Louro e da neurocientista Lise Eliot, busca-se refletir sobre o impacto dessas diferenças no ensino e na educação de meninas e meninos ao longo da trajetória escolar: desde o abalo na autopercepção das mesmas até a interferência gerada na escolha do futuro acadêmico.

**Palavras-chave:** Gênero, Educação e infância, Escolhas profissionais, Trajetória escolar, Diferenças na educação.

---

1 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.  
E-mail: fabiana.gomes@acad.pucrs.br

**H**istoricamente, as mulheres demoraram para obter o direito à educação formal. Durante muito tempo, a aprendizagem se restringia à técnicas destinadas à manutenção do lar, como cozinhar, costurar e bordar, e esse conhecimento passava de geração em geração. Segundo Ariès (1981, apud OLIVEIRA; FRAGA; ANDRADE, 2015), “a ausência da educação feminina pode ser explicada pela exclusão da mulher do processo educativo pelo menos até o final do século XVII, quase dois séculos de diferença em relação aos homens”.

Mesmo hoje, com o direito à educação sendo igual para homens e mulheres, a figura feminina ainda é vinculada com os afazeres domésticos e com o cuidado com os filhos. Como lembra Guacira Lopes Louro (1987, p.12), existe “uma ideologia que prega [...] uma mulher dedicada apenas às funções de mãe ou à participação profissional condizente com essas funções” em nossa sociedade capitalista, ideologia essa que foi sendo construída ao decorrer dos tempos. No próprio ambiente escolar, por exemplo, ainda se idealiza que mulheres, por possuírem aspectos considerados ‘maternais’, seriam ideais na educação de crianças:

Ora, respondem alguns/as, a escola é feminina, porque é, primordialmente, um lugar de atuação de mulheres - [...] a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas. Além disso, os discursos pedagógicos (as teorias, a legislação, a normatização) buscam demonstrar que as relações e as práticas escolares devem se aproximar das relações familiares, devem estar embasadas em afeto e confiança, devem conquistar a adesão e o engajamento dos/as estudantes em seu próprio processo de formação. Em tais relações e práticas, a ação das agentes educativas devem guardar, pois, semelhanças com a ação das mulheres no lar, como educadoras de crianças e adolescentes. (LOURO, 2014, p. 92)

Por muito tempo, esse *script*<sup>2</sup> sobre a vida profissional adequada para a mulher foi reproduzido inclusive em livros didáticos, onde aparecia

---

2 Bianca Guizzo e Jane Felipe definem os *scripts* de gênero e de sexualidade como “roteiros, definições, normas, apontamentos, às vezes negociáveis, em outras circunstâncias nem tanto, que prescreveriam as condutas dos sujeitos. [...] a sociedade que se pretende hegemônica e que insiste em traçar determinados padrões de comportamento, trabalha

relacionada à “[...] profissões tipicamente femininas: enfermeira, bordadeira, bibliotecária, professora, datilógrafa, costureira, cozinheira, diretora de escola, babá.” (FARIA, 1991, apud MARQUES, 2006).

Na escola, a criança ainda carece de referências femininas que fujam desse modelo padrão ‘mãe/dona de casa/professora’. No currículo tradicional escolar, por exemplo, escritoras e importantes personagens mulheres nos mais variados campos do conhecimento geralmente ficam em segundo plano, quando aparecem. Além disso, as diferentes expectativas dos pais e dos/as professores/as sobre as crianças também contribuem no desempenho escolar e no próprio desenvolvimento delas: “As crianças reagem de acordo com o que acreditamos a respeito delas e, quanto mais nos detivermos nas diferenças entre meninos e meninas, mais provável que esses estereótipos se cristalizem na autopercepção das crianças e em profecias autorrealizadoras” (ELIOT, 2015, p. 24). Um estudo de Valerie Walkerdine, com relatos de professores/as sobre seus/suas alunos/as em 26 escolas diferentes, demonstra que há distinções entre a descrição dos desempenhos de meninos e meninas em sala de aula: ao tempo que os meninos com baixo rendimento são descritos como ‘brilhantes’ e ‘com potencial’, meninas com alto rendimento são descritas como ‘esforçadas’:

No caso das garotas, parecia se supor que aquilo que é visível na superfície é tudo o que existe, e que apenas os garotos têm profundezas ocultas. Estou tentando mostrar, assim, por que esta explicação tem sido inflingida às mulheres (assim como a designação de “esforçada” foi inflingida a mim) e como acabamos aceitando isso, acreditando que nós podemos ser boas operárias, boas secretárias, assistentes de pesquisa, mas nunca grandes pensadoras ou gênios. Estou afirmando, portanto, que o problema não está na essência da feminilidade, mas na forma pela qual estas ficções, medos e fantasias foram introduzidas nas histórias contadas sobre garotas e mulheres e na forma pela qual elas foram utilizadas para nos regular. (WALKERDINE, 1995, p.215)

---

no sentido de impor sanções e promover discriminações a todos os sujeitos ou grupos que ousam romper, modificar ou mesmo escrever seus próprios scripts” (GUIZZO; FELIPE, 2017, p.220)

É possível relacionar essas questões apresentadas até aqui com a limitação das perspectivas profissionais de meninas e adolescentes em idade escolar e com o impacto nas escolhas de profissão. Por exemplo, é notável a baixa presença feminina em determinados campos do conhecimento dentro das Universidades. Segundo dados do Censo do Ensino Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2013, os cursos das áreas de “Ciências, Matemática e Computação” têm o menor percentual de ingressantes do sexo feminino, totalizando apenas 29,8% do total de matrículas em instituições públicas e privadas do país. Na sequência, estão os cursos das áreas de “Engenharia, Produção e Construção” com 31,9% de ingressantes mulheres. Sobre esse assunto, Pinto e Amorim (2015) afirmam que, embora seja visível a sub-representação feminina na grande área da Ciência e Tecnologia, esse tema não tem sido problematizado nas faculdades e universidades, “seja nas políticas e práticas curriculares, no caso da formação discente, seja nas políticas e práticas de capacitação docente (na pós-graduação) e de renovação do quadro docente (nos concursos e contratações).” (PINTO; AMORIM, 2015, p. 3).

Citando Isquierdo (1994), Rosemberg afirma que “A bipolarização humanas–exatas – carreiras “mais fáceis” e “mais difíceis” para alguns; de gênero feminino e masculino para outras – parece persistir.” (ROSEMBERG, 2006, p. 133). Esse lugar-comum sobre o rendimento nas ciências exatas baseado no gênero da criança acaba refletindo na autoexpectativa das meninas:

Ainda na 1ª série, elas [as meninas] expressam menor certeza que os meninos de que serão bem-sucedidas em matemática. Pela 8ª série, é 30% mais provável que concordem com a afirmação “Eu simplesmente não sou boa em matemática” - mesmo em lugares como Hong Kong e Nova Zelândia, onde as meninas, na verdade, recebem escores mais altos em avaliações padronizadas. [...] Mesmo as meninas que são fortes em matemática não estão imunes a essa falta de confiança. Ao contrário dos meninos, que tendem a ver seu sucesso como uma questão de talento matemático natural, elas atribuem seu sucesso ao “esforço”. [...] As meninas simplesmente relutam mais em se ver como inteligentes e acreditam que só se saem bem porque se



esforçam mais, enquanto os meninos pensam o oposto.  
(ELIOT, 2015, p. 274-275)

Um estudo realizado por Bian, Leslie e Cimpian (2017) com 400 crianças, entre 5 e 7 anos, também demonstra que a autoexpectativa e a autoconfiança das meninas é alterada já aos 6 anos de idade. Os pesquisadores em uma primeira etapa, contaram uma curta história sobre uma pessoa “muito, muito inteligente”, sem mencionar nem dar dicas sobre o gênero da mesma. As crianças e perguntaram a elas qual o gênero dos personagens recém-apresentados. Numa segunda etapa do estudo, foi perguntado às crianças qual pessoa, entre diversos pares de adultos (do mesmo sexo ou não), seria mais inteligente. Este estudo mostra que, aos 5 anos de idade, meninos e meninas associam tais personagens inteligentes ao seu próprio gênero. Uma importante mudança ocorre, porém, quando o mesmo estudo é feito com crianças de 7 anos de idade: a maioria das meninas relaciona um personagem “muito, muito inteligente” ao gênero masculino. O mesmo artigo sugere que, por assimilarem desde cedo que inteligência é uma característica masculina, as crianças têm seus interesses ‘moldados’ e isso pode vir a estreitar o leque de opções de carreiras a seguir.

Em outra perspectiva, é preciso pensar também nos motivos que levam à evasão escolar das meninas antes mesmo do término do Ensino Médio. Meninas em idade escolar, principalmente quando inseridas em uma realidade precária, costumam abandonar os estudos antes mesmo de sua conclusão para ajudar a cuidar da casa e dos irmãos mais novos. Para 12,3% das meninas entrevistadas pela pesquisa “Por ser menina” (2015), ter de cuidar de alguém da família é o principal motivo por faltarem às aulas. Infelizmente, esse quadro é bastante comum e, por conta da baixa escolaridade, essas meninas têm maior dificuldade de ingressar no mercado de trabalho, geralmente permanecendo na vida doméstica.

Segundo relatório elaborado pela ONG Promundo, intitulado “ ‘She goes with me in my boat’ Child and Adolescent Marriage in Brazil” e publicado em 2015, existe também uma relação complexa entre a educação, casamento precoce e gravidez na adolescência: ao mesmo tempo em que o baixo rendimento estudantil e a baixa expectativa de uma boa educação estão relacionados com o aumento de chances de ocorrer uma

gravidez precoce, 40% das entrevistadas por Almeida et al. (2006, apud TAYLOR, 2015) que engravidaram na adolescência acabaram por largar os estudos. Também no Brasil, segundo relatório lançado pelo Banco Mundial em parceria com a ONU Mulheres e o Fundo de População das Nações Unidas em março de 2017, 3 milhões de jovens entre 20 e 24 anos tiveram o matrimônio formalizado antes de completar a maioridade. Esse número coloca o país em quarto lugar no ranking mundial de casamento infantil e em primeiro lugar na América Latina.

Assim, não é difícil estabelecer que as diferenças na educação entre meninas e meninos, aliadas à falta de representatividade feminina e aos *scripts* de gênero ao longo da trajetória escolar, têm grande impacto na vida das mulheres: reflete no imaginário de crianças e adolescentes sobre o que significa e representa ‘ser mulher’ e acaba também produzindo efeito na carreira profissional das mesmas. A escola, que conforme Louro é “atravessada pelos gêneros; [e] é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino” (LOURO, 2014, p. 93), exerce um forte papel na formação da autoexpectativa e das perspectivas profissionais, principalmente quando os/as professores/as reforçam os *scripts* de gênero dentro de sala de aula.

Portanto, se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas o produz, mas que ela também *fabrica* sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especificamente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades. (LOURO, 2014, p.89-90)

Pensar em como adotar novas estratégias, desde a elaboração do currículo escolar, aumentando a representatividade feminina, por exemplo; até a capacitação dos/as professores/as e demais profissionais da educação para reduzir a produção e a reprodução de diferenças, se faz necessário. É preciso ampliar essa discussão e fugir de diversas ideias geradas pelo senso-comum, como considerar a capacidade intelectual da criança apenas com base no gênero dela, para não ceifar oportunidades e inspirações nas meninas e adolescentes e também para não limitar o futuro profissional das mesmas.

## Referências

BARBIEIRI, Paola; SANTOS, Benedito Rodrigues dos. **Relatório Final da Pesquisa “Por ser Menina”**- Dimensão Quantitativa. Brasília: Plan International Brasil, 2014.

BIAN, Lin; LESLIE, Sarah-Jane; CIMPIAN, Andrei. Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children’s interests. **Science**, Washington DC, 355, p. 389– 391, jan. 2017.

BRASIL tem maior número de casamentos infantis da América Latina e o 4º mais alto do mundo. **ONU Brasil**, Brasília, 09 mar. 2017. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/brasil-tem-maior-numero-de-casamentos-infantis-da-america-latina-e-o-4o-mais-alto-do-mundo/>> Acesso em: 01 dez. 2017.

ELIOT, Lise. **Cérebro azul ou rosa: o impacto das diferenças de gênero na educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GUIZZO, Bianca Salazar; FELIPE, Jane. Rompendo com os *scripts* de gênero e de sexualidade na infância. In: SARAIVA, Karla; GUIZZO, Bianca (Org.). **Educação em um mundo em tensão: insurgências, transgressões, sujeições**. Canoas: Ed. da Ulbra, 2017, p. 219-228.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior 2013: resumo técnico**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/download/>>

superior/censo/2013/resumo\_tecnico\_censo\_educacao\_superior\_2013.pdf>  
Acesso em: 30 nov. 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Prendas e Antiprendas**: uma escola de mulheres. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS, 1987.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2014.

MARQUES, Mara Rúbia Alves. Imagens Femininas e Masculinas no Livro Didático: subsídios para um debate teórico-metodológico. In: PISCITELLI, Adriana et al. (Org.). **Olhares Feministas**. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 209-222.

OLIVEIRA, Clauberto Rodrigues de; FRAGA, Érica Emília Almeida; ANDRADE, Lidiane Emanuela Viana de. Lugar de Mulher é na Cozinha? A Representatividade Feminina no Ensino Superior. Trabalho apresentado no GT6 – Educação, Gênero e Diversidade In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 8. e 9., 2015, Aracaju. **Anais 2015**. Aracaju: Unit, 2015.

PINTO, Érica Jaqueline S.; AMORIM, Valquíria Gila de. Gênero e educação superior: um estudo sobre as mulheres na Física. 2015. Trabalho apresentado no GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação. **Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd**. Florianópolis: 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Formal, Mulher e Gênero no Brasil Contemporâneo. In: PISCITELLI, Adriana et al. (Org.). **Olhares Feministas**. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 117-150.

TAYLOR, Alice *et al.* **“She goes with me in my boat” Child and Adolescent Marriage in Brazil** - Results from Mixed-Methods Research. Rio de Janeiro e Washington DC: Instituto Promundo & Promundo-US, 2015.

WALKERDINE, Valerie. O Raciocínio em Tempos Pós-Modernos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 20(2), p. 207-226, jul./dez. 1995.

# DIVERSIDADE DE GÊNERO E SEXUAL NO ESPAÇO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA- CÂMPUS SÃO VICENTE DO SUL

Letícia Mossate Jobim<sup>1</sup>  
Vitor Angelo Villar Barreto<sup>2</sup>  
Liliana Souza de Oliveira<sup>3</sup>

## Resumo

As questões de gênero e sexualidades vêm a cada dia ganhando mais espaço na sociedade como um todo, impactando diretamente no sistema escolar. Preocupados em promover efetivamente, uma educação pautada por princípios de equidade de gênero e de orientação sexual, o NUGEDIS (Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual) do câmpus São Vicente do Sul vem desenvolvendo um projeto de pesquisa contínuo, a fim de avaliar como os estudantes que não correspondem ao padrão heteronormativo estão sendo acolhidos e, se estão sendo respeitados nas suas diferenças. A partir de entrevistas com estes, buscamos compreender o que a instituição vem protagonizando e produzindo em relação às questões de gênero e sexualidade e, a partir daí, buscamos sanar as deficiências encontradas nas relações pedagógicas institucionais.

**Palavras-chave:** diversidade; discursos de gênero; sexualidades; relações pedagógicas.

- 1 Professora de Arte do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e coordenadora das Ações Inclusivas do IFFAR- Câmpus São Vicente do Sul- Mestra em Educação/UFSM; Especialista em Gestão Educacional/UFSM Email: leticia.jobim@iffarroupilha.edu.br
- 2 Professor de Sociologia do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico presidente do NEABI (Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e Indígenas) do IFFAR- Câmpus São Vicente do Sul- Mestre em Geografia/UFRGS Email: vitor.barreto@iffarroupilha.edu.br
- 3 Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico presidente do NUGEDIS (Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual) do IFFAR- Câmpus São Vicente do Sul- Professora de Filosofia do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico Instituto Federal Farroupilha- Campus São Vicente do Sul- Mestre em Filosofia/UFSM- Doutora em Educação/UFSM Email: liliana.oliveira@iffarroupilha.edu.br

## ESCOLA E GEOGRAFIA PARA QUEM?

Najla Mehanna Mormul<sup>1</sup>

### Resumo:

O presente trabalho visa abordar a Geografia no currículo escolar brasileiro. Para tanto se discute que a escola não é um espaço neutro, apolítico, assim entende-se que a Escola sem Partido é uma proposta tendenciosa acerca do papel da educação escolar. Sendo a educação um ato político, portanto, imbuída de intencionalidades, logo a escola é um espaço importante para a formação humana. As disciplinas curriculares desempenham funções específicas que podem contribuir para reprodução e/ou transformação do pensamento hegemônico. A presença da Geografia no currículo escolar, ao longo da história, atendeu aos projetos de sociedade e escola ora engendrados. Nesse sentido, entende-se que a presença da Geografia no currículo escolar pode fornecer elementos para o entendimento das questões socioeconômicas e políticas que afetam a sociedade brasileira atualmente e quiçá o enfrentamento do *status quo*, na medida em que na escola pode ser um espaço de resistência a uma lógica que tudo quer totalizar.

**Palavras-chave:** Educação Escolar, Ensino de Geografia, Currículo, Formação Humana.

---

1 Professora Doutora do Curso de Geografia - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão. E-mail: najlamehanna@gmail.com

## Introdução

**P**oderia a escola ser um espaço neutro? Isso seria bom para quem e por quê? A escola comose apresenta hoje é realmente um espaço de formação de sujeitos conscientes do mundo em quevivem? Não é de hoje que questões como essas se fazem presentes, portanto, longe de buscarrespostas conclusivas, acreditamos que o exercício da reflexão é válido e latente, uma vez quemuitos profissionais da educação buscam transformar a escola num espaço vivo, atrativo e rico.

Em tempos atuais a escola, sobretudo, a pública tem se transformado num espaço hostil,muitos alunos e professores não se sentem acolhidos na escola, alunos indisciplinados; aulastediosas; professores desmotivados; sinais sonoros que indicam o horário de entrar e de sair;carteiras enfileiradas; conteúdos trabalhados com pouca ou nenhuma interconexão com a vida dosalunos; alunos que não percebem o valor da escola e tão pouco dos conhecimentos que lá são transmitidos, esses são alguns dos vários desafios presentes hoje nas escolas públicas brasileiras.

Diante de um cenário tão desolador não é de se estranhar que a profissão professor não desponha entre as mais desejadas pelos jovens. Contudo, o que pode ser feito? É possível diante detamanha dificuldade recuperar/encontrar o sentido da escola. Nisso, deriva as reflexões expressas nesse trabalho, devido à complexidade do tema um recorte tornou-se necessário, e esse resultou da experiência enquanto professora formadora de professores de Geografia da Unioeste, *campus* de Francisco Beltrão/PR.

Assim, com esse trabalho buscou-se unir a discussão sobre a importância da escola a da Geografia para a formação de sujeitos mais comprometidos e conscientes com o mundo em que vivem. Nesse sentido, primeiramente apresentaremos uma breve discussão sobre o papel da escola na sociedade contemporânea brasileira correlacionando-a com as ameaças existentes para a consolidação da escola como espaço de acolhimento e formação humana efetiva, e posteriormente como a Geografia expressa nos currículos escolares pode colaborar no projeto de uma escola cidadã, isto é, que tenha compromisso com a formação de sujeitos críticos e conscientes.



## Escola para quê?

Em virtude de um contexto histórico atual em que valores como respeito, solidariedade, coletividade, alteridade, tem sido postos em segundo plano, como valorizar a escola pública, em uma sociedade dominada pela individualidade e pela competitividade predatória, em que meritocracia reina imperiosa, em que os oprimidos são a cada dia mais subjugados e condenados pelos seus próprios fracassos. É possível inverter essa lógica perversa?

Não se trata obviamente de impor à população espoliada e sofrida que se rebele, que se mobilize, que se organize para defender-se, vale dizer, para mudar o mundo. Trata-se, na verdade-não importa se trabalhamos com alfabetização, com saúde, com evangelização ou com todas elas-, de, simultaneamente com o trabalho específico de cada um desses campos, desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta [...] (FREIRE, 2011, p.77).

A escola pública sendo fruto da sociedade, muitas vezes, reverbera os interesses da classe dominante, e isso ocorre, sobretudo, por meio das políticas públicas e dos currículos aprovados e instituídos nas escolas, que são geralmente organizados por administradores/empresários, sobretudo, da iniciativa privada. E esses como de praxe estão interessados e preocupados com as finanças (dinheiro) e não com a formação dos seres humanos, para eles educação pública é vista como gasto e não investimento.

Imbuídos de belos discursos convencem, especialmente, os que mais necessitam da escola (oprimidos) que essa precisa ser monitorada/controlada, como pode ser observado por meio da chamada “Escola sem Partido” (EsP) que força através de propostas conspiratórias à sociedade a combater qualquer ideologia contrária a da classe majoritária, porque não há EsP e, sim, escola que atenda ou não os interesses dos dominadores. A questão é que ter a escola a serviço dos dominados uma ameaça que precisa ser combatida, porque se torna difícil manipular pessoas (votos)

quando essas não são ignorantes. Marx alertava o fato de encontrar na parcela mais expropriada da população o discurso da classe dominante (detentores dos meios de produção) e isso coaduna com Paulo Freire que advertia que a cabeça do oprimido é o hotel do opressor.

Nesse contexto, compreende-se que a escola poderia desempenhar um papel relevante na formação de sujeitos conscientes, isso implica dizer que a escola é um espaço importante para a tomada de consciência, que ocorre individualmente. Portanto, a escola pode contribuir para isso, ao passo que como *lócus* de conhecimentos esses não devem ser apenas transmitidos, mas principalmente apropriados e produzidos pelos alunos, ou seja, por meio da educação escolar eles podem ter acesso ao conhecimento historicamente produzido, que é valioso para o processo de conscientização e emancipação humana.

Discutir a escola não é tarefa simples, porém necessária, muitos pais, sobretudo os oriundos das classes econômicas mais fragilizadas da sociedade se contentam em ter um lugar onde deixar seus filhos, poucos se preocupam com o que os filhos fazem ou aprendem na escola, é aquela velha lógica “melhor ficar na escola do que na rua aprendendo o que não presta”. Em raros momentos se discute o que se aprende na escola, a minoria entende o que é currículo escolar, e tão pouco discutem porque há tal disciplina e/ou qual o papel desta ou daquela.

Contudo, considera-se válido entender a escola como espaço em que os conhecimentos, inclusive os geográficos são sistematizados na forma de conteúdos escolares, os conteúdos expressam intenções e intencionalidades e não se configuram apenas como um conjunto de informações ordenadas, que são repassados pelo professor aos alunos de modo mecânico, o currículo escolar guarda suas ideologias, para Apple (2006) currículo não é somente um documento impresso das instituições de ensino, mas um documento que reflete todo um complexo de relações sociais de um determinado momento histórico.

## Educação Geográfica

Para que serve Geografia? **A Geografia serve antes de tudo para fazer a Guerra**, em 1977 à obra de Yves Lacoste anunciava no título do seu

livro o caráter estratégico do pensamento geográfico, porém é importante ressaltar que ele estava alertando sobre a Geografia dos professores e a dos Estados Maiores. A primeira baseada no uso da memorização e fortemente marcada pelo conteúdismo, revelava uma Geografia neutra, estéril e enfadonha, já a segunda pautada no raciocínio geográfico estratégico era extremamente útil.

Veríssimo (1985) anunciava o quanto a Geografia praticada nas escolas era pautada predominantemente numa leitura descontextualizada do espaço geográfico. Torna-se necessário lembrar que a Geografia foi instituída no currículo escolar do Colégio Imperial D. Pedro II em 1837, nesse momento sua presença no currículo estava associada à necessidade de formação do cidadão-patriótico, ou seja, aquele que exaltaria as belezas naturais e contribuiria para a manutenção da ordem necessária ao progresso da nação, não obstante, a necessidade de consolidação da identidade nacional.

Os conhecimentos geográficos compunham um rol de saberes importantes, sobremaneira para os militares no fim do século XIX e início do século XX, por meio da Geografia era possível conhecer diferentes territórios, suas fragilidades e potencialidades, a dominação territorial representava poder e soberania de um povo sobre o outro, quanto maior o conhecimento das terras e dos mares, melhor e mais assertivas seriam as estratégias de ocupação, exploração e dominação dos territórios.

[...] a Geografia surge como elemento de reconhecimento, conquista e domínio territorial, ao mesmo tempo em que se configura como estratégia de construção e fortalecimento de certa identidade nacional. Vale ressaltar que este é também um dos fundamentos da Geografia que se fazia no mundo Greco-Romano, uma geografia ligada à necessidade de expansão, organização e controle territorial. São estes fenômenos que levaram diversos autores, entre eles Yves Lacoste, a apontarem uma intensa ligação existente entre a Geografia e os Estados-Maiores (MORMUL, GIROTTO, 2014, p.216).

Nas escolas os conhecimentos geográficos, no entanto, tinham a função de fomentar o espírito nacionalista, todavia, o *status* de conhecimento estratégico foi fundamental para o processo de conquista e

controle territorial e responsável por elevar o conhecimento geográfico à disciplina escolar. Num período em que a educação pública tinha como principal objetivo reproduzir e manter o poder político e econômico da elite, desse modo o conhecimento geográfico passou a ser reconhecido como eficaz para todo aquele que ambicionasse um lugar de destaque na sociedade (MORMUL; GIROTTO, 2014).

O caráter enfadonho e endurecido do ensino de Geografia predominante nas escolas públicas brasileiras até meados da década de 1980 atendia aos interesses dos projetos de sociedade da época, porém, não somente alunos como os professores encontravam-se insatisfeitos com a Educação Geográfica, assim em 1978 ocorreu um encontro da Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB) que reuniu aproximadamente 1500 professores em Fortaleza/CE, que ambicionavam mudanças no ensino dessa disciplina. A principal alteração foi a inserção de conteúdos com viés econômico e maior enfoque nos aspectos humanos, essa nova perspectiva foi denominada Geografia Crítica em oposição a Geografia tradicional. Segundo Mormul (2013) a Geografia crítica, sob influência das teorias marxistas, intensificou a crítica à Geografia tradicional, em especial, no que diz respeito ao ensino de Geografia. Como exemplo, podemos citar a proliferação de livros didáticos na década de 1980 sob o título de Geografia Crítica que foram difundidos no país. Com a Geografia crítica o centro de discussão, passa a serem as relações entre sociedade, trabalho, natureza e produção do espaço geográfico.

Todavia, apesar dos avanços obtidos por meio de uma abordagem crítica dos conteúdos, isso não significou que a Geografia escolar a partir de então passou a fazer sentido para os alunos. A introdução de uma nova perspectiva teórica e metodológica geralmente nega sua antecedente, entretanto, ambas coexistem. Por vezes, é necessário sopesar os elementos positivos e negativos presentes em diferentes abordagens para enfim avançar. No que tange ao ensino de Geografia, é perceptível uma transição de uma Geografia patriótica (exaltação dos aspectos naturais) para uma Geografia de viés mais economicista, uma fruto do ensejo de consolidação política da nação a outra oriunda na gestão e organização dos territórios, ou seja, fim da Guerra Fria e ingresso na chamada mundialização.

Por maiores que sejam as mudanças nas propostas curriculares, essas se efetivarão na prática se estiverem em consonância com os demais elementos que compõe os currículos, a educação escolar não pode ser subjugada apenas com a introdução de novos termos ou exclusão de outros, o currículo escolar compreende algo complexo que envolve o contexto histórico-econômico e político da qual, por exemplo, a EsP emerge, pois o currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2000).

## Considerações Finais

Com esse breve trabalho buscou-se discutir a importância da educação escolar enfatizando que ao destituí-la de sentido transformamos a escola em um espaço estéril. A Escola sem Partido é uma proposta infausta, uma vez que descaracteriza a escola como um espaço de formação democrática. Por meio dos currículos escolares é possível notar as intencionalidades existentes, especialmente no que concerne ao papel das disciplinas curriculares.

Em relação à Geografia entendemos que essa ao longo do tempo desempenhou diferentes funções no currículo escolar como: colaborar na formação do cidadão-patriota, enfatizar a leitura economicista do mundo e contribuir na formação de sujeitos críticos e participativos por meio do pensamento geográfico. Obviamente que analisar o currículo escolar de uma disciplina demanda tempo e acuidade, pois é preciso entender o contexto em foram produzidos.

A Geografia é uma disciplina rica, o pensamento geográfico proporciona uma leitura crítica, contextualizada e problematizada dos elementos econômicos, políticos, sociais e ambientais que afetam a vida de todas as pessoas. Se bem trabalhada, ou seja, a partir de uma perspectiva crítica do espaço geográfico, pode auxiliar na compreensão dos fenômenos físicos e humanos.

Historicamente a Geografia enquanto disciplina escolar, por muitos anos ocupou um lugar tímido no processo de ensino e aprendizagem, sendo uma disciplina de caráter contemplativo e não reflexivo. Porém,

nos últimos anos mudanças significativas ocorreram com o ensino dessa disciplina, e essas se processaram em virtude da ampliação da leitura crítica do mundo. Nesse sentido, entendemos que a escola é um ambiente propício para a reflexão e ação, portanto não é concebível aceitar que a escola seja transformada num espaço morto. Devemos lutar para que escola e currículo atendam aos que mais necessitam e, assim resistir à lógica capitalista que tudo quer totalizar.

## Referências

APPLE, M.W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e Currículo**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Freire, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MORMUL, Najla Mehanna. **As abordagens da População na Geografia Brasileira (1934-2010):** Permanências, transformações e rupturas. Maringá: UEM, 2013. 340 f. Tese (doutorado em geografia)- Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2013.

MORMUL, M. M; GIROTTO, E. D. **Ensino de Geografia e Projeto de Sociedade no Início do Século 20 no Brasil: Reconstruindo Leituras Acerca da Relação Entre Ensino e Pesquisa**. Revista Contexto & Educação. Editora Unijuí. Ano 29, nº 93 Maio/Ago. 2014, p.214-242.

VERÍSSIMO, José. **A Educação Nacional**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

## O ENSINO DE HISTÓRIA E GÊNERO: NAVEGANDO PELAS ÁGUAS TRÁGICAS DE MEDÉIA

Darcylene Pereira Domingues<sup>1</sup>  
Jussemar Weiss Gonçalves

### Resumo

O presente artigo disserta sobre uma questão relevante para a educação: o debate de gênero no ambiente escolar. Utilizamos para essa reflexão uma obra literária, especificamente uma tragédia, para discutir e problematizar por meio do ensino de História as diferenças de gênero na sociedade grega que é caracterizada como androcêntrica e que construiu modelos de comportamento demarcados e limitantes para o feminino e o masculino. Entretanto, em princípio já afirmamos que a temática do gênero não deve permanecer restrita a um determinado conteúdo, pelo contrário, deve estar presente na escola no cotidiano do educando. Neste sentido, navegando pelas águas trágicas de Medéia refletimos sobre a construção social e histórica do papel da mulher na Grécia Antiga e as rupturas realizadas por essa personagem por meio do seu discurso, destacando dois aspectos: sua métis.

**Palavras-chave:** Ensino de História, Gênero, Tragédia, Medéia, Méteis.

---

1 Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: darcylenedomingues@gmail.com



## Introdução

O presente artigo tem a intenção de demonstrar a utilização da literatura clássica, mais especificamente uma tragédia, para a constituição do debate de gênero no ambiente escolar. Utilizamos o conceito de gênero porque em primeiro lugar decidimos fazer uma história de homens e mulheres pois esses constituem-se em sujeitos sexuais e que estão em processos nos quais os dois estão interligados socialmente. Além disso, acreditamos que

Os historiadores fizeram a historiografia do silêncio. A história transformou-se em um relato que esqueceu as mulheres, como se, por serem destinadas à obscuridade da reprodução inenarrável, elas estivessem fora do tempo, fora do acontecimento. Mas elas não estão sozinhas nesse silêncio profundo. (COLLING; TEDESCHI, 2015, p.300).

O posicionamento do docente é necessário para que o debate de gênero aconteça no ambiente escolar e nesta escrita resolvemos retirar as mulheres desse silêncio profundo através da voz de uma personagem clássica da tragédia. A obra escolhida para esse diálogo, é Medéia<sup>2</sup> escrita no ano de 431 a.C pelo trágico Eurípides<sup>3</sup> apresenta uma personagem feminina e estrangeira que rompe com o ideário grego, socialmente construído naquele período, o lugar limitante da mulher.

Desta forma, por meio da fala da personagem principal demonstraremos algumas das relações existentes entre o masculino e feminino na tragédia e na sociedade grega clássica.

Acreditamos que essa temática não deva ficar restrita a um determinado conteúdo, pelo contrário, deverá estar presente no cotidiano do educando para que ele exerça constantemente a equidade<sup>3</sup> necessária perante o Outro. Além disso, também afirmamos a necessidade da temática de gênero de ser incluída especificamente no currículo da formação dos professores, pois “os currículos dos cursos de formação, em

---

2 Para compreensão do mito indicamos: BRANDÃO, Junito de Souza. **Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014

3 Os três trágicos considerados clássicos são: Ésquilo, Sófocles e Eurípides.

sua maioria, de fato não têm capacitado os(as) docentes para lidar com os preconceitos e discriminações dos mais diferentes tipos no ambiente escolar” (SILVA, ROSSATO, OLIVEIRA, 2013, p.456). Consequentemente, a defasagem do currículo na formação dos professores a nível nacional reflete-se na falta de iniciativas nas escolas com projetos que abordem a temática de gênero, pois acreditamos que

Trata-se de desafio vital a ser enfrentado nos cursos de formação docente: não apenas o que e como ensinar história na escola, mas, também, e principalmente, como o ensino de história pode ser usado para a construção e o desenvolvimento de uma forma de pensar o mundo e as relações sociais e de poder (SILVA; ROSSATO; OLIVEIRA, 2013, p.454).

Assim sendo, cremos que o ensino de História deva se apropriar dessas concepções e discussões que o conceito de gênero pode proporcionar para a educação, trabalhando com diferenças, diversidades e o sentimento de empatia. Durante muito tempo, fora reproduzido a ideia de que “as mulheres, não tinham história, absolutamente excluídas pela figura divina do Homem, que matara Deus para se colocar em seu lugar” (RAGO, 1998, p.91) e contemporaneamente sabemos que esse feminino participou ativamente dos processos históricos, somente não foram visibilizadas e portanto, chegou o instante para essa discussão.

O ensino de História gradativamente incorpora a temática pois “gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”. (SCOTT, 1990, p.86), portanto historicamente construídas e reafirmadas. O estudo histórico não pode separar o feminino do masculino para compreender uma sociedade, pois as relações sociais de ambos os sexos encontrassem interligadas, como afirma Scott “as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e nenhuma compreensão de qualquer um poderia existir através de estudo inteiramente separado” (SCOTT, 1995, p 88). Essa nova forma de observar a sociedade e de fazer história dependeria da maneira como o gênero seria desenvolvido como uma categoria de análise.

## Equidade no sentido de respeito à igualdade de direitos.

Nacionalmente, o nome que se destaca nos estudos do ensino de história e o debate de gênero no ambiente escolar é a pesquisadora Guacira Louro que nos anos 90 publica o seu livro intitulado *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*, que teve inúmeras reedições posteriores e permanece sendo um suporte para pesquisas na área. Neste livro, Louro demonstra o estudo de Scott e o utiliza para discutir as relações de gênero e poder que estão envolvidas no ambiente escolar, discorre também sobre um outro assunto muito negligenciado no período, a sexualidade, afirmando que “a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir”” (LOURO, 2011, p.85). Contemporaneamente, outras pesquisadoras em diferentes regiões do país trabalham o ensino de História e o gênero na sala de aula, se utilizando de filmes, biografias, revistas, jornais e até a própria historiografia.

## Tragédia e gênero

A obra aqui selecionada, *Medéia*, é uma fonte literária produzida em um determinado período histórico, o século V a.C<sup>4</sup>, e se apresenta como a expressão da escrita de um homem. Entretanto, mesmo sendo uma escrita particular e masculina, o autor exprime o contexto e o discurso social da cidade de Atenas daquela época. O atraente da obra *Medéia* é que a personagem questiona os papéis sociais que eram impostos pela sociedade grega naquele momento, tentando romper com o espaço limitante determinado para o feminino, através do seu próprio discurso, uma condição ligada ao masculino.

As tragédias gregas eram escritas esteticamente para o teatro, que se apresentou como espaço e suporte para veiculação da moral cívica e da crítica social. O que é corroborado pela escrita de Lesky que afirma ocorrer uma “intenção educadora no poeta trágico” (LESKY, 1976, p.36). Nesta

---

4 Este século é caracterizado como o início e o fim da produção trágica na cidade de Atenas. Para Vernant “o gênero surgiu no fim do século VI quando a linguagem do mito deixa de apreender a realidade política da cidade” (VERNANT, 2005, p.10).

escrita, não vamos nos dedicar a função de *paideía* que a tragédia possuía para os gregos do século V, pois como citado a peça teatral poderia ser um processo de formação cultural para o homem grego o que contemporaneamente chamamos de educação. Além disso, a tragédia neste período influencia a democracia visto que ficam restritas a cidade de Atenas, um polo cultural e isonômico em toda Hélade. Essa nova forma de convívio social que os indivíduos vivenciavam naquele contexto era expressada nos limites e desmedidas dos personagens no teatro. Os trágicos criaram diversos personagens que sofreram as consequências de sua *hybris* que muitas vezes espalharam um miasma por toda a *polis*. Desta forma, atitudes descontroladas ou desmedidas deveriam ser evitadas e combatidas dentro da cidade para que o coletivo não sofra as consequências. Portanto, o homem e a sua ação se tornam um problema para a cidade e segundo Vernant (2005) esse herói do passado reinterpretado apresenta-se como um enigma para esse espectador porque possui sentido duplo, pois, não pode ser fixado ou esgotado,

Uma área tentadora na pesquisa de gênero na Antiguidade é projetar categorias contemporâneas e principalmente avaliações morais, como amor, sexualidade e erotismo para o passado, porém estamos utilizando concepções atuais para classificar indivíduos temporalmente muito distantes de nós, desta forma o anacronismo se torna um risco. Além disso, segundo Boehringer (2011) uma peculiaridade de nossa sociedade ocidental contemporânea é olhar as relações eróticas e românticas e distinguir as relações com base no sexo da pessoa amada, dessa forma homossexualidade se opõe a heterossexualidade, e o último é considerado normal e natural. Logo, associamos a questão da identidade de gênero a uma identidade de orientação sexual de forma errônea, discurso este usado pelo Programa Escola sem Partido.

Neste momento vamos demonstrar por meio de diálogos da personagem feminina Medéia dois pontos escolhidos para essa escrita: a *métis* e o reconhecimento. Além do que, vale destacar que a personagem feminina é quem dá o ritmo a tragédia emaranhando todos os personagens

masculinos, Jasão, Creonte e Egeu, na sua trama final. A princesa bárbara<sup>5</sup>, consegue envolver os outros personagens, que conhecem o seu potencial de destruição, mas são iludidos pela situação de mulher abandonada e frágil que Medéia ardilosamente declara em diversos momentos da obra. Demonstramos abaixo as frases que a princesa declara após a saída de Creon de cena, demarcando o seu discurso de uma maneira sutil e calculada.

Acaso acha que o bajularia  
Sem tirar vantagem ou sem tramoia?  
Nem falaria com ele. Nem nele tocaria com as mãos.  
Mas ele chegou a tal nível de loucura,  
Que quando foi possível barrar meus planos  
Da terra me banindo, deixou passar este dia  
Para eu ficar (vv 368-374)<sup>6</sup>

Observamos que a princesa utiliza de sua sabedoria para confundir Creon e permanecer na *pólis*, se aproveitando do seu espaço feminino para se colocar como vítima da situação e não como um perigo eminente. Além disso, o discurso dissimulado é uma arte de persuasão, da força da palavra que convence e permite a realização da sua vingança. Como nos afirma Cândido: “como mulher, ela não tinha a capacidade do uso da força física, portanto, buscar meios alternativos para fazer valer a sua vontade e vencer o inimigo”. (CANDIDO, 2006, p.28). E são esses meios alternativos que Medéia se utilizar para vingar-se dos seus inimigos, é por meio de sua *métis*<sup>7</sup> que ela domina a cena, destacando-se dos outros

---

5 Utilizamos esse conceito de porque em alguns momentos da tragédia Medéia e Jasão reconhecem nos seus diálogos que as origens da personagem feminina não são grega.

6 EURÍPIDES. Medéia. Tradução Trupersa. São Paulo; Ateliê Editorial, 2013

7 Segundo Détienne e Vernant: A *métis* é uma potência de astúcia e engano. Ela age por disfarce. Para ludibriar sua vítima, ela toma emprestada uma forma mascara, em lugar de revelar seu ser verdadeiro. Nela a aparência e a realidade desdobradas opõem-se como duas formas contrárias, produzindo um efeito de ilusão, *apâte*, que induz o adversário ao erro e deixa-o, em face de sua derrota, tão ofuscado quanto diante dos sortilégios de um mágico. (VERNANT, 2016, p. 29)

personagens femininos, expressos no Coro que lamentam a separação e pedem vingança aos deuses. Desta forma, observamos que o poeta expõe uma mulher com um comportamento ardiloso, embora isso seja esperado do feminino no caso grego, como nos demonstra Andrade:

De forma geral, os atributos da alteridade do feminino são qualidade ligadas à proveniência ardilosa das mulheres, que as tornam suscetíveis ao estranhamento. Em primeiro lugar o ardil. Fundamento do ser feminino, a méfis marca a presença da mulher entre os homens que, pela méfis, se tornam imprevidentes (incapazes de antecipar e projetar-se contra um artifício). (ANDRADE, 2001, p.52)

Portanto, para o grego viver próximo ao feminino é estar sujeito constantemente ao perigo do descontrolo desse ser, além do fingimento e do engano. Por isso, quando Medéia está sem um homem para regular seu comportamento dentro da sociedade grega, ela se torna uma ameaça para os habitantes da cidade de Corinto, por isso deve ser retirada do convívio da *polis* antes que sua *hybris* cause uma mancha na cidade. Neste sentido podemos observar por meio de uma leitura de gênero como uma característica negativa é associada ao feminino, pois os personagens masculinos da tragédia praticam acordos sociais e não ardis típicos de uma mulher.

### Fonte:

EURÍPIDES. **Medéia**. Tradução Trajano Vieira; São Paulo: Ed 34, 2010

EURÍPIDES. **Medéia**. Tradução Trupersa. São Paulo; Ateliê Editorial, 2013

### Dicionário

BRANDÃO, Junito de Souza. **Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014

### Referências

ANDRADE, Marta Mega. A “**cidade das mulheres**”: cidadania e alteridade feminina na Atenas Clássica. Rio de Janeiro: LHIA, 2001

BOEHRINGER, Sandra. **Le Genre dans et pour L'histoire**. Paris: Armando Colin, 2011

CANDIDO, Maria Regina. **Medéia, Mito e Magia: a imagem através do tempo**. Rio de Janeiro: NEA/UERJ. 2006

COLLING, A.M; TEDESCHI, L.A. **O Ensino de História e os estudos de gênero na historiografia brasileira**. Revista História e Perspectivas, Uberlândia, p. 295-314, jan./jun. 2015 Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/32777> > Acesso em: 05 de mai. 2017

DÉTIENNE, Marcel; VERNANT, Jean-Pierre. **Métis- as astúcias da Inteligência**. São Paulo: Odysseus Editora, 2008

LESKY, Albin. **A tragédia Grega**. Editora Perspectiva, São Paulo, 1976

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

RAGO, Margareth. **Descobrendo historicamente o gênero**. Cadernos Pagu: Núcleo de estudos de Gênero, São Paulo, v. 11, p. 89-98, jan. 1998. Semestral. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/cadpagu\_1998\_11\_8\_RAGO(1).pdf acesso em: 15 de jul. 2015

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99. Disponível em < <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721> > .pdf acesso: 15 jul. 2015

SILVA, C. B.; ROSSATO, L.; OLIVEIRA, N. A. S. A formação docente em História: Igualdade de gênero e diversidade. Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 7, n. 13, p. 453-465, jul./dez. 2013 Disponível em: <<http://www.esforce.orr.br>>. Acesso em: 06 de set. 2017

VERNANT, Jean-Pierre; VIDAL-NAQUET, Pierre. **Mito e Tragédia na Grécia Antiga**. São Paulo: Perspectiva, 2005



## VIOLÊNCIA DE GÊNERO E EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA – CONCEPÇÕES DE UMA EQUIPE DIRETIVA

Priscila Renata Martins<sup>1</sup>

### Resumo

O presente estudo objetivou analisar as concepções da Equipe Diretiva de uma escola localizada na região com maior índice de violência contra a mulher no município de Novo Hamburgo sobre esta violência e sobre as relações de gênero, cujos atravessamentos refletem diretamente na desconstrução ou no reforço de normas que permitem que a violência contra a mulher aconteça. Para tanto, produziu-se um mapa de calor da violência no município, e a partir deste identificou-se a escola mais próxima da região com maior índice deste tipo de violência, na qual os dados foram coletados através de entrevista semiestruturada. Percebeu-se na análise de dados, entre outras questões, um possível desconhecimento das docentes sobre essas questões, o que se mostra problemático uma vez que a escola possui um papel importante na construção dos modos de ser e se portar dos sujeitos, e conseqüentemente na produção e reprodução das desigualdades.

**Palavras-chave:** Violência de gênero, relações de gênero, educação escolarizada, equipe diretiva, violência contra a mulher.

---

1 Graduada em Pedagogia; Orientador: André Luiz dos Santos Silva. Universidade Feevale.  
E-mail: priscilarenata@feevale.br

## O ROSTO OCULTO NA ESCOLA: VIOLÊNCIA ÉTICA E SEXUALIDADES

Marco Antonio Torres<sup>1</sup>

### Resumo

Esta comunicação apresenta resultados de pesquisas realizadas em escolas da rede pública de Ouro Preto e Mariana, MG. A partir das noções de vida precária e violência ética propostas por Judith Butler, temos produzido análises que indicam como o ocultamento das sexualidades tem naturalizado os dispositivos da heteronormatividade. As narrativas docentes e cenas observadas nas escolas indicam que este ocultamento permite que a lesbo-homo-transfobia organize e distribua os corpos no espaço escolar sem maiores resistências. Ocultar as vidas de lésbicas, gays, trans, *queers* etc. na escola é apagar seu sofrimento, ocultar seu rosto, entendido não apenas face, mas como local das “cicatrizes”. A noção de violência ética se revela no apagamento do sofrimento de crianças, jovens e adultos que submetidos aos dispositivos da heteronormatividade ficam impossibilitados de relatarem a si mesmos, pois não são reconhecidxs. Assim, o *bafo* emerge como estratégia de resistência e categoria de análise no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** violência ética; sexualidades; escola; heteronormatividade, *bafo*.

---

1 Doutor em Psicologia - Universidade Federal de Ouro Preto.  
E-mail: torresgerais@gmail.com

## OS SILENCIAMENTOS DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DOCENTE

**Nilcelio Sacramento de Sousa<sup>1</sup>**  
**Adenir Carvalho Rodrigues<sup>2</sup>**  
**Valteones da Silva Rios<sup>3</sup>**

### Resumo

A sociedade vem passando por transformações em todos os espaços, exigindo que reavaliemos nossas maneiras de pensar, ver, refletir e agir, adotando posturas mais ecléticas e multifacetadas em detrimento das posturas tradicionais cristalizadas. Capazes de comportar as várias nuances sociais e as diversas dicotomias em pensamentos, identidades, falares, fazeres, entre outras, e se comprometam com a multidiversidade. Nesse pensar, é que analisamos como a formação continuada contribui para a discussão das questões de identidade de gênero na escola, como caminho para compreensão e quebra de estereótipos, levando a neoconstruções cognoscitivas, epistêmicas, saindo de doxas e ranços que fantasmagorizam nossos “espaçostempos” (ALVES, 2001) formativos enquanto seres (co)produtores de conhecimentos; pois é preciso percebemos que

- 
- 1 Mestre em Educação e Diversidade (Uneb). Professor da Rede Pública Municipal de Ensino e do Sistema Privado de Ensino Superior, atuando nas áreas de Formação de Professores, Filosofia, Gênero, Currículo/s e Didática.
  - 2 Mestre em Educação e Diversidade pela UNEB; Professor da Rede Pública Estadual e do Sistema Privado Ensino Superior, atuando nas áreas de Formação de Professores, Educação de Jovens e Adultos, Filosofia, Gênero e Diversidade. E-mail: adcfilos79@hotmail.com
  - 3 Pós-graduado em Docência em Gênero e Sexualidade e em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa, Professor da Rede Municipal de Ensino, atuando nas áreas de Gênero e Diversidade. E-mail: valteonesrios@gmail.com

“[...] existem tantas sexualidades quanto [...] sujeitos no mundo [...]”  
(CAETANO, p.14 ).

**Palavras-Chave:** Formação continuada, Identidade de gênero, Espaçotempos formativos.

## Referências

ALVES, N; OLIVEIRA, I. B. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. 3. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2001, p. 15-38.

CAETANO, Márcio. Currículos praticados e a construção da heteronormatividade. In: ALEXSANDRO, Rodrigues; CORRÊA, Barreto Maria Aparecida Santos. (org.). *Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas*. Vitória/ES: Edufes, 2013.

## ESCAPANDO DO JOGO DA VELHA: O LÚDICO ENQUANTO SATISFATOR SINÉRGICO

Vítor Jochims Schneider<sup>1</sup>

### Resumo

Em oposição a uma compreensão dos recursos lúdicos enquanto ferramenta para captura e domesticação do corpo discente, o presente trabalho aposta na potencialidade contra-hegemônica dos jogos. Para tanto, partiremos de uma caracterização dos jogos, brevemente mencionada por Max Neef (1993), enquanto possíveis satisfatores sinérgicos. Ao contrário dos satisfatores preconizados pelas racionalidades dominantes, os satisfatores sinérgicos são modos de ser, ter, estar e fazer capazes de satisfazer simultaneamente diferentes necessidades, sendo capazes de proporcionar uma autodeterminação coletiva. Com base nesta breve menção, refletimos como seria possível instalar atividades lúdicas em espaços educativos que fomentem o exercício da autonomia, sem que tais atividades se confundam com ferramentas encantatórias de captura discente.

**Palavras-chave:** jogos; espaços educativos; ludopedagogia.

---

1 Universidade Federal do Pampa

## NARRATIVAS QUEER E O ENSINO DE ARTES

Pedro Paulo Souza Rios<sup>1</sup>  
André Ricardo Lucas Vieira<sup>2</sup>

### Resumo

O presente estudo tem por objetivo analisar narrativas *queer* a partir das aulas de Ensino de Artes, vivenciadas por estudantes gays, do primeiro ano do Ensino Médio numa escola pública do Semiárido Baiano. Para tanto utilizamos a perspectiva teórica *queer*, a partir das narrativas (auto) biográficas. O estudo sinalizou que o componente Ensino de Artes se constitui enquanto espaço educativo agregador da diversidade sexual e de gênero. Contudo, foi possível perceber que a matriz curricular da escola não consegue abarcar questões presentes na contemporaneidade, negligenciando assuntos como gênero, diversidade sexual e sexualidade. Assim, as narrativas evidenciam uma intrínseca relação entre o Ensino de Artes e as questões de gênero dentro da escola.

**Palavras-chave:** Teoria *Queer*; Ensino de Artes; Equidade de Gênero; Narrativas Gays.

---

1 Doutorando em Educação - Universidade Federal de Sergipe – UFS.  
E-mail: peudesouza@yahoo.com.br

2 Mestre em Educação de Jovens e adultos. Universidade do Estado da Bahia – UNEB;  
E-mail: sistlin@uol.com.br

## Considerações iniciais: a relevância do ensino de arte

Historicamente, nos processos pedagógicos, alguns componentes têm sido negligenciados em detrimento de outros considerados “mais importantes”. Nesse sentido, os componentes que abordam questões vinculadas às subjetividades dos sujeitos em seus processos formativos, dentre eles o Ensino de Artes, estão enquadrados à matriz dos considerados e “menos importantes”, recebendo atenção aquém, quando não há por parte das escolas um silenciamento em torno do componente, ocorrendo o não cumprimento da Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira – LDB9394/1996, que rege acerca do Ensino de Artes na Educação Básica.

Entendemos que o Ensino Arte pode se configurar num espaço agregador da diversidade. Assim, o presente estudo vislumbra estabelecer relações entre o Ensino de Arte e as questões de Gênero e Sexualidade. Ademais, compreendemos que tal estudo se apresenta como de fundamental importância por ter como *lócus* o Semiárido Baiano, rico em expressões artríticas e historicamente estigmatizado no que tange as questões de gênero.

Dessa maneira, o presente artigo tem por objetivo investigar, por meio das narrativas (auto)biográficas, como as questões de gênero e sexualidade vivenciadas pelos estudantes gays, a partir do componente curricular Ensino de Artes, influenciam no seu processo de formação, ao tempo em que busca compreender de que maneira as aulas de Arte influenciam na constituição da identidade de gênero dos estudantes e ao fazer isso refletiremos como as identidades de gênero são produzidas e reproduzidas pelo currículo ao longo do processo de formação dos sujeitos.

Suscitamos, portanto, algumas indagações: quais são as possíveis relações entre o ensino de Artes e as questões inerentes às relações de gênero no espaço escolar? O ensino de Arte pode se constituir efetivamente num componente curricular que abarque elementos que dizem respeito às subjetividades de gênero dos estudantes gays?

### Arte: enquanto expressão humana

A Arte se constitui numa das manifestações culturais mais antigas da humanidade, sendo, portanto, uma expressão própria e indissociável do



que venha a ser o humano (FISCHER, 1983). Na atualidade, não há como ignorar o papel vital que a Arte exerce na vida contemporânea. Sendo quase impossível pensar qualquer expressão humana desvinculada pelo menos de uma, dentre as múltiplas manifestações artísticas, já que a arte se configurou enquanto expressão da presença humana no mundo, ao criar objetos e formas que representam suas vivências e o seu expressar de ideias, sensações e sentimentos e uma forma de comunicação (AZEVEDO JÚNIOR, 2007).

A Arte é, pois implicamento livre da humanidade com a natureza e com a realidade social que a cerca, atribuindo-lhes novos sentidos e significados, ao tempo em que ela própria se liberta, podendo ser utilizada para explicar e descrever a história, expressar ideias, sentimento, desejos, podendo ser uma manifestação subjetiva singular ou coletiva (FISCHER, 1983).

A arte, portanto se constitui enquanto quimera, utilizada na tentativa de transformação da natureza, homens e mulheres dão novas formas à sociedade, atribuindo novos significados à existência humana. Trata-se, portanto, de externar uma imaginação do que significa a realidade, assim, o/a artista é considerado, por princípio, um mágico, pois é capaz de transformar a realidade através da arte (FISCHER, 1983).

## **Arte, gênero e sexualidade no cotidiano escolar**

A escola não reproduz ou reflete as concepções de gênero, diversidade sexual e sexualidade que transitam na sociedade, mas ela própria as produz (LOURO, 2007). Os indivíduos aprendem desde muito cedo a reconhecer seus lugares sociais e aprendem isso através de estratégias muito difíceis de reconhecer. Assim, entendemos que as questões pertinentes às relações de gênero e sexualidade são moldadas e definidas por diferentes práticas discursivas, dentre elas as artes.

### **Por um currículo *queer***

A teoria *queer* se inscreve nas discussões atuais sobre gênero e sexualidade inspirada nas concepções pós-estruturalistas de sociedade, de

conhecimento, de cultura, de política como forma de desestabilizar os modelos hegemônicos de vivência do gênero e da sexualidade.

O currículo escolar sempre esteve implicado na construção das identidades e das diferenças: “desde a sua constituição, a escola moderna é marcada por diferenças. [...] ela continua sendo, para crianças e jovens, um local importante de vivências cotidianas específicas e, ao mesmo tempo, plurais” (MEYER, 2003). Porém, não havia a preocupação em questioná-la e problematizá-la. Dessa forma, historicamente, o currículo tem legitimado identidades hegemônicas ocidentais, brancas, masculinas, heterossexuais e contribui para posicionar as não hegemônicas como inferiores, deficitárias, patológicas, desviantes e comumente silenciadas.

Uma proposta curricular pautado na Teoria *Queer* daria conta de pensar novas estratégias pedagógicas que sejam não-normativas, envolvendo portanto, as distintas expressões artísticas muitas vezes consideradas estranhas e incompreendidas por aqueles/as que acreditam que a arte pode ser “enquadrada” em um único modelo.

## **Metodologia: atos da pesquisa**

No que concerne aos fundamentos metodológicos, a pesquisa de caráter qualitativo é a que mais adequada. A metodologia utilizada será a pesquisa narrativa, no campo educacional. Pesquisadores como Nóvoa (2000), Souza (2006), entre outros, têm apresentado trabalhos significativos nessa área, que versam desde a constituição do educador reflexivo até a formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

As narrativas como metodologia de pesquisa valorizam e exploram as dimensões pessoais dos sujeitos, seus afetos, sentimentos e trajetórias de vida, e levam à percepção da complexidade das interpretações que os sujeitos pesquisados fazem de suas experiências e ações, sucessos e fracassos e dos problemas que enfrentam. Por sua vez, a investigação narrativa recorre às explicações dadas pelos indivíduos para entender as causas, intenções e objetivos que estão por trás das ações humanas.

Em relação ao método, entendemos que a fenomenologia, por procurar compreender os fenômenos subjetivos na crença de que verdades essenciais acerca da realidade são baseadas na experiência vivida, aliado à pesquisa biográfica, possa auxiliar na elucidação das indagações e

propostas, pois, segundo Souza (2006), na pesquisa qualitativa não se objetiva explicar o fenômeno, mas compreendê-lo, auxiliando no auto-conhecimento do indivíduo e deste para com o mundo.

Quanto aos instrumentos metodológicos para a coleta de dados utilizamos entrevistas narrativas, que se configura enquanto atividade formadora como processo de formação e de conhecimento (SOUZA, 2006);

As narrativas foram gravadas entre março e junho de 2017, num total de cinco (05) narrativas, sendo duas de Eduardo e três de Luiz, num total de 3hs46min de gravação.

## Os narradores

Luiz tem dezoito anos, mora com a mãe, uma irmã e um irmão, sobre sua defasagem em relação a série/idade ele comenta: *“Quando eu era mais novo não gostava de vim pra escola. Eu já lacrava desde pequeno e as professoras mandava eu me comportar”*. E continua: *“[...] mas queria participar das apresentações de arte então tinha que tá matriculado”*.

Eduardo tem dezenove anos. Mora com pai/mãe e uma irmã. Contou-nos que *“Nem sempre as pessoas me entendem... mesmo gostando de brincar sou uma pessoa séria”*. Sobre sua vida escolar nos disse que: *“às vezes tenho a sensação que a escola não foi feita pra todo mundo [...] já era pra ter concluído o ensino médio, mas ainda tem coisas que nem eu entendo”*.

## Narrativas sobre ser gay e artista: vivências de gênero

As expressões artísticas estão de alguma maneira estão presentes no cotidiano das pessoas. Dividimos os mesmos espaços, ainda que não percebamos. Comumente é ela que se aproxima da gente, a formas mais comuns tem sido a música e dança, outras somos nós que nos aproximamos dela. A escola tem se mostrado ser um espaço favorável às expressões, tanto é que a Secretaria de Educação do Estado da Bahia criou em 2008 o Festival Anual da Canção Estudantil – FACE. As atividades vinculadas ao universo artístico costuma ter uma presença significativa de homossexuais,

*Eu sempre me achei meio artista, desde criança gostava de me expressar e a arte ajuda muito é... como eu posso dizer? A arte me entende, na arte eu posso ser quem eu sou, eu uso a máscara para se eu mesmo, entende? [...] A escola tem ajudado muito nesse sentido, mas acaba taxando a gente. Assim... todo mundo fala: é arte? Chama as bichas!" A gente fecha mesmo. Já que é pra lacrar a gente lacra! (LUIZ, 2017).*

De acordo com a narrativa de Luiz a arte é algo inerente á sua condição, “desde criança” e por meio da arte ele procurou se conhecer e se aceitar enquanto sujeito, contudo ao adentrar a escola percebe que há uma barreira, um impedimento. Quando ele narra que a escola “acaba taxando”, taxar aqui é determinar o que pode e o não ser feito por um estudante gay.

A prática de homofobia na escola é um fator relevante na disseminação do preconceito, conforme sinaliza Eduardo:

*Não é fácil ser gay, mas eu gosto de ser como eu sou [...] As vezes eu me sinto mal, eu fingi que não vejo, levo na brincadeira porque se não a gente fica louca. Tem professores preconceituosos sim! Se fosse botar chocalho ninguém dormia nessa cidade, ia ser um barulho daqueles [...] mas dentro da escola eles tem que me engoli.*

A fala de Eduardo evidenciar que o preconceito ainda é algo presente na escola, contudo o mais sério é a escola continuar fingindo que está tudo resolvido, enquanto os/as estudantes estão sendo vítimas de preconceitos e de homofobias. De acordo com Louro (2007) o preconceito relacionado à sexualidade e á orientação sexual na escola é assunto cuja abordagem é muito delicada, tanto pelo corpo discente, quanto pelo corpo docente, tornando-o num tabu. Eduardo conclui: “*Todo mundo na escola sabe que tem um monte de “viados” e “sapatas”, mas ninguém toca no assunto*”. Relacionado isso Luiz Comenta:

*Esse assunto é algo misterioso aqui na escola. Não entendo essas coisas, juro pra você [...] a escola tem “viado” e “mona” pra dar de pau. Todo mundo brinca com a gente, mas na hora de falar sério sobre essas questões, aí já sabe né? Então o que é que gente faz? Quando falo a gente me refiro ao “viados” e “sapatas”. Eu já disse isso antes, mas não me canso de dizer: Eu me considero um artista, mas não sou qualquer artista, sou um artista gay!*

Durante a gravação das narrativas com Luiz era notória a empolgação dele. Tinha algo de autoafirmação. A necessidade de alguém que o escute, já que ele/eles nunca são levados a sério: *“todo mundo brinca com a gente”*. Tal constatação só evidencia que as questões ligadas ao campo das relações de gênero, sexualidade, diversidade e orientação sexual ainda são negligenciadas pela e na escola. Uma vez que não consta no currículo, professores/as e estudantes não se sente comprometidos com tal realidade, então o que lhe resta é a arte *“porque a arte me acolheu”* (LUIZ).

Nessa perspectiva, Louro (2007) salienta que a negação dos/as homossexuais na escola acaba por confiná-los/as às *“gozações”*. Como bem reflete Eduardo: *“O tempo inteiro as pessoas*

*brincam com a gente, mas no fundo a vontade de muitos era de acabar com a gente. Eu sinto que muitas vezes são “gozações” em forma de brincadeira”*.

Durante as gravações foi possível constatar que tanto Luiz quanto Eduardo tem um carinho especial pelo Ensino de Artes: *“Eu não escondo de ninguém o quanto eu gosto da disciplina de Artes, fico só imaginando no próximo ano, já não terei mais essa disciplina”* (EDUARDO). Sobre isso Luiz é enfático: *“Já falei com a diretora: posso até passar de ano, mas as aulas de artes eu não perco por nada nesse mundo”*.

As narrativas de Luiz e Eduardo sinalizam uma intrínseca relação entre o componente curricular Ensino de Arte e as questões inerentes às relações de gênero, sexualidade, orientação sexualidade dentre outras.

### **(In)conclusões acerca do ensino de arte e a arte de ser gay**

Na tentativa de delinear algumas (in)conclusões podemos afirmar que a arte se constitui enquanto forma de expressão humana, tendo em vista que a mesma transmite características e conceitos inerentes ao homem e sua cultura, uma vez que é por meio dela que homens e mulheres conseguem expressar ideias, sensações e sentimentos, servindo como uma forma de comunicação

Dessa maneira, podemos dizer que compreender o Ensino de Arte enquanto componente curricular obrigatório no contexto escolar faz-se necessário, no entanto compreende-lo na perspectiva interdisciplinar

torna-se imprescindível, uma vez que a escola se configura enquanto espaço legítimo de interação das experiências dos sujeitos.

## Referências

AZEVEDO JUNIOR, J. G. de. **Apostila de Arte – Artes Visuais**. São Luís: Imagética Comunicação e Design, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996. Brasília: MEC/SEF, 1996.

FISCHER, E. **A Necessidade da Arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis – RJ: Vozes. 2007.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e pratica. Em G. L. Louro; J.F. Neckel & S. V. Goellner (Orgs.), **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação** (pp.9-27). Petrópolis: Vozes, 2003

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: (Org). Vidas de professores. Porto: Porto, 2000, p. 11-30.

SOUZA, E. C. de. **A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação**. Revista Educação em Questão, Natal, v.25, n. 11, p. 22 – 39, jan./abr., 2006.

## VAI TER *BEESHA* NA UNIVERSIDADE ENSAIO SOBRE RE(EX)SISTÊNCIAS, *BEESHAS* NA SALA DE AULA E (TRANS)FORMAÇÃO DOS ESPAÇOS ESCOLARES

Denise Diele Alves de Sousa<sup>1</sup>  
Thiago Santos da Silva<sup>2</sup>  
Carlos Henrique Lucas Lima<sup>3</sup>

### Resumo

Este trabalho tem como objetivo protagonizar ações do Programa de extensão-Re(ex)sistência LGBT da Universidade Federal do Oeste da Bahia, especificamente o curso de Pré-Enem realizado pela o programa de extensão na cidade de Barreiras/BA.

**Palavras-chave:** LGBT, Pré-Enem, Re(ex)sistência

- 
- 1 Graduada do bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Oeste da Bahia, atualmente bolsista do Programa de extensão –Re(ex)sistência LGBT e pesquisadora-estudante do grupo de pesquisa *Corpus Possíveis* da Universidade Federal do Oeste da Bahia.
  - 2 Graduado no Bacharelado interdisciplinar em ciência e tecnologia, atualmente cursa Geologia, bolsista do Programa de extensão –Re(ex)sistência LGBT e pesquisador-estudante do grupo de pesquisa *Corpus Possíveis* da Universidade Federal do Oeste da Bahia.
  - 3 Carlos Henrique Lucas Lima é Doutor em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Mestre em Letras e Linguística, área de concentração em História da Literatura, pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Licenciado em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa. Professor Adjunto A na Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) e Líder do Grupo de Pesquisa *Corpus Possíveis* - Educação, Cultura e Diferenças, também da UFOB. Integra, desde 2013, o Grupo de Pesquisa em Cultura e Sexualidade (CuS), vinculado à UFBA, e é co-criador e editor-adjunto da primeira revista brasileira dedicada exclusivamente aos Estudos Queer, a *Periódicus*.



**E**ste trabalho se baseia nos estudos Queer e estudos culturais que se institucionalizou na década de 90 com o intuito de questionar a heteronormatividade e propor novas reflexões.

A escola como um espaço de reflexões não abordava até então às diferenças, a preocupação de alargar o debate em torno das diferenças no interior escolar surge principalmente durante a aprovação dos PME's-Plano Municipal de educação, professores, gestores e sociedade civil mostra grandes preocupações na inserção da pauta de gênero e sexualidade.

Diante da realidade em que vivemos o Re(ex)istência LGBT programa de extensão da Universidade Federal do oeste da Bahia em seu interior criou o curso de pré-enem para pessoas LGBT's com o intuito de reestabelecer o contato dessas pessoas com os espaços escolares e criar um espaço de afeto que outrora lhes fora negado pelo modelo tradicional das escolas.

Através do relato de experiência dos bolsistas coordenadores do curso de pré-enem este artigo vem expor como o curso tornou-se um espaço de recepção e afetividade para os LGBT's do oeste da Bahia. Apresentaremos dados e discutiremos a importância das políticas públicas e ações afirmativas específicas e direcionadas para pessoas que historicamente são subalternizadas por conta da sua sexualidade.

## **Referências Bibliográficas**

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

## O SABER DO COTIDIANO DA PRÁTICA DOCENTE NO PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO SOCIAL

Tatiane Goudinho da Costa  
Eduardo Garralaga Melgar Junior  
Marcio Caetano

*Universidade Federal do Rio Grande - FURG*

### Resumo

A importância da formação continuada dos profissionais da educação e pensar a escola como espaço de emancipação social, as relações de professores/as, estudantes e a comunidade com as ações da educação popular, são objetos deste trabalho. Para tanto, nos valem da observação participativa experimentadas durante o tempo de atuação profissional em uma escola de zona de periferia, com várias vulnerabilidades sociais, na cidade de Pelotas-RS e Rio Grande-RS. A partir desta experiência, acompanhando o desenvolvimento de estudantes e suas famílias foi possível vivenciar o despertar da criticidade das famílias frente aos seus direitos e deveres, estudantes mais interessados e envolvidos com a construção de seus conhecimentos na sala de aula, e os professores atuando com a realidade de acolher os saberes e as culturas dos alunos junto ao currículo oficial da escola.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Escola; Currículo; Educação Popular, Emancipação social.

*“ensina os conteúdos de sua disciplina com rigor e com rigor cobra a produção dos educandos, mas não esconde a sua opção política na neutralidade impossível de seu quefazer” (FREIRE, 2016, p. 49).*

A prática docente envolve inúmeras relações do cotidiano do professor, aluno, escola, comunidade local, regional, nacional e global, emerge das provocações que nascem das práticas sociais que exercemos, sendo um dos seus principais objetos de atuação docente, a releitura do papel social e cultural das ações que a prática docente possui em relação à concepção de sujeito, escola e sociedade.

O “que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? Lavar as mãos em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele” (FREIRE, 2017, p. 109), nos instiga a refletir sobre a necessidade de uma educação que pense criticamente a nossa condição no mundo, que possibilite ao educando refletir sobre os papéis de opressão historicamente estabelecidos, que questione as práticas escolares que alimentam essas relações, que o educando possa olhar ao professor e dizer-lhe o quanto a escola auxiliou nesse processo de conscientização crítica do papel do homem no mundo.

Em nossas experiências docentes, fomos percebendo a importância do papel da escola nesse processo de conscientização, os alunos encontram nas ações pedagógicas um momento de colocar-se como protagonistas de sua história, historicamente negados no processo de opressão, com práticas pedagógicas que dialoguem com o cotidiano da comunidade escolar. O saber instruído na escola, legitimado historicamente pela humanidade como um saber necessário para a vida em sociedade, muitas vezes não dá conta de dialogar e nem de aproximar-se do cotidiano das comunidades.

O saber da escola deveria possibilitar ao educando refletir que a “presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere [...] é a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História” (2017, p. 53). É papel do professor é de auxiliar ao educando os sentidos que aquele saber trará ao seu cotidiano social e cultural, a necessidade de sabermos determinados conhecimentos, dando significação ao saber no cotidiano das relações sociais e culturais que são estabelecidas no dia a dia da comunidade.

Não se permite a dúvida em torno do direito, de um lado, que os meninos e as meninas do povo têm de saber a mesma matemática, a mesma física, a mesma biologia que os meninos e as meninas das “zonas felizes” da cidade aprendem mas, de outro, jamais aceita que o ensino de não importa qual conteúdo possa dar-se alheado da análise crítica de como funciona a sociedade. (FREIRE, 2016, p. 50).

Quando os professores conseguem estabelecer uma criticidade sobre a organização da sociedade a partir dos conhecimento ensinados, questionado o “poder” do saber na formação do sujeito, auxiliam ao educando refletir sobre a “condição natural” que historicamente marginalizam seus saberes e suas experiências, essa “conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 2006, p. 30).

Saviani chama atenção para o fato de que:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso também aprender a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas). (2008, p. 15)

Observamos a partir da contribuição de Saviani (2008), que a própria constituição da escola coloca a margem o saber que nasce no cotidiano das práticas sociais, saberes de vivência e sobrevivência que historicamente as camadas populares construíram para sobreviver ao processo de opressão que o marginaliza, cultural, social e economicamente, que não são legitimados pela produção da academia científica.

As demandas do atual século impõem à escola a reflexão crítica do seu papel, somos diariamente instigados pelas demandas cotidianas, a trabalhar as “novas demandas” que se apresentam a escola, como é o caso da drogadição e violência urbana exacerbada. Essa diversificação viva do currículo, um organismo orgânico de demandas próprias, faz com que a escola reinvente seus espaços, seus saberes, suas relações. Nesse sentido, compreendemos que

[...] a forma pela qual a escola define as intencionalidades educacionais e busca realizá-las, tendo como objetivo formar os sujeitos que dela participam na condição de educandos. O currículo se constitui, desse modo, em elemento de mediação entre os sujeitos – professores e alunos – e entre estes e o conhecimento. (SILVA, 2012, p.14).

Corroborando com Silva (2012), ao reinventar seus espaços com ações educadoras de reflexão a escola acolhe a comunidade escolar que percebe a educação popular como uma ferramenta que reconhece suas práticas e experiências e sendo aberta ao diálogo e a construção da consciência crítica, essa pessoas acabam por eleger este espaço para legitimar também sua luta.

Geralmente nas comunidades mais empobrecidas as escolas tem sido eleitas para os encontros das famílias, não é fato incomum as reuniões que são organizadas com os responsáveis, se tornam momento de reivindicações de toda a espécie de dificuldades enfrentadas pelos alunos e seus familiares para estarem na escola, logo podemos citar alguns deles: desemprego, falta de estrutura das moradias, das ruas, do descaso do poder público e de problemas familiares, que influencia e muito no desempenho dos alunos, sendo assim não temos como nos furtar de refletir e pesquisar, como relacionar estes assuntos com as disciplinas oficiais, com conteúdo as vezes restritos a participação do aluno.

[...] encontram, na escola, estruturas culturais e políticas historicamente estabelecidas, criando uma trama institucional que interpela, filtra, transforma, ignora, escamoteia ou absorve, muitas vezes fragmentariamente, as mudanças pretendidas. (ZIBAS, 2002, p.72).

É preciso observar, conforme Zibas (2002), o professor diante disso acaba tendo suas limitações quanto a sua atuação docente para se envolver com tantas situações e emoções que fogem do seu círculo de poder de ação, assim a educação popular acaba por esbarrar mais uma vez naquilo que nos mostra a nossa formação profissional, formação essa que não mostra e encaminha para uma investigação e produção científica a partir do conhecimento popular. Conhecendo todas as problemáticas e fragilidades da comunidade escolar, é importante elencar como objeto de estudo para formação continuada da Escola as ações vivias do currículo que dialogam cotidianamente com as comunidades marginalizadas.

Diante disso se faz necessário que a escola esteja com sua equipe completa, Orientação Educacional, Coordenação Pedagógica, Direção e vice, Merendeiras, higienizadoras, Assistente Social e psicólogo escolar, que as comunidades possam contar sempre com os profissionais conscientes da função social da escola para dar suporte ao professor na sala de aula, com uma ação coletiva a favor da educação popular.

Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia, baseada no profundo respeito pelo senso Comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a também, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário ( GADOTTI,2012,p.07).

Não podemos esquecer também da formação dos Professores na sua caminhada dentro da academia, onde ainda percebemos uma pequena abordagem na importância do professor aprender sobre se colocar no lugar do outro, em especial do seu educando e seu cotidiano, ou seja teoria sem prática social.

Os Conteúdos técnicos conhecidos, repassados através dos currículos apresenta-se como uma ferramenta de controle e leva os educandos a não refletir sua condição e estrutura social e acaba por reproduzir o conformismo. É bom ressaltar que não temos o objetivo de criticar ou colocar em dúvida a importância dos conteúdos para a formação e desenvolvimento intelectual dos educandos, ressaltamos a necessidade desta

formação estar agregada a capacitação para o desenvolvimento e a prática social libertadora e igualitárias de todos e todas.

Nesse sentido, chegamos ao ponto da formação continuada da Equipe, e também um espaço de formação e diálogo constante com essas pessoas da Comunidade, que nos trazem e legitimam os saberes construídos em sala de aula.

Durante os encontros de formação continuada é importante a presença e participação de todos aqueles profissionais que fazem parte da escola, a Educação Popular traz consigo a essência da educação comunitária e participativa, o Professor não está e nunca deve ser o único ponto de referência na relação do processo de ensino e aprendizagem do educando. Todos os envolvidos têm ação importante nesta construção, os profissionais que dividem os outros espaços da escola, como a secretária, refeitório, portaria, biblioteca e quem mais fazer parte dos múltiplos espaços educativos precisam dividir experiências, refletir sobre suas ações e contribuir no plano de educação da escola.

A comunidade escolar juntamente com a sociedade irá auxiliar na conscientização da importância da educação para a vida dos educandos.

“(…) Por mais fundamentais que sejam os conteúdos, a sua importância efetiva não reside apenas neles, mas na maneira como sejam apreendidos pelos educandos e incorporados à sua prática. (Freire, 1997, p.86)”.

No cotidiano da escola, fomos percebendo a importância do currículo voltado as demandas sociais, esse chamado aos responsáveis para que participem ativamente das reuniões pedagógicas, torna-se um espaço de encontro da comunidade escolar, em inúmeros casos o único espaço de encontro, onde aflora as emoções que falam sobre a situação da comunidade no bairro, as demandas sociais e políticas que fazem parte do cotidiano de cada aluno, “[...] a sala de aula deveria abarcar uma espécie de vida comunitária democrática, preocupada com a dignidade humana e com a inteligência científica que era pensada fora da escola.” (APPLE; TEITELBAUM, 2001, p.199).

Nas comunidades que atuamos com docentes, a violência urbana e a vulnerabilidade social tornou-se o currículo vivo da escola, muitas



questões que acontecem no cotidiano das práticas sociais dos educandos no bairro onde a escola está inserida, repercute nas relações interpessoais entre os educandos e no entendimento que possuem em relação aos conteúdos trabalhados na escola, dar significação ao saber historicamente organizado pela humanidade, torna-se um desafio frente aos desafios do cotidiano escolar, que trazem para a pauta temas urgentes que estão imbricados diretamente na dignidade humana, a fome, a violência, a falta de moradia, de água, luz e saneamento.

Esse olhar atento, essa escuta sensível, é o saber do cotidiano da prática docente no processo de emancipação social, a formação docente inicial e continuada deve estar sensível a estas questões sociais, que marginalizam nossos educandos. A escola em inúmeras situações é o único ponto de resistência que as comunidades possuem, este ambiente institucional, deve ser o ponto de movimento para discussão de uma política de organização social que auxilie as comunidades escolares na superação de suas vulnerabilidades sociais.

## Referências

APPLE, M. W. Os Professores e o currículo: abordagens sociológicas. Lisboa: EDUCA, IAG Artes Gráficas Ltda, 1997.

FREIRE, Paulo .Politica e Educação 3ed. São Paulo: Cortez,1997

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: São Paulo: Paz e Terra, 2017.

\_\_\_\_\_, Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos. São Paulo: São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa

comum. *Revista Dialogos*: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, M. R. *Perspectivas Curriculares Contemporâneas*. Curitiba: Ibpex, 2012.

ZIBAS, D. M. L. (Re)Significando a Reforma do Ensino Médio: o discurso oficial e os filtros institucionais. In: ZIBAS, D. M. L.; AGUIAR, M.; BUENO, M. *O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica*. Brasília: Plano Editora, 2002.

# AFRONTA AO PATRIARCADO NOS CORREDORES DE UMA FACULDADE DE DIREITO: O CASO DA BUCETA REVOLUCIONÁRIA

Rita de Araujo Neves<sup>1</sup>  
Márcia Alves da Silva<sup>2</sup>  
Maria Cecília Lorea Leite<sup>3</sup>

## Resumo

Neste estudo problematizamos frase constante de *banner* produzido por estudantes da Faculdade de Direito (FADIR), na Universidade Federal do Rio Grande - FURG, no ano de 2014, durante o XXIV Encontro Gaúcho de Estudantes de Direito (EGED). Naquela ocasião, a máxima “*Meu corpo é de luta, minha buceta é revolucionária*”, exposta no corredor do Pavilhão 6 do Campus Carreiros, provocou tamanha irrisignação e ira em estudantes e docentes do curso de Direito e de outros cursos da Universidade que gerou a remoção do objeto daquele local. Refletir acerca do episódio e sua repercussão, à luz dos estudos do currículo na perspectiva da cultura, da teoria feminista, dos estudos de gênero e da análise crítica do discurso, questionando possíveis razões que provocaram expressivo movimento no meio acadêmico, cremos, contribui para o entendimento do fenômeno da violência de gênero e inova nas pesquisas da Educação Jurídica.

**Palavras-chave:** Currículo, Cultura, Patriarcado, Violência de Gênero, Feminismo.

- 
- 1 Doutoranda em Educação - Universidade Federal de Pelotas.  
E-mail: profarita@yahoo.com.br.
  - 2 Doutora em Educação - Universidade Federal de Pelotas.  
E-mail: profa.marcialves@gmail.com.
  - 3 Doutora em Educação - Universidade Federal de Pelotas.  
E-mail: mcilleite@gmail.com.

## Introdução

O presente artigo compõe investigação mais abrangente consistente na pesquisa de doutoramento de uma das autoras sob a orientação e coorientação das demais e objetiva trabalhar metodologia de interpretação de imagens no campo da Educação Jurídica, visando a investigar as razões do uso por estudantes de Direito do espaço físico do corredor para manifestações contra a violência de gênero somado à divulgação das imagens dessas nas mídias virtuais. Pontualmente, nosso foco está na análise e reflexão sobre a frase de um *banner* produzido por estudantes da FADIR - FURG, no ano de 2014, durante o XXIV EGED com a seguinte assertiva: “*Meu corpo é de luta, minha buceta é revolucionária*”. Naquela ocasião, a frase exposta no corredor da referida Faculdade, provocou a revolta de estudantes, docentes e servidoras/es do curso de Direito, bem como de outros cursos da Universidade, o que provocou a remoção do artefato daquele local.

Acreditamos que refletir teoricamente acerca desse fato e sua repercussão, à luz dos estudos do currículo na perspectiva da cultura, da teoria feminista, dos estudos de gênero e da análise crítica do discurso contribui para o entendimento do fenômeno da violência de gênero e inova nas pesquisas da Educação Jurídica. Os dados descritos a seguir não representam resultado conclusivo da pesquisa. Todavia, até o momento, foi possível identificar que antes deste estudo sequer havia discussão acadêmica ou científica, dentro da comunidade jurídico/universitária acerca da retirada do aludido *banner* ou mesmo das razões que a motivaram, o que reforça, conforme destacamos, a importância da investigação em curso e que se pretende aprofundar.

### **Do discurso que afronta a ordem instituída pelo patriarcado e abala o ambiente acadêmico**

A partir do pressuposto de Barthes (2015), para quem entre a imagem e o observador existe um *punctum* ou o equivalente a um raio ou flecha, que parte da própria e o atinge, atravessando-o, entendemos, analogicamente, a imagem que escolhemos como recorte para nosso estudo: o

*banner* produzido por discentes da FADIR e disposto no corredor do 2º andar do prédio do Pavilhão 6 do Campus Carreiros da FURG, onde se dão a maioria das aulas dos Cursos de Direito com a seguinte mensagem escrita: “*Meu corpo é de luta, minha buceta é revolucionária*” (Figura 1)<sup>4</sup>

Figura 1: *Banner “a buceta revolucionária”*



Fonte: Dados das autoras

Mais do que mera flecha ou raio, a imagem repercutiu como bomba dentro daquele contexto acadêmico, a ponto dali ter sido rapidamente retirada. Do que se pode verificar até hoje, embora pretendamos desenvolver a investigação iniciada, o *banner* produzido por estudantes visava à divulgação do EGED, como referido, além de, mais adiante, no mês de outubro de 2014, também ilustrar convite para uma oficina sobre Feminismo, ocorrida no dia 8 de outubro daquele ano<sup>5</sup>.

4 Esta imagem foi produzida por uma das autoras, Profa. Rita de Araujo Neves, em 28/05/2014, no celular, quando foi ministrar aula, em sala próxima ao *banner*.

5 <<https://www.facebook.com/events/636485969805875/>> Acesso em 19/04/2015

Frisamos, também, que a provocação gerada por essa imagem foi tamanha que gerou a produção de outra, a partir daquela: uma charge da autoria de Carlos Henrique Latuff de Sousa, disponível no sítio online<sup>6</sup>, acompanhada pelo título, em tom de homenagem: “Buceta Revolucionária! Uma charge para a Semana Acadêmica do Direito na FURG”.

Em que pese a relevância da segunda imagem produzida, no presente estudo não a analisaremos, o que pretendemos fazer adiante com o desenvolvimento da pesquisa. Todavia, cabe tangenciar um aspecto que emerge a quem se defronte à charge: a associação da emblemática figura de Che Guevara, frequentemente representativa de atos revolucionários e juvenis, à imagem da “buceta revolucionária” produzida pelas/os alunas/os da FADIR.

Impossível, porém, sermos indiferentes ao fato de que se trata da figura revolucionária de um homem!

Assim, embora conexas à imagem/representação de uma “buceta”, a figura emblemática e icônica associada ao tributo às/aos estudantes da FURG é a de um homem. Portanto, com toda nossa admiração e respeito ao chargista que, sim, solidarizou-se às/aos estudantes da FADIR, esse fato, em nosso julgamento, só reforça o discurso opressor e machista do patriarcado que não reconhece as mulheres capazes de fazer, por si sós, a revolução da qual se entendem e parecem ser, no caso do nosso estudo, as legítimas autoras.

Nesse sentido, compreendemos necessária uma breve referência, embora a complexidade que envolve o termo, do que entendemos e assumimos como patriarcado nesta escrita. Para tanto, partimos da teorização de Pateman (1993), segundo quem:

[...] hoje, invariavelmente, apenas metade da história é contada. Ouvimos muito sobre o contrato social, mas se mantém um silêncio profundo sobre o contrato *sexual*. O contrato original é um pacto sexual-social, mas a história do contrato sexual tem sido sufocada. As versões tradicionais da teoria do contrato social não examinam toda a história e os teóricos contemporâneos do contrato não dão

---

6 <<https://latuffcartoons.wordpress.com/tag/revolucionaria/>> Acesso em 19/04/2015

nenhuma indicação de que metade do acordo está faltando. A história do contrato sexual também trata da gênese do direito político e explica por que o exercício deste direito é legitimado; porém, essa história trata do direito político enquanto *direito patriarcal* em instância do sexual – o poder que os homens exercem sobre as mulheres. A metade perdida da história conta como uma forma caracteristicamente moderna de patriarcado se estabelece. A nova sociedade civil criada através do contrato original é uma sociedade patriarcal (PATEMAN, 1993, p.15).

A partir desses pressupostos, consideramos que nossa sociedade atual ainda adota o modelo do patriarcado, no qual as mulheres continuam sendo subjugadas aos homens nas mais distintas relações sociais estabelecidas entre os dois gêneros, masculino e feminino, seja essa relação de natureza sexual ou não, a exemplo das relações no mercado de trabalho.

Adiante, a mesma autora antes mencionada, leciona que:

A dominação dos homens sobre as mulheres e o direito masculino de acesso sexual regular a elas estão em questão na formulação do pacto original. O contrato social é uma história de liberdade; o contrato sexual é uma história de sujeição. O contrato original cria ambas, a liberdade e a dominação. A liberdade do homem e a sujeição da mulher derivam do contrato original e o sentido da liberdade civil não pode ser compreendido sem a metade perdida da história, que revela como o direito patriarcal dos homens sobre as mulheres é criado pelo contrato. A liberdade civil não é universal – é um atributo masculino e depende do direito patriarcal. Os filhos subvertem o regime paterno não apenas para conquistar sua liberdade, mas também para assegurar as mulheres para si próprios. Seu sucesso nesse empreendimento é narrado na história do contrato sexual. O pacto original é tanto um contrato sexual quanto social: é social no sentido de patriarcal – isto é, o contrato cria o direito político dos homens sobre as mulheres –, e também sexual no sentido do estabelecimento de um acesso sistemático dos homens ao corpo das mulheres. (PATEMAN, 1993, p.16).

Nessa mesma linha de desdobramento lógico das ideias, Saffioti (2015) afirma que:



[...] Pateman mostra o caráter masculino do contrato original, ou seja, é um contrato entre homens, cujo objeto são as mulheres. A diferença sexual é convertida em diferença política, passando a se exprimir ou em liberdade ou em sujeição. Sendo o patriarcado uma forma de expressão do poder político, esta abordagem vai ao encontro da máxima legada pelo feminismo radical: “o pessoal é político”. (SAFFIOTI, 2015, p.57).

Também adotamos os ensinamentos de Saffioti (2001) no tangente à sua compreensão sobre violência de gênero como aquela impetrada pelo patriarcado a todas as categorias a ele subjugadas e para quem:

[...] é o conceito mais amplo, abrangendo vítimas como mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos. No exercício da função patriarcal, os homens detêm o poder de determinar a conduta das categorias sociais nomeadas, recebendo autorização ou, pelo menos, tolerância da sociedade para punir o que se lhes apresenta como desvio. Ainda que não haja nenhuma tentativa, por parte das vítimas potenciais, de trilhar caminhos diversos do prescrito pelas normas sociais, a execução do projeto de dominação-exploração da categoria social homens exige que sua capacidade de mando seja auxiliada pela violência. (SAFFIOTI, 2001, p. 115).

Importante, ainda, contextualizarmos o patriarcado, pois ele não surge do nada, mas é resultado de uma série de aspectos que, somados, criam as condições históricas para que se construa um padrão machista de sociedade e de relações sociais, que têm no gênero sua fonte de diferenças, politicamente colocadas. Em sua obra, Colling (2014) historiciza esses aspectos, a partir de diferentes discursos que se constroem e se sobrepõem nessa construção, como o discurso filosófico, o discurso médico, o discurso psicológico e o discurso psiquiátrico. Dessa forma, é a soma desses discursos que naturaliza as relações de poder patriarcais que, além de manter uma visão fragilizada e inferiorizada das mulheres, sustenta as práticas de violência de gênero.

No tocante à representação, sem sermos categóricas, nem simplistas, ao interpretar a imagem que embasa nossa discussão, pensamos que também é importante situá-la em seu contexto histórico e social, ou melhor, como destaca Hall (1997), no seu “mapa de sentido” cultural.

Nesse ponto, fundamental destacar que a imagem que provocou nossa escrita foi produzida dentro de um contexto cultural, histórico e social muito particular, pois deu-se no final do mês de maio de 2014, em meio a algumas manifestações populares, que vieram a ser conhecidas como “a voz das ruas” e que culminaram, em junho daquele mesmo ano, em grandes e vultosos manifestos, que levaram multidões às ruas de todo o país. Assim, cremos não ser possível descontextualizar a imagem produzida pelas/os alunas/os da FADIR desse momento em que está inserida.

Parece-nos também ou é indicativo, dentro da cultura do curso de Direito, que ao se depararem as/os estudantes, professoras/es e servidoras/es da FADIR com aquela imagem, posta nos corredores, houve uma quebra nessa comunicação usual naquele espaço, pois ela não fazia parte ou “destoava” dos “mapas de sentido” aos quais estavam/estão acostumadas/os as/os sujeitas/os daquela cultura o que gerou o ruído e as consequências antes referidos.

Por fim, mas não de somenos importância, no que concerne aos aspectos relativos à análise do discurso do texto do *banner*, recorreremos ao que se denomina Teoria Social do Discurso (TSD) (FAIRCLOUGH, 2016), decorrente da clássica escola francesa da Análise do Discurso (AD), mas que inova em relação ao modelo clássico “quando propõe examinar em profundidade não apenas o papel da linguagem na reprodução das práticas sociais e das ideologias, mas também seu papel fundamental na transformação social”. (FAIRCLOUGH, 2016, p.11).

## Considerações Finais

Considerando o fato de que esta pesquisa está na sua fase exploratória, não existem até o momento conclusões que possam ser apontadas definitivamente. Até esta fase do estudo, 53 estudantes da FADIR foram ouvidas/os, através de entrevistas na forma de questionários semiestruturados. Desses sujeitos, 32 declaram-se do gênero feminino, 20 do gênero masculino e apenas 1 não informou seu gênero.

Somado ao que manifestamos, alicerçadas nos ensinamentos de Hall (1997) antes esposados e nos preceitos da TSD (2016) compreendemos que o uso da expressão “buceta” no *banner* pelas/os estudantes não pode ser entendido como casual, mas sim forma de afronta e/ou resistência a episódios de violência de gênero experimentados por estudantes dentro

e fora da sala de aula, naquele contexto acadêmico. Nosso entendimento emerge quando consideramos alguns dos resultados parciais da nossa pesquisa, à luz dos preceitos da TSD e inferimos que o uso de tal expressão linguística não se deu ao acaso.

Também como resultado parcial de nosso estudo, foi possível perceber que parte das/dos estudantes ouvidas/os na pesquisa compreenderam como forma ativa de resistência o uso específico dessa palavra, enquanto outras/os consideraram uma afronta desproporcional e desnecessária.

## Referências

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara: nota sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

COLLING, Ana Maria. Tempos diferentes, discursos iguais: a construção histórica do corpo feminino. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2014.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2ed., 2016.

HALL, Stuart. The work of representation. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Representation: cultural representations and signifying practices**. London: Thousand Oaks; New Delhi: Sage/Open University, 1997, p. 2-73.

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual**. Tradução: Marta Avancini, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. The sexual Contract, primeira edição: Polity Press e Blackwell Publishers, 1988. Disponível em: <<https://aprender.ead.unb.br/mod/resource/view.php?id=1255>> Acesso em: 05 set. 2017.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

\_\_\_\_\_. **Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero**. Cadernos Pagu, Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, 2001, n.16, p.115-136, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n16/n16a07.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2016.

## OCUPAÇÕES ESCOLARES: UMA BREVE REGRESSÃO GENEALÓGICA

Paulo Moises Gautério Gonçalves<sup>1</sup>  
Arisson Vinícius Landgraf Gonçalves

### Resumo

Atento ao acontecimento das ocupações escolares, localizo o objetivo deste trabalho em realizar um movimento de acompanhamento regressivo das referidas ocupações, a fim de esboçar, minimamente, a gênese dessas práticas no cenário brasileiro. Para isso, recorro a uma maneira de proceder, inspirado em uma atitude cartográfica. O investimento em realizar um exercício que nomeio aqui como uma breve regressão genealógica, tem possibilitado realizar uma leitura problematizadora das ocupações escolares frente ao funcionamento dos mecanismos institucionais. Com base nesse acompanhamento, fundamento aquilo que constitui meu problema central de pesquisa na seguinte pergunta: como as práticas de ocupação de escolas por estudantes secundaristas tomam consistência enquanto exercício de resistência ética, estética e política, no tempo-espaço em que vivemos?

**Palavras-chave:** educação, ocupações, ocupações escolares, resistência, cartografia.

---

1 Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: paulocapoef@gmail.com

## Introdução

Nos últimos anos têm surgido diferentes movimentos de mobilizações estudantis, que têm incorporado outras características em relação aos movimentos “tradicionalistas”<sup>2</sup> de mobilização social. Atualmente, os movimentos sociais “atuam por meio de redes sociais, locais, regionais, nacionais e internacionais ou transnacionais, e utilizando-se muito dos novos meios de comunicação e informação, como a internet.” (GOHN, 2011, p. 4).

Atento a este acontecimento, localizo o objetivo deste trabalho em realizar um movimento de acompanhamento regressivo das referidas ocupações escolares, a fim de esboçar, minimamente, a gênese dessas práticas no cenário brasileiro. Para isso, recorro a uma maneira de proceder, inspirado em uma atitude cartográfica como modo de operar a produção de dados/conteúdos em pesquisa, especialmente, quando levado em conta a noção de atenção do cartógrafo (KASTRUP, 2009, p. 33-34). Meu primeiro contato com a temática das ocupações escolares se deu via redes sociais. Por esse recuso, tive oportunidade, não apenas de me atualizar sobre tal acontecimento, como interagir com pessoas envolvidas diretamente com essas práticas, inicialmente, na cidade de Rio Grande/RS.

Desse primeiro movimento, desdobra-se minha imersão na temática. Após alguns contatos com estudantes secundaristas, fui convidado a visitar a escola Estadual de Ensino Médio Bibiano de Almeida<sup>3</sup>, na condição de ministrante de uma oficina de Capoeira. Com base em tais vivências, fundamento aquilo que constitui meu problema central de pesquisa na seguinte pergunta: como as práticas de ocupação de escolas por estudantes secundaristas tomam consistência enquanto exercício de resistência ética, estética e política, no tempo-espaço em que vivemos? Além disso, que arranjos históricos permitem a essas práticas tomarem a dimensão que ocuparam no cenário brasileiro?

---

2 Tradicionais no sentido exposto por Gohn (2011, p.3), caracterizados por “mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, etc.”

3 A escola Estadual de Ensino Médio Bibiano de Almeida fica localizada na rua: General Canabarro, 321 - Centro, Rio Grande - RS, 96200-200.

Na cidade do Rio Grande, dia 13 de maio de 2016, estudantes do ensino médio das escolas estaduais E.E.E.M. Bibiano de Almeida e I.E.E. Juvenal Miller ocuparam as dependências de seus respectivos prédios. Os estudantes manifestavam-se em protesto contra o sucateamento da educação pública estadual e em apoio aos professores. Na escola estadual Bibiano de Almeida o movimento dos alunos, foi promovido pela *Organização Democrática Estudantil (ODE)*, organização autodenominada pelo grupo dos estudantes que tomaram a iniciativa. Já no I.E.E. Juvenal Miller a ocupação da escola foi deliberada em uma assembleia geral dos estudantes, na manhã deste mesmo dia.

Instigado a buscar pistas que me levassem próximo aos movimentos de origens dessa prática que se expressava na cidade do Rio Grande, procurei identificar como se iniciou esses movimentos de ocupação no estado do Rio Grande do Sul. Com esse objetivo, busquei informações a partir de sites, jornais, páginas sindicais e outros eventos que se formavam na rede social *facebook*.

No dia 11 de maio de 2016, a primeira escola foi ocupada no estado do Rio Grande do Sul (RS). A escola Estadual Coronel Afonso Emílio Massot, localizada no bairro Azenha, em Porto Alegre, foi a primeira escola ocupada por estudantes secundaristas no RS. A mobilização foi incitada pelo grêmio estudantil da escola que construiu reivindicações com pautas específicas e manifestação em apoio aos (às) professores (as). É importante salientar que os (as) professores (as) iniciaram o ano letivo de 2016 com paralisações. Segundo a categoria o movimento se dava em função de várias reivindicações, entre elas, pelo cumprimento da lei do piso salarial (luta esta que vem desde 2008), contra a terceirização, contra a entrega das escolas às organizações sociais (OSs), contra o parcelamento dos salários e contra a militarização de escolas.

Ao identificar alguns aspectos relacionados às ocupações no estado do Rio Grande do Sul, sigo em busca de pistas, regressando esses movimentos que aconteceram em nível nacional. Algumas informações me levaram ao estado do Rio de Janeiro, em que no dia 2 de março de 2016, professores(as) iniciaram uma greve, reivindicando por melhorias na educação escolar. No mesmo mês da deflagração de greve pelos(as) professores(as), o movimento de ocupação por parte dos(as) estudantes

secundaristas, começa a emergir nesse estado. Nesse cenário, a primeira escola ocupada foi o Colégio Estadual Prefeito Mendes de Moraes, exatamente no dia 21 de março de 2016. A partir disso, foi percebido que os movimentos de ocupações ganharam força, espalhando-se para outros estados do país.

Foi possível identificar pautas específicas de acordo com cada estado e município, mas é evidente que um “mal-estar” com a situação da educação pública brasileira era aspecto comum em todas as regiões do país. Deve ser considerado que as ocupações escolares e a crise política nacional reverberaram outras ocupações com outras pautas e objetivos, como por exemplo, as manifestações e ocupações de prédios em protesto contra a extinção do Ministério da Cultura (MinC).

No Brasil dos últimos anos, a área educacional foi alvo de algumas proposições e imposições em níveis de governos municipais, estaduais e federais. Essas ações governamentais tendem reverberar diferentes movimentos de reivindicações e mobilizações por parte da população brasileira.

No estado de São Paulo, dia 23 de setembro de 2015, foi anunciado pelo governo de Geraldo Alckmin (SP), um projeto de reestruturação escolar, que previa o fechamento de pelo menos 93 escolas. Com a declaração do projeto de reestruturação, várias pessoas e coletivos fomentaram debates e estudos acerca do mesmo. Na sequência, aqueles (as) que se detiveram a estudar o projeto, se posicionaram de maneira contrária a este. A partir disso, iniciam-se movimentos de reivindicações e mobilizações que vão de encontro ao referido projeto de lei (PL).

Dentre as inúmeras ações que se expressaram contrárias ao projeto de reestruturação, surge o, até então incomum, acontecimento de ocupação escolar como forma de expressar os descontentamentos em relação às realidades da educação pública desse estado. De acordo com o documentário “ACABOU A PAZ, Isto aqui vai virar o Chile! Escolas Ocupadas em SP - de Carlos Pronzato”, as ocupações nas escolas no estado de São Paulo foram pensadas a partir do acesso a uma cartilha intitulada “Como ocupar um colégio?” (escrita por estudantes secundaristas da Argentina e do Chile), publicada por uma página na rede social *facebook*, denominada “O mal educado”. Após a visualização da cartilha e



do documentário “A rebelião dos Pinguins”, estudantes da E.E. Diadema<sup>4</sup> resolveram convocar uma assembleia para expor a possibilidade de ocupar a escola. Nessa assembleia foram distribuídas aos estudantes, cópias da cartilha. Posteriormente, no dia 9 de novembro de 2015, a escola foi ocupada.

Esbarrado nas pistas que me indicavam outras realidades de ocupações escolares, dessa vez manifestadas no Chile, começo a percorrer outros caminhos a fim de mapear esses tensionamentos. No ano de 2006, aconteceu uma grande mobilização estudantil no Chile, que ficou conhecida como a *Revolta dos Pinguins*. As manifestações chilenas foram protagonizadas por estudantes secundaristas, e o protesto do movimento estudantil chileno, segundo, Leandro Silva de Oliveira (2011):

[...] começou como um protesto exigindo a gratuidade do passe escolar (vale transporte) e a diminuição do valor da inscrição na Prova de Seleção Universitária (PSU), reunindo inicialmente cerca de 10 mil estudantes. Tinha início em 30 de maio de 2006 aquilo que ficou conhecido como a Revolta dos Pinguins, tomava corpo uma grande mobilização, protagonizada por estudantes secundaristas que, articulados em nível nacional, entraram em greve, tomaram as escolas, organizaram assembleias e saíram em passeatas, ensejando uma cena inusitada no recente cenário da história chilena (p. 2).

Ainda no Chile, mais recentemente, em junho de 2011, iniciaram-se novas manifestações no país tendo como principal pauta o posicionamento contra a privatização da educação. As manifestações juntaram-se às reivindicações de outros setores, com isso foram ganhando o apoio da classe trabalhadora e de ampla parcela da sociedade. Após mais de 1000 estudantes serem presos nas manifestações que ocorriam nas ruas do Chile, a mobilização nas ruas tornou-se insustentável, fato este que culminou na decisão de ocupar as escolas. De acordo com o documentário “A rebelião dos Pinguins”, cerca de 90% das escolas chilenas foram ocupadas no ano de 2011.

---

4 Escola Estadual Diadema (antigo CEFAN) se localiza na rua: Antônio Doll de Moraes, 75 - Centro, Diadema - SP, 09920-540. Esta foi a primeira escola ocupada no estado de São Paulo.

Para além de algumas reivindicações históricas pela educação, hoje os movimentos sociais em prol dessa área abrangem questões de gênero, sexualidades, etnia, religiões, portadores de necessidades especiais, meio-ambiente, nacionalidade, construção de direitos e outras inconformidades.

No Estado brasileiro a precariedade na educação não é uma realidade recente, pois historicamente o mesmo, tem investido nessa área aquém do necessário. Com isso, emergem uma série de fatores em consequência do pouco investimento como, por exemplo, desvalorização dos (as) professores (as) que recebem baixos salários (quando não são parcelados), pouco ou inexistente investimento em formação continuada, precariedade nas estruturas físicas das escolas, terceirização de serviços, dentre outras consequências advindas do pouco investimento nesse setor.

## Considerações

O investimento em realizar um exercício que nomeio aqui como uma breve regressão genealógica, tem possibilitado realizar uma leitura problematizadora das ocupações escolares como práticas de resistência ética, estética e política frente ao funcionamento dos mecanismos institucionais. Ao passo que é possível perceber a reivindicação por outros modos de educação, que tende romper com os modelos hegemônicos, carimbados pelo depósito de informações transmitidas pela verticalidade das relações, também, percebemos a proliferação de um determinado modo de ocupar os espaços escolares, conduzido por proposições pedagógicas nada espontâneas. Ainda assim, estas práticas baseadas em modelos replicados de outros contextos, demonstram-se potentes como modo resistir frente estruturas historicamente constituídas e estabelecidas no funcionamento das engrenagens institucionais.

## Referências

GOHN, M. G. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.16, n.47, maio/ago 2011.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In. PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 32-51.

OLIVEIRA, Leandro Silva de. **Contra o quê luta o movimento estudantil no Chile**. Revista Segurança Urbana e Juventude, São Paulo, v.4, n.1/2, p. 1-15, 2011.

## Documentários

**A rebelião dos Pinguins (legendado)**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tetACHaxxJU>. Acessado: 03/09/2016.

**ACABOU A PAZ, Isto aqui vai virar o Chile! Escolas Ocupadas em SP** - de Carlos Pronzato. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri-2prfNw>. Acessado: 04/09/2016 .

## ANÁLISE DE ALGUNS ASPECTOS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA FREIREANA

Marcel Jardim Amaral  
Eduardo Garralaga Melgar Junior  
Vilmar Alves Pereira  
Universidade Federal do Rio Grande - FURG  
amaral.marcel@yahoo.com  
eduardogmelgar@gmail.com  
vilmar1972@gmail.com

### Resumo

Este artigo traça as discussões e debates proporcionados aos discentes em um seminário do curso de mestrado em educação da FURG. Apresenta discussões acerca da atual conjuntura do país, que suscita reflexões sobre os impactos que o (des) governo de Michel Temer tem causado na área da educação, através da proposição de políticas educacionais neoliberais que incentivam uma formação que atenda as lógicas mercantilistas capitalistas. Com o desmonte das conquistas sociais, justificadas pela “crise econômica”, o estado viola direitos de todas as áreas, inclusive a educacional, onde a solução proposta de forma direta e/ou indireta pós o *impeachment* de Dilma Rousseff é o empreendedorismo e a privatização. Realizamos análises do discurso político-ideológico das publicações e entrevistas do governo federal relacionada ao “Programa de Residência Pedagógica na Formação de Professores”.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Escola; Currículo; Educação Popular.

## Diálogos Iniciais

No segundo semestre do ano de 2017, participamos do componente curricular “Políticas Educacionais e Novos Reordenamentos na Formação e no Trabalho Docente” ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Na oportunidade os discentes foram provocados ao debate sobre o atual cenário educacional do país onde através da leitura crítica do livro denominado “Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países no mundo” de autoria de Kenneth M. Zeichner pode ser proporcionado uma análise da educação bancária.

Ficou evidente que ousar refletir sobre a formação de professores no Brasil tem sido um grande desafio no atual cenário político do país, encharcados pela corrupção que assola o estado brasileiro, emergente de um golpe parlamentar que de maneira abrupta retirou da presidência da república no ano de 2016, a Sra. Dilma Vana Rousseff. Neste sentido, persevera no poder um projeto de estado não eleito pelo voto popular que por consequência enaltece a discussão sobre a formação de professores que não condiz com o projeto político que foi eleito de forma democrática.

Nesse contexto, recentemente em outubro de 2017 o Ministério da Educação lançou a Política Nacional de Formação de Professores com a denominada “Residência Pedagógica”, justificando que as deficiências da formação docente do país devem-se a partir do “fracasso” das escolas de educação básica em que estão alicerçados na formação docente proposta no ensino superior e na atuação dos professores da rede municipal e estadual. Dada à complexidade que é a discussão sobre a formação de professores como política pública de estado e considerando as concepções que atravessam a compressão de que o estado brasileiro tem da escola, currículo e formação cidadã, surge à necessidade de intensificarmos debates para analisar o entendimento que o atual governo possui da complexa realidade.

A ameaça que se aproxima advém do receio da duvidosa qualidade, onde profissionais sem suposta formação possam vir a assumir as

regências de classe, através das chamadas “Residências Pedagógica”, que em primeiro momento, nos parece substituir o professor com formação específica para aquele componente curricular. O presente artigo está diretamente relacionado às discussões em que o autor e coautor vivenciaram na disciplina acima já exposta, bem como de reflexões embasadas com o pensamento freiriano.

## A “Residência Pedagógica Redentora”

As discussões e o formato apresentado pelo governo, ainda são superficiais, dada a complexidade da formação docente, bem como o não diálogo com os profissionais de todo o país que hão de ser afetados diretamente com a nova política “redentora”. Para Silva:

nesse projeto, a intervenção na educação com vistas a servir os propósitos empresarias e industriais tem duas dimensões principais. De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideológicos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das idéias [sic] que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal (SILVA, 1994, p. 12)

Nesse interim, ao trabalhar a formação docente a partir da lógica imposta pelo capital, retira da escola “a educação, como prática da liberdade” como “*um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade*” (FREIRE, 2014<sup>1</sup>, p. 29). Ou seja; é preciso tomar consciência crítica do programa de formação docente que é proposta pelo MEC, que

---

1 Coletiva a Imprensa concedida em, 18 de outubro de 2017, às 12h11.

se impõe a escola e a educação brasileira como política pública. Freire ainda problematiza que:

Até o momento em que os oprimidos não tomam consciência das razões de seu estado de opressão, aceitam fatalisticamente a sua exploração... O convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização... (A própria liderança) chegou a este saber... por um ato total de reflexão e ação. Foi a sua inserção lúcida na realidade, na situação histórica, que a levou à crítica desta mesma situação e ao ímpeto de transformá-la. Assim também é necessário que os oprimidos... se insiram criticamente na situação em que se encontram e de que se acham marcados (FREIRE, 2014<sup>2</sup>, p. 71, 74,75).

Partindo desta ideia através da conscientização, precisamos compreender a dimensão destas propostas. Para Neves (2009) *“o reforço às competências e habilidades para o mercado de trabalho, a eficiência e a eficácia via autonomia da escola em que o Estado desenvolve a política do Estado mínimo operando pela descentralização dos recursos, [...] a terceirização e a precarização dos serviços também aumentam”*, nesse sentido, Almeida et. al. (2015) pressupõe que *“na contemporaneidade, destitui-se o absolutismo da verdade técnica como parâmetro, apresentando-se ao lado do Estado e [...] dos agentes definidores de políticas públicas, trazendo ao debate novas lutas sociais, como é o caso do resgate do sujeito e das identidades sociais”*. Relacionando a práxis, evidencia-se então a necessidade de luta e organização dos professores para que uma formação pensada genuinamente a partir do cotidiano e contextos escolares, que atenda as múltiplas demandas sociais e culturais de cada comunidade escolar possa concretizar-se.

### **As “alternativas de imersão” e o PIBID em extinção**

Válido iniciar lembrando que em coletiva a imprensa o então ministro da Educação; Mendonça Filho<sup>1</sup> relatava que a residência pedagógica é o *“caminho que vai facilitar a amplitude do conhecimento prático profissional e a melhora da qualidade do ponto de vista de lecionar dentro da sala de aula”*. Neste sentido, recorremos a Imbernón (2010, p.47) ao dizer



que “[...] a formação é um elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e profissionais e promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho”.

Ainda na entrevista, o ministro destaca que serão criadas cerca de 80 mil bolsas no programa de residência pedagógica, com um investimento estimado de R\$ 2 bilhões de reais. Não há até o presente momento, um documento norteador que busque apresentar o que de fato o MEC propõe nesta reforma. Vale ressaltar que os profissionais da educação básica e os professores do ensino superior que atuam na formação de professores, deveriam participar efetivamente da elaboração dessas propostas, levando o cotidiano e as múltiplas realidades sociais, econômicas e culturais das escolas em que atuam, do qual não ocorreu de forma significativa. Neste sentido é importante reafirmar a necessidade de discutir com os profissionais da educação básica, com os institutos e as universidades que possuem cursos de formação docente, o impacto das novas medidas anunciadas.

No documento base, disponibilizado no site do MEC, destaca-se:

- Programa de Residência Pedagógica
- Indução da melhoria da qualidade na formação inicial
- Modernização do PIBID
- Formação em serviço ao longo da graduação com ingresso após o 2º ano
- Adesão de instituições formadoras convênios com redes
- Avaliação periódica dos alunos
- 80 mil bolsas

Uma das questões chaves na discussão que chamou a atenção das universidades é o item sobre a “modernização do PIBID”, na qual o MEC ainda não especificou como que este processo está sendo pensado, bem como se haverá ou não a substituição e extinção do PIBID pelo Programa de Residência Pedagógica. Nesta conjuntura estas denunciam que há, por parte do MEC, um grande equívoco conceitual em relação ao propósito pedagógico do PIBID.

Para Almeida (2007, p.39) uma das relevâncias que o PIBID possui, trata-se da “[...] possibilidade de valorizar o contexto de trabalho

do professor como formativo, levando em conta a dimensão coletiva da aprendizagem”, ou seja, tornando a escola em um dos espaços de formação docente. Conforme a CAPES, o PIBID tem por objetivo:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Neste sentido, contrapondo a proposta de “Residência Pedagógica”, o PIBID não se trata da substituição do professor em sala de aula ou é considerado estágio curricular, mas sim auxilia no processo de aproximação da universidade e a escola, propiciando aos futuros professores o conhecimento do cotidiano escolar, realizando diversas intervenções pedagógicas de acordo com o contexto descoberto. Nesse sentido, o PIBID como aponta García (1999, p. 144) aproxima-se “[...] como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência”, onde a partir de então a formação inicial e continuada ocorre em sintonia com o cotidiano escolar.

Fomos percebendo que essas (ZEICHNER, 2013, p. 35) “*alternativas de imersão*”, como é a então proposta de residência pedagógica “*estão intimamente ligadas a uma visão extremamente técnica sobre o papel dos professores e aos esforços para minar a autonomia universitária e dos docentes*”, indo segundo Zeichner “*ao contrário de muitas recomendações internacionais*” que reconhece o magistério “*com atividade complexa que demanda trabalho intelectual que envolve conhecimentos e habilidades especializados*”, tornando os professores em “*tarefeiros*”.

Neste processo percebe-se que a intenção é “*desativar e dismantelar as instituições públicas em favor de uma solução baseada na desregulamentação e nas leis de mercado*” (ZEICHNER, 2013, 64), fazendo com que agências oficiais do governo questionem a formação dos professores realizada em âmbito das instituições de ensino superior público. Da mesma forma coloca a responsabilidade do fracasso escolar nestas instituições, sem levar em conta os baixos investimentos nas escolas públicas, com infraestrutura física e pedagógica sucateadas, em áreas de altas vulnerabilidades e complexidades sociais. Neste sentido para o autor existe:

uma forte pressão para “*adiar*” a formação inicial de professores para depois que eles assumirem plena responsabilidade por uma sala de aula, há um perigo de reduzir papel dos professores ao de técnicos capazes apenas de aplicar um conjunto particular de estratégias de ensino, mas não de desenvolver uma ampla visão profissional (conhecimento profundo de seus alunos e dos contextos culturais em que se situa o seu trabalho) e as habilidades de que precisam para terem êxito nos complexos ambientes educacionais em que trabalham. (ZEICHNER, 2013, 193 APUDE DE BUTTIN, 2005)

Além disso, durante a leitura da obra de Zeichner (2013, p. 109) de forma bem pontual fomos percebendo, o quanto a fala do ministro Mendonça Filho no lançamento do novo programa de formação de professores, está carregada pelo que o autor chama de “*rotas alternativas*”. Haja visto que enaltece-se como modelo slogan de convencimento: “*aprenda enquanto você ganha*” em “*que os licenciandos são plenamente responsáveis por uma sala de aula (geralmente de crianças pobres e de cor), enquanto completam o seu ‘curso aligeirado’*”; além da meritocracia desenfreada e a culpabilização dos sujeitos pela situação em que se encontram.

## Considerações finais

Com o término do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID proposto pelo atual governo, muitos acadêmicos matriculados em cursos de licenciatura perderão o acesso à práxis, não tendo a possibilidade de realizar uma prática de docência com qualidade. O “congelamento” dos investimentos em educação e a falange de interesses políticos que conduziram o *impeachment* da presidenta Dilma Vana Rousseff, aparentemente estão diuturnamente avançando com os seus “temerosos” objetivos.

A estratégia e constante insistência de uma educação sem criticidade e projetada aos interesses do mercado de trabalho, cada vez mais ganha mais força e respaldo no que tange a política de formação de professores. Na atual conjuntura, torna-se necessário que a universidade enquanto instituição formadora busque problematizar a nova política de formação de professores para que a educação bancária não venha a ser protagonista do currículo educacional.

## Referencias

ALMEIDA, P. C. A. e BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. Revista Educação e Pesquisa. Campinas. 33(2):281-295, 2007.

ALMEIDA, M. L. P.; BONETI, L. W.; PACIEVITCH, T. Políticas Educacionais e docência na contemporaneidade: uma análise para além do espaço pedagógico. 1 ed. Curitiba, PR: CRM, 2015.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 36ª edição. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2014<sup>1</sup>

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 57ª edição. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2014<sup>2</sup>

GARCÍA, M. C. Formação de Professores: para uma mudança educativa. Portugal: Editora Porto. 1999.

IMBERNÓN, F. Formação docente profissional: formar-se para a mudança e incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MEC, Política Nacional de Formação de Professores. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category\\_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192)> Acesso em 20 jan 2018.

MEC, Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>> Acesso em 18 fev 2018.

MEC, Pibid Apresentação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>> Acesso em: 20 jan 2018.

NEVES, P. S. C. Educação e cidadania: questões contemporâneas (org.). São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

## HABILIDADES MATEMÁTICAS DESTACADAS NOS RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO NA ETAPA DA PRÉ-ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Crislaine de Anuniação Roveda<sup>1</sup>

### Resumo

Este estudo trata do tema da avaliação na Educação Infantil no que tange aos conhecimentos matemáticos. Tem por objetivo identificar quais habilidades deste campo de conhecimento são priorizadas na avaliação de turmas da pré-escola de uma escola da rede pública. O delineamento metodológico é o Estudo de Caso e tem por base a análise documental. Foram analisados 52 pareceres descritivos, elaborados por oito professoras, tomando-se por referência os objetivos previstos no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Os dados indicam que grande parte das habilidades matemáticas referente aos blocos “Número e Sistema de Numeração”, “Grandezas e Medidas” e “Espaço e Forma” são. Chama a atenção a ausência de referências a ideias de sucessor e antecessor, comparação de escritas numéricas, o sistema monetário, e as representações bi e tridimensionais de objeto.

**Palavras-chave:** Educação Matemática, Avaliação, Pré-Escola, Educação Infantil, Habilidades Matemáticas.

---

1 Mestranda em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: crislaine@furg.br

## 1 Introdução

A introdução da educação matemática de forma mais precoce tem ganhado força em diferentes contextos. Além da importância deste campo de conhecimento, tem se entendido que sua iniciação com crianças bem pequenas favorece o desenvolvimento cognitivo e o aprendizado de modo geral (NUNES; BRYANT, 1997; CLEMENTS; SARAMA; DIBIASE, 2004; NCTM, 2008; GRANDO; MOREIRA, 2014). Nesse sentido, os referentes curriculares oficiais (BRASIL, 1998, BRASIL, 2012) estão atentos a esta tendência contemporânea e indicam o ensino de habilidades matemáticas nos níveis mais iniciais.

O foco que tomamos é o ensino da Matemática na Educação Infantil, especificamente na pré-escola, que atende crianças de 4 a 5 anos. Trata-se de uma etapa da Educação Básica que, apenas recentemente (BRASIL, 2013), tornou-se obrigatória e cujo currículo abrange um conjunto de habilidades iniciais desse campo de conhecimento.

Nosso enfoque se dirige para os processos avaliativos e o registro das aprendizagens dos estudos. Por ser uma etapa escolar em que não há retenção dos estudantes por desempenho, por vezes, observa-se que a avaliação é um pouco negligenciada ou sustentada em critérios intuitivos e precários. Nesse sentido, nosso objetivo de investigação foi identificar quais as habilidades matemáticas que são priorizadas nos pareceres descritivos de estudantes da pré-escola, bem como mapear através destes documentos quais são os indicadores de aprendizagem observados e os referentes metodológicos adotados pelas professoras em seus processos de avaliação.

O estudo enquadra-se no âmbito da pesquisa qualitativa, tendo como delineamento o Estudo de Caso (YIN, 2001; BOGDAN E BIKLEN, 1994). A delimitação do caso iniciou-se com a escolha da escola de Educação Infantil, tendo por critério aquela que tivesse o maior número de alunos matriculados. Trata-se de uma escola pública municipal de uma cidade de médio porte do extremo sul gaúcho. Tal escolha se justifica pela conveniência do acesso e por ser uma instituição que poderia fornecer um número mais amplo de sujeitos. A etapa escolhida foi da pré-escola, que comporta crianças de quatro a cinco anos, pois antecede o 1º ano do



Ensino Fundamental sendo o momento em que alunos e professores iniciam uma busca maior pelas habilidades a serem desenvolvidas.

Os colaboradores do estudo foram exclusivamente professoras da instituição em efetivo exercício do magistério com turma regular, possuindo formação no curso de Pedagogia – Licenciatura, bem como ter aceitado participar do estudo assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Fundamentado nesse perfil almejado, encontrou-se um grupo de oito professoras que lecionavam nesse nível no ano de 2017, que atendem 105 alunos.

A coleta de dados se deu através da análise de cópia do instrumento individual de avaliação da escola, os pareceres descritivos, realizando a leitura dos mesmos, utilizando-se somente aqueles em que foi possível encontrar alguma referência à área da matemática. Nessa primeira análise pode-se selecionar 52 pareceres descritivos que abordavam aspectos relacionados à Matemática. Iniciou-se, o tratamento dos dados coletados, fazendo uma seleção mais restrita para identificar informações que envolvessem somente a Matemática, o que resultou em 117 unidades de análise. Estas unidades foram agrupadas e analisadas de acordo com o bloco de conteúdos ao qual se referiam.

Os cuidados éticos foram tomados desde o início do envolvimento com a pesquisa. Ao primeiro contato com a escola, solicitou-se autorização formal para a condução da pesquisa, esclarecendo os instrumentos utilizados, preenchendo o Termo de Consentimento com a direção da escola e com cada participante. Houve o cuidado de desidentificação tanto dos professores como das crianças mencionadas nos pareceres.

## 2 Análise Dos Dados

É importante salientar que, dos 105 pareceres descritivos fornecidos, apenas 52 mencionavam habilidades matemáticas. Em outra perspectiva, pouco mais da metade, 53 documentos, não faziam qualquer alusão a uma avaliação da aprendizagem da Matemática. Pode-se supor que a Matemática é um tanto quanto negligenciada no registro de avaliação de uma parcela bastante significativa dos estudantes. No que tange às habilidades matemáticas identificadas, o primeiro tratamento que demos aos

dados foi agrupá-los pelos blocos de conteúdo para, em seguida, verificar a frequência de cada habilidade e compará-las com o currículo prescrito pelo RCNEI.

## 2.1 Número e Sistemas de numeração

Segundo o RCNEI o bloco “Números e Sistemas de Numeração” tem por finalidade abordar competências que envolvam noções de contagem, notação e escrita numéricas e as operações matemáticas, abordando-as em seis objetivos:

### Quadro 1: Objetivos para o bloco Números e Sistemas de numerações

1. Utilização da contagem oral nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade;
2. Utilização de noções simples de cálculo mental como ferramenta para resolver problemas;
3. Comunicação de quantidades, utilizando a linguagem oral, a notação numérica e/ou registros não convencionais;
4. Identificação da posição de um objeto ou número numa série, explicitando a noção de sucessor e antecessor;
5. Identificação de números nos diferentes contextos em que se encontram;
6. Comparação de escritas numéricas, identificando algumas regularidades.

Fonte: RCNEI (BRASIL, 1998).

As competências presentes nos extratos dos pareceres elaborados pelas professoras referentes a esse bloco encontram-se no quadro 2. A partir de uma análise prévia, verificou-se que seria possível organizar os dados em três subgrupos: a) número e numeral; b) contagem e c) cálculo mental, conforme apresentados a seguir:

### Quadro 2 – Extratos dos pareceres referentes ao bloco Números e Sistemas de Numeração

Extratos conforme subgrupos	Quantidade de unidades
2.a Número e numeral	
Diferencia/difere letras de números	10
Escreve e relaciona os números a sua respectiva quantidade até dez	9
Fazendo de forma adequada a relação entre número e numeral	6

Está se esforçando para escrever e relacionar os números a sua respectiva quantidade até dez	6
Tem noção de quantidade e reconhece os numerais	4
Reconhece alguns números de 1 ao 10	2
Tem noção de quantidade dos numerais e reconhece até o numeral 10	2
Tem noção de quantidade dos numerais até cinco	2
Onde ele diferencia a escrita dos números	1
Reconhece até o numeral 10	1
Diferencia letras de números, mas ainda não os reconhece e não tem noção de quantidade	1
Identifica alguns numerais	1
<b>2.b Contagem</b>	
Contar do 1 ao 10	6
Ao fazer a contagem dos números de um ao dez, ainda encontra certa dificuldade	1
<b>2.c Cálculo Mental</b>	
Reconhece os números e faz algumas adições mentalmente	1
<b>Total</b>	53

Fonte: dados coletados pelos autores (2017).

O primeiro subgrupo, número e numeral, traz fragmentos que evidenciam itens trabalhados referente à ideia de número e suas representações escritas sob a forma de numeral. Essas evidências estão descritas nos extratos do quadro 2.a, no qual encontram-se habilidades referentes a diferenciar, reconhecer, relacionar, identificar e percepção (noção).

Conforme essas unidades, percebe-se que o termo mais abordado é o conceito de diferenciação de letras e números. O termo “número”, que refere-se à quantidade, foi empregado nas escritas das professoras num contexto com diferenciação de símbolos: algarismos de letras. Ou seja, em um determinado contexto, a criança sabe distinguir o que são letras de numerais.

Os segmentos apresentados nesse eixo se aproximam ao objetivo 5 “Identificação de números nos diferentes contextos em que se encontram”, abordado no Referencial. Entretanto, ao observar a descrição “diferencia letras de números”, não se identifica em que tipo de situação ocorre o processo de diferenciação. O RCNEI sugere uma diferenciação dos números em seus diferentes contextos (número, numeral, algarismo, cardinal, ordinal...).

Em relação a esse objetivo, observam-se outros apontamentos, como: “reconhece alguns números de 1 ao 10”, “tem noção de quantidade e reconhece os numerais” e “diferencia letras de números, mas ainda não os reconhece e não tem noção de quantidade”. Consta-se assim que há grande valoração por parte das professoras no que se refere à relação de número e numeral, bem como a identificação do empenho do aluno quando aborda: “Está se esforçando para escrever e relacionar os números a sua respectiva quantidade até dez”. Em relação aos itens abordados, podemos evidenciar no trecho “fazendo de forma adequada a relação entre número e numeral”, que apesar de desconhecermos como a professora desenvolve essa relação, a partir da sua escrita, supõe-se que trabalhe com o objetivo 3 do documento, o qual se refere à comunicação de quantidades, utilizando a linguagem oral, a notação numérica e/ou registros não convencionais.

(b) O segundo subgrupo é formado por fragmentos que representam a utilização da contagem no dia a dia dos alunos, compreendidos no quadro 2.b. Constatou-se que tais fragmentos se enquadram no objetivo 1 do RCNEI, utilizando e reconhecendo a contagem oral dos numerais. Porém, o documento deixa claro que, apesar da utilização da recitação oral dos números ser importante para a aproximação com o sistema numérico, é preciso evitar a mecanização desse ato, fazendo com que a criança compreenda o sentido do que está fazendo.

Para esse objetivo percebe-se que há uma certa diferença entre o nível de aprendizado, entre os alunos que já sabem fazer, e outros que ainda encontram dificuldades, como aborda o trecho:

“Ao fazer a contagem dos números de um ao dez, ainda encontra certa dificuldade”. Assim, percebe-se que a professora, através de suas estratégias de validação do objetivo, consegue identificar as dificuldades dos alunos e percebe que estão progredindo, no sentido de que logo alcançarão o objetivo proposto.

(c) O terceiro subgrupo aborda a utilização de cálculo mental pelo aluno, compreendido no quadro 2c. Entende-se, por meio dessa unidade que a criança consegue, além de reconhecer os números presentes em diferentes contextos, realizar algumas adições mentais. Como se observa no parecer, o aluno já consegue fazer adições mentalmente, dessa forma contemplando o objetivo 2 do Referencial.

O RCNEI aborda o cálculo como uma aquisição junto com a noção de número e a partir do seu uso em jogos e situações-problema. Nessa perspectiva, o cálculo constitui-se em um problema aberto que pode ser solucionado de diversas formas e graus de dificuldade, variando em função dos tipos de formulação das perguntas apresentadas. Porém, não se sabe como o aluno chegou ao desenvolvimento de realizar adições mentalmente, mas se reconhece que as crianças vivenciam situações em que se torna necessário utilizar-se de noções como juntar, separar, retirar e acrescentar.

A partir dos dados analisados e dos grupos formados com as competências evidenciadas nos pareceres, constata-se que os objetivos 4 e 6 do bloco “Números e Sistemas de numerações” não foram abordados ou explorados nos pareceres. Da mesma forma, torna-se importante ressaltar que a ausência de menção a estes objetivos nos pareceres não significa que os mesmos não sejam desenvolvidos.

## 2.2 Grandezas e Medidas

O bloco “Grandezas e Medidas”, segundo o RCNEI (p. 219) tem por finalidade a abordagem de competências “que envolvam tamanhos, pesos, volumes, temperatura diferentes” de modo que as crianças informalmente estabeleçam contato, “fazendo comparações de tamanhos, estabelecendo relações, construindo algumas representações nesse campo, atribuindo significado e fazendo uso das expressões que costumam ouvir”. Considerando as competências citadas, o RCNEI aborda quatro objetivos:

### Quadro 3: Objetivos para o bloco Grandezas e Medidas

1. Exploração de diferentes procedimentos para comparar grandezas.
2. Introdução às noções de medida de comprimento, peso, volume e tempo, pela utilização de unidades convencionais e não convencionais.
3. Marcação do tempo por meio de calendários.
4. Experiências com dinheiro em brincadeiras ou em situações de interesse das crianças.

Fonte: RCNEI (BRASIL, 1998).

A partir da análise dos pareceres constatou-se que os fragmentos produzidos pelas professoras contemplam, de certa forma, os objetivos 1, 2 e 3 do Referencial. Nos dados produzidos pode-se observar que alguns deles foram contemplados, organizando-os em dois subgrupos: (a) tempo e (b) medidas.

#### Quadro 4 – Extratos dos pareceres no que se refere ao bloco Grandezas e Medidas

Extratos conforme subgrupos	Quantidade de unidades
<b>4.a Tempo</b>	
Apresenta boas noções de temporalidade usando adequadamente os termos: dia/noite, o ontem, o hoje e o amanhã	15
Está desenvolvendo as noções de temporalidade para usar adequadamente os termos dia/noite, o ontem, o hoje e o amanhã	1
Usa adequadamente os termos antes, depois, manhã, tarde, noite, ontem.	1
<b>4.b Medidas</b>	
Está ampliando seus conhecimentos no que se refere a conceitos de medida como: grande/pequeno, maior/menor, alto/baixo, mais comprido/mais curto, menos comprido/menos curto, mais grosso/mais fino	13
Identifica [...] iguais e diferentes, antônimos simples: alto/baixo, perto/longe, grande/pequeno, duro/mole. Tem noção de dia/noite, frio/quente	1
<b>Total</b>	<b>36</b>

Fonte: elaborado pelos autores (2017)

(a) O primeiro subgrupo, 4.a, conta com as noções de tempo. De acordo com esse trecho, entendemos que as crianças possuem noção da diferenciação das regularidades do tempo como o passado, o presente e o futuro, bem como reconhecem diferentes situações de seu dia, como quando conseguem diferenciar o dia e a noite. Constata-se que tal segmento se enquadra no objetivo 3 do RCNEI (p. 227) referindo-se ao tempo como “uma grandeza mensurável que requer mais do que a comparação entre dois objetos e exige relações de outra natureza”.

Para o desenvolvimento da temporalidade, é importante que se parta das noções mais próximas de tempo às mais distantes da criança. A partir do que se observa, destaca-se a ênfase dada à ordenação temporal,

possibilitando a compreensão do tempo linear, como manhã, tarde e noite. Nos pareceres também encontramos a noção de duração temporal, situando a criança com relação a curtas, médias e longas durações temporais.

(b) O segundo bloco aborda as noções de medida, representado pelo quadro 4.b. Ao analisarmos tal extrato percebe-se que a criança já possui as noções não somente em relação a sua posição no ambiente, mas também em comparação com demais objetos. Ela é capaz de reconhecer diversas posições como dentro, fora, aberto, fechado, dentre outras. Assim, o que se evidencia nesse trecho aproxima-se do objetivo 2 do RCNEI, no que se refere à introdução das medidas de grandeza, mais precisamente à concepção de medida.

No pequeno trecho em análise, pode-se observar que se ampliam conceitos abrangentes, e muitas vezes sucintos, pois em um primeiro momento, temos as características opostas das grandezas: longe/perto, frente/atrás, lado (supomos esquerda e direita), dentro/fora, aberto/fechado. A professora menciona medidas de tamanho, utilizando-se de adjetivos para expressar as relações já construídas pelas crianças, como alto/baixo, perto/longe, grande/pequeno. A medida de densidade é citada a partir da relação duro/mole, e de modo análogo, a medida de temperatura é evidenciada pela relação frio/quente. No extrato, cita-se a relação dia/noite, o que permite a interpretação de medida de tempo.

Em nenhum parecer encontramos relato sobre a utilização de objetos para medir, como régua, balança, termômetro ou outro objeto não convencional construído com a turma. Nada foi observado sobre a quantificação de grandezas, como o peso, comprimento ou temperatura.

Apesar de não ser indicado explicitamente nos pareceres, o objetivo 1 - exploração de diferentes procedimentos para comparar grandezas - é base para os outros dois objetivos desenvolvidos. Diante dos fragmentos apresentados, percebeu-se que o objetivo 4 não foi mencionado, o qual se refere à utilização do dinheiro em brincadeiras que despertem o interesse das crianças.

## 2.3 Espaço e forma

Segundo o RCNEI, o bloco “Espaço e Forma” compreende o pensamento geométrico, que trata das relações e referências espaciais que



as crianças desenvolvem. Recomenda-se (BRASIL, 1998; BASSEDAS, HUGUET & SOLÉ, 1999) que essas habilidades sejam desenvolvidas com representações construídas a partir da exploração sensorial, das ações desenvolvidas sobre um objeto, na movimentação no ambiente, além da resolução de problemas.

Em relação aos objetivos do bloco, espera-se que as crianças possam adquirir “um controle cada vez maior sobre suas ações e possam resolver problemas de natureza espacial e potencializar o desenvolvimento do seu pensamento geométrico” (p. 230). O RCNEI aborda cinco objetivos para este bloco:

#### Quadro 5 –Objetivos para o bloco Espaço e forma

1. Explicitação e/ou representação da posição de pessoas e objetos, utilizando vocabulário pertinente nos jogos, nas brincadeiras e nas diversas situações nas quais as crianças considerarem necessário essa ação.
2. Exploração e identificação de propriedades geométricas de objetos e figuras, como formas, tipos de contornos, bidimensionalidade, tridimensionalidade, faces planas, lados retos etc.
3. Representações bidimensionais e tridimensionais de objetos.
4. Identificação de pontos de referência para situar-se e deslocar-se no espaço.
5. Descrição e representação de pequenos percursos e trajetos, observando pontos de referência.

Fonte: RCNEI (BRASIL, 1998).

A partir da análise referente às competências elencadas sobre espaço e forma, organizou-se os dados em dois subgrupos: a) localização espacial e b) propriedades geométricas. As competências presentes nos extratos referentes a esses objetivos encontram-se no quadro a seguir:

**Quadro 6 – Extratos dos pareceres referentes ao bloco Espaço e Forma**

<b>Extratos conforme subgrupos</b>	<b>Quantidade de unidades</b>
<b>6.a Localização espacial</b>	
Apresenta noções básicas de longe e perto, à frente, atrás, ao lado, dentro, fora, aberto, fechado, mais perto em relação a si e aos objetos	6
No desenho, já apresenta uma preocupação no espaço, com as formas, mais estruturadas e procura símbolos que representem seu ambiente	5
Já nas atividades propostas na sala, demonstra conhecimento das cores, uma boa noção espacial, além do uso adequado da cola e tesoura, realiza as atividades com entusiasmo e capricho, além de ajudar os colegas que apresentam dificuldades	1
Desenha a figura humana colocando todas as partes do corpo, inclusive desenhando um chão para eles, demonstrando boa noção espacial	1
Pinta seus desenhos com noções de espaço e com distribuição de cores de forma harmoniosa	1
Sabe dizer dados sobre a sua pessoa, onde mora e descreve muito bem as partes de seu corpo. Sua linguagem expressiva é bastante clara	1
<b>6.b Propriedades Geométricas</b>	
Reconhece as cores e figuras geométricas	12
Lembra formas geométricas	2
Gosta muito de situações que envolvam desafios lógicos, cores, formas geométricas, enigmas, jogos	1
No primeiro semestre, se destacou nas atividades que envolvam as cores, as formas geométricas, o recorte/colagem e a modelagem	1
Identifica [...] formas geométricas	1
<b>Total</b>	<b>32</b>

Fonte: dados coletados pelos autores (2017).

(a) O primeiro subgrupo, localização espacial, traz fragmentos que evidenciam itens trabalhados pelas professoras referentes à exploração espacial que podem ser vistos em três perspectivas: relações espaciais contidas nos objetos, que podem ser percebidas por meio do contato e da manipulação dos mesmos; relações espaciais entre os objetos, que envolvem noções de orientação, como proximidade, interioridade e direcionalidade; relações espaciais nos deslocamentos, que envolvem a observação dos pontos de referência que as crianças adotam.

Com base nos extratos constatou-se que os mesmos se enquadram nos objetivos, 1, 4 e 5 preconizados pelo RCNEI para o bloco de conteúdos do quadro 5. Podemos perceber no trecho do professor “Apresenta

noções básicas de longe e perto, à frente, atrás, ao lado, dentro, fora, aberto, fechado, mais perto em relação a si e aos objetos” que a criança apresenta uma “noção espacial entre objetos que envolve noções de orientação, como proximidade, interioridade e direcionalidade” (p. 230). Dessa forma, determina a posição de uma pessoa no espaço, utilizando-se de um ponto de referência de outro objeto, podendo ser parado ou em movimento.

O trecho “Sabe dizer dados sobre a sua pessoa, onde mora” foi abordado somente em um parecer. Isso não significa que os demais alunos não consigam representar essa localização, dependendo, assim, de como a professora valora o que registra sobre cada aluno. Essa percepção está ligada às relações espaciais nos deslocamentos. A partir de observações de pontos de referência, nesse caso, conseguir identificar onde mora permite à criança saber o trecho pelo qual desloca-se diariamente, da casa para a escola. Essas competências são identificadas nos objetivos 4 e 5 do documento.

Em outros trechos identificamos avaliação das noções espaciais em atividades de pintura “Pinta seus desenhos com noções de espaço e com distribuição de cores de forma harmoniosa”, e desenho “No desenho já apresenta uma preocupação no espaço, com as formas, mais estruturadas e procura símbolos que representem seu ambiente”. Observa-se ainda que, quando se associa a noção espacial ao desenho que representa a posição do corpo no espaço, “Desenha a figura humana colocando todas as partes do corpo, inclusive desenhando um chão para eles, demonstrando boa noção espacial”, a criança é avaliada como sucesso pelo fato de desenhar um chão para o boneco, o que nos parece um indicador bastante incipiente.

A partir dos fragmentos, podemos nos questionar que a primeira percepção das professoras é a representação obedecendo ordens e limites. Em geral, esse conceito é superficial, pois as crianças desenvolvem o pensamento geométrico, que se refere às relações e representações espaciais, desde muito cedo e em diversas ações de movimento-relação.

(b) O segundo subgrupo é formado por fragmentos que representam a utilização e reconhecimento das propriedades geométricas, compreendidos no quadro 6.b. Observa-se como são utilizadas diferentes nomenclaturas para definir o nível de desenvolvimento do aluno em

relação à forma geométrica, como: “Reconhece as cores e figuras geométricas” e “Lembra formas geométricas”. Identifica-se uma variabilidade nos termos empregados pelas professoras para representar a mesma forma de pensamento.

O objetivo 2 do Referencial, que se enquadra a esses extratos explicita que alunos no nível pré-escolar explorem e identifiquem as propriedades geométricas dos objetos. Isso significa que, além de reconhecer um quadrado, círculo, retângulo ou diferenciá-los, aborda também questões como a identificação dos tipos de contorno, bi e tridimensionalidade, faces planas, lados retos, entre outros.

Outro ponto de destaque é que as formas estão ligadas aos jogos “Gosta muito de situações que envolvam desafios lógicos, cores, formas geométricas, enigmas, jogos”, e às atividades “No primeiro semestre, se destacou nas atividades que envolvam as cores, as formas geométricas, o recorte/colagem e a modelagem”. Esses relatos evidenciam uma abordagem propícia e adequada para o nível de ensino, e que favorece a aprendizagem das noções espaciais, mas não é suficiente.

Após a análise dos extratos e dos grupos formados com as competências evidenciadas, constatou-se que o objetivo 3, que aborda conceitos de representações bi e tridimensionais de objetos, não foi explorado nas avaliações dos alunos.

### **3 Considerações Finais**

Este estudo sobre os documentos de comunicação da avaliação de crianças da pré-escola procurou evidenciar quais habilidades matemáticas eram consideradas de destaque nos processos avaliativos das professoras. No entanto, torna-se importante ressaltar que a ausência de menção a certos objetivos nos pareceres não significa que os mesmos não são desenvolvidos. Muitas vezes, as professoras podem abordar as habilidades, mas optam por não mencioná-las em seus pareceres, o que leva à possibilidade de que não consideram importante e significativo estas referências na informação sobre o processo de aprendizagem do estudante.

De imediato pode-se destacar que pouco mais de 50% dos documentos analisados não contava com qualquer menção às habilidades

que envolvem conhecimentos do campo da Matemática. Nota-se que há relativo consenso sobre a importância da Matemática na vida escolar, de modo que uma total ausência de menção à área evidencia uma lacuna muito significativa. Trata-se de um dado relevante na medida em que nos ratifica a necessidade de enfatizarmos a importância do ensino de Matemática, mesmo em níveis mais precoces de ensino, e nos processos de formação inicial e continuada de professores.

Dentre aqueles pareceres que enumeravam referências matemáticas, o primeiro de nossos objetivos era identificar as habilidades que são destacadas na pré-escola. Entendemos que aquilo que as professoras apresentam nos pareceres descritivos são as habilidades consideradas importantes. De modo geral, há uma distribuição variada da presença dos três blocos de conteúdos indicados pelo referente curricular oficial.

No bloco “Números e Sistema de numeração”, as habilidades mais mencionadas são aquelas que referem-se à distinção dos números das letras, à relação entre quantidade e numeral, à representação escrita dos numerais e à contagem. Em todas as situações a quantidade explicitada é até 10. Percebeu-se que não constam nos pareceres habilidades que envolvem dois objetivos preconizados no referente curricular: a ideia de antecessor e sucessor, e as comparações de escritas numéricas a fim de identificar algumas regularidades. Nota-se que são habilidades mais complexas e que estão vinculadas a abordagens metodológicas diferenciadas. Compreender a noção de sucessor e antecessor, por exemplo, exige que o ensino da contagem supere técnicas de recitação dos números e de memorização de sequência. Permitimo-nos supor que este seja um dos possíveis motivos destas habilidades não serem destacadas nos pareceres descritivos.

No bloco “Grandezas e Medidas”, o tempo ganha destaque. Nota-se menção à expectativas muito adequadas para a aprendizagem de crianças na Educação Infantil, tais como a compreensão das noções de antes e depois, dia e noite, ontem, hoje e amanhã. As demais grandezas aparecem de modo comparativo entre suas medidas antitéticas (grande e pequeno, longe e perto, grande e pequeno, frio e quente, etc.). As lacunas neste bloco referem-se ao objetivo que aborda o sistema monetário. Trata-se de uma ausência importante, pois não há qualquer menção a esta grandeza, que apresenta significativa relação com o cotidiano e as interações sociais

das crianças. A compreensão do sistema monetário favorece o desenvolvimento do pensamento matemático, a compreensão de regularidades do sistema de numeração e ressalta a importância das medidas na vida diária.

No bloco que trata “Espaço e Forma” têm destaque as noções espaciais elementares, tais como longe e perto, aberto e fechado, etc. Nota-se que as professoras assumem a qualidade do desenho das crianças como um importante indicador da ideia de espaço, entendendo que a pintura e as representações pictóricas são um referente para se avaliar a noção espacial. No domínio das formas, o principal destaque está para a ação de identificar e nomear corretamente as figuras planas. Foi possível identificar que não há destaque nos pareceres para figuras geométricas tridimensionais ou relações com as formas em situações cotidianas dos estudantes. Pode-se presumir que o grupo das professoras participantes do estudo apreciam mais a geometria plana e suas representações simbólicas como habilidades mais significativas no nível da pré-escola. Percebe-se que há uma compreensão implícita de que as representações das figuras e a construção de um conhecimento escolar formal parecem mais importantes de serem relatadas na avaliação do que aquelas em que há interação com a realidade e os conhecimentos oriundos dos cotidianos das crianças.

Nosso próximo objetivo analisado remonta aos referentes metodológicos que são mencionados ou passíveis de dedução nos pareceres descritivos. Ainda que este tipo de documento se proponha a relatar apenas o desempenho e a rotina das crianças em suas atividades escolares, é possível perceber algumas abordagens metodológicas que estão implícitas nas atividades. No corpus analisado foi possível identificar uma preocupação com o conhecimento matemático formal, o que evidencia abordagens metodológicas menos conectadas com situações do cotidiano e com os conhecimentos prévios e sociais dos estudantes. Pode-se ilustrar esta ideia com a prioridade dada nos pareceres à escrita dos numerais e suas diferentes representações (sem maior preocupação com as ideias de quantidade e quantificações aproximadas), da nomeação apropriada e formal de figuras planas (sem maior exploração de suas propriedades e presença no cotidiano) e da contagem com base na memorização (sem

construção de significados ou atividades de classificação e seriação para construção do número).

No sentido de sustentar a ideia inicial, soma-se a ausência de habilidades fortemente vinculadas a situações do cotidiano, tal como o sistema monetário ou as figuras tridimensionais. Assim, compreende-se que ainda há uma tendência para um ensino de Matemática tradicional e que também apresenta poucas aberturas para abordagens metodológicas mais diversificadas.

## Referências

BASSEDAS, E.; HUGUET, T. e SOLÉ, I. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

\_\_\_\_\_. **Elementos Conceituais e Metodológicos para os Direitos de Aprendizagem e**

**Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 12.796**, de 04 de abril de 2013. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2013.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto Editora, 1994.

CLEMENTS, D.; SARAMA, J.; DIBIASE, A. **Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2004.



GRANDO, R. C.; MOREIRA, K. G. **Como crianças tão pequenas, cuja maioria não sabe ler nem escrever, podem resolver problemas de matemática.** In: CARVALHO, M.; BARRIAL, M. Matemática e Educação Infantil investigações e possibilidades de práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 121-143.

NUNES, T. BRYANT, P. **Learning and teaching Mathematics:** an international perspective. Psychology Press: East Sussex, 1997.

NCTM –National Council of Teachers of Mathematics. **Princípios e Normas para a Matemática Escolar.** (1.ed. 2000) Tradução portuguesa dos Principles and Standards for School Mathematics. APM:Lisboa, 2008.

YIN, R. K. **Estudo de Caso:** Planejamento e Método. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## SEMINÁRIO INTEGRADO NA ESCOLA: ENFRENTAMENTOS E POSSIBILIDADES DE VIABILIZAÇÃO

Jerfferson Paim Luquini<sup>1</sup>  
Anselmo Peres Alós<sup>2</sup>

### Resumo

Através de uma pesquisa etnográfica realizada em uma escola pública da cidade de Santa Maria-RS, temos como objetivo problematizar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores responsáveis pelo seminário integrado na escola em questão. Tendo como referencial norteador a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014, buscou-se compreender os princípios que orientam esta proposta de ensino e quais caminhos percorrer em relação ao seminário integrado. Como resultados imediatos, foram observados fatores intervenientes ao sucesso da proposta, tanto pela falta de formação continuada dos professores, quanto pela própria estrutura curricular ainda baseada no modelo tradicional de ensino. Para tanto, a interdisciplinaridade que deveria ocorrer segundo a nova proposta, foi uma das questões mais caras ao seminário integrado.

**Palavras-chave:** Seminário Integrado, Interdisciplinaridade, Etnografia, Ensino Médio, Antropologia.

- 
- 1 Licenciado em Filosofia, Mestre em Ciências Sociais e Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria-UFSM. Email: Jeff.luquini@gmail.com
  - 2 Doutor em Letras pela UFRGS. Professor do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Santa Maria-UFSM. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (PQ-2). Email: anselmoperesalós@gmail.com

## Introdução:

Este texto tem como objetivo apresentar parte dos dados de minha pesquisa de mestrado realizada e defendida junto ao programa de pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria, no ano de 2016. A pesquisa buscou compreender como estavam sendo realizadas as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores que ficaram responsáveis pelo espaço chamado de seminário integrado (SI) na escola.

Além disso, tínhamos como objetivo verificar se os professores que estavam atuando no SI conseguiam realizar um diálogo interdisciplinar entre a área das Ciências Humanas. Para tanto, os percursos investigativos adotados centraram-se no fazer etnográfico e em entrevistas em profundidade realizada com os professores responsáveis pelo SI.

O projeto de reestruturação do ensino médio no estado do RS, justifica-se, considerando os índices de baixa qualidade no ensino no Brasil, a evasão escolar e o alto número de reprovações. Tendo isso em vista, a necessidade de propostas que venham mudar este quadro, a partir das realidades estaduais tornou-se urgente e necessário. Neste cenário, perceber a falta de consenso no que diz respeito à dualidade na identidade do ensino médio (formação geral e/ou profissional); as propostas de reforma, ao longo do século XX, as quais passam de uma organização única a uma organização com orientações e vice-versa; a retirada ou a inclusão de novos conteúdos e disciplinas no currículo, são exemplos concretos das tensões deste nível de ensino nos diferentes países.

Em nosso contexto local, proposta de reestruturação para o ensino médio, trouxe consigo princípios inovadores e desafiantes tanto para escola, quanto para os profissionais de educação que atuam neste nível de ensino. Tratou-se de uma proposta educacional que se inseria em um contexto social-político, tendo em vista o plano de governo que estava em voga no período de implementação da nova proposta de ensino. Deste modo, é importante compreendermos que a partir do momento em que ocorre uma reestruturação na grade curricular das disciplinas, é possível que surjam fortes conflitos e enfrentamentos.

No caso em questão, se tratando da inserção de uma nova disciplina, essa reestruturação traz consigo algumas limitações no que diz respeito

a sua implementação e à aceitação pelos atores envolvidos neste campo, aqui entendido como sendo os professores e alunos. Cabe destacar ainda que de acordo com a PREM/SEDUC/2011-2014<sup>3</sup>, em nenhum momento este documento se referia ao SI como uma disciplina, mas como um espaço que provocaria a interdisciplinaridade no currículo.

Considerando o que foi dito acima, este texto se propõe a problematizar os pressupostos trazidos pela nova proposta de ensino, bem como procura evidenciar a situação de implementação do SI na escola em questão, no sentido de mostrar os enfrentamentos e as possibilidades de viabilização através da organização da escola e dos professores.

### **A Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014**

A proposta buscou trazer para o campo da educação escolar uma mudança no que diz respeito à organização curricular, bem como à prática pedagógica dos docentes que atuavam neste nível de ensino. Além disso, é preciso deixar claro para o leitor que esta é uma proposta que foi construída levando em consideração o plano de governo para o Rio Grande do Sul no período que vai de 2011 a 2014.

Para tanto, o principal objetivo desta proposta é contribuir para que se crie uma “consistente identidade ao ensino médio”, (PREM/SEDUC/RS, 2011, P.5), no intuito de reverter o alto índice de evasão escolar e reprovação, proporcionando a construção de projetos de vida pessoal e coletivo, garantindo assim a inserção social e a cidadania. De acordo com, Krawczyk (2011, p.756) ao falar a respeito da evasão escolar, a autora nos chama atenção para o fato de que:

A evasão, que se mantém nos últimos anos, após uma política de aumento significativo da matrícula no ensino médio, aponta para uma crise de legitimidade da escola, que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade

---

3 Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014. Ao longo de todo o trabalho utilizaremos a abreviação PREM/SEDUC/2011-2014.

social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem estudando.

Além disso, é importante pensarmos nos segmentos sociais, aonde para alguns cursar o ensino médio é praticamente “natural” tanto quanto beber água etc. O que acontece é que muitas vezes a motivação se encontra associada a uma recompensa, ou por parte dos pais, ou pelo ingresso na universidade.

A questão central do argumento encontra-se naqueles grupos sociais, em que tanto cursar o ensino médio, quanto dar continuidade aos estudos após este, não faz parte de seu capital cultural, ou de seu ambiente familiar. Para o jovem destes grupos nem sempre ocorre uma cobrança por continuar os estudos; e aqui é que entra o desafio para motivá-los a ir para escola. (Ibidem). neste sentido, que a PREM/SEDUC/2011-2014 se propõe a desenvolver um projeto educacional que atenda as necessidades do mercado, sendo esta uma questão importante dessa nova reestruturação curricular. Ou seja, segundo Kuenzer (2013, p.104) “a pretensão da politecnia é formar trabalhadores mais desenvolvidos, que dominem mais amplamente os saberes gerais, os saberes ligados ao trabalho, não tendo a pretensão de modificar outras esferas da formação humana”. Pois a ideia é fazer com que todo o planejamento do currículo esteja ancorado nos eixos: ciência, tecnologia e trabalho.

A preocupação esta em não “esquecer o seu foco maior que é o indivíduo, a partir de uma proposta de formação integral”. (PREM/SEDUC/ 2011-2014, p.8). Para tanto, é preciso termos claro que além de investimentos em infraestrutura das escolas, formação e valorização dos professores, o que precisa ocorrer segundo a PREM/SEDUC/2011-2014, é uma proposta político-pedagógica em que:

O ensino das áreas de conhecimento dialogue com o mundo do trabalho, que interaja com as novas tecnologias, que supere a imobilidade de uma gradeação curricular, a seletividade, a exclusão, e que, priorizando o protagonismo do jovem, construa uma efetiva identidade ao Ensino Médio. (PREM/SEDUC/2011-2014, 2011, p. 5).

A PREM/SEDUC/2011-2014 traz em seu bojo uma parte diversificada, onde a ideia norteadora é relacionar as atividades da vida dos estudantes

com o mundo do trabalho. Aqui é preciso buscar articular as relações do trabalho, os setores da produção e as suas repercussões na construção da cidadania, almejando uma transformação social.

Esse processo se realizará nos meios de produção garantindo assim um desenvolvimento em todos os setores da sociedade, além de uma boa qualidade de vida a todos os indivíduos que nela estão inseridos. Vale lembrar, que é nesta configuração da parte diversificada do currículo que se insere o SI, o qual foi objeto de nossa pesquisa.

De acordo com o documento da PREM/SEDUC/2011-2014, a carga horária do currículo ficou assim distribuída: o ensino médio será desenvolvido em três anos, com 2.400 horas, sendo que no primeiro ano a carga horária será de, 75% de formação geral e 25% destinada à parte diversificada do currículo. No segundo ano, ocorrerão 50% para cada formação, e no terceiro ano 75% para a parte diversificada e 25% para a formação geral.

Além disso, é levantada a possibilidade de um aumento de 600 horas de carga horária, totalizando o curso em 3.000 horas. Este acréscimo de carga horária segundo a PREM/SEDUC/2011-2014, dividido nos três anos: Traduzir-se-á por possibilidades de estágios ou aproveitamento de situações de emprego formal ou informal, desde que seu conteúdo passe a compor os projetos desenvolvidos nos seminários integrados e com isso venha a fazer parte do currículo do curso. (PREM/SEDUC/2011-2014, p. 26).

O que se pode perceber é que no terceiro ano do ensino médio ocorre um aumento da parte diversificada em relação à formação geral. Isto se deve ao fato de entender a parte diversificada (humana- tecnológica –politécnica) como aquele momento em que ocorre uma articulação das áreas de conhecimento, “a partir de experiências e vivências, com o mundo do trabalho, apresentando opções e possibilidades para posterior formação profissional nos diversos setores da economia e do mundo do trabalho”. (PREM/SEDUC/2011-2014, p.26).

Assim sendo, é preciso entender que este é um momento importante para a vida desse estudante, afinal de contas ele esta concluindo sua formação básica, e logo em seguida terá que entrar no mundo do trabalho, tendo que dar conta dos mais variados conceitos que englobam a sua

formação enquanto humano, enquanto ser social imerso em um mercado tecnológico.

Já no que diz respeito à formação geral (Núcleo comum) entende-se como sendo um trabalho interdisciplinar que engloba as áreas de conhecimento, com o objetivo de articular o conhecimento universal sistematizado e contextualizado com as novas tecnologias, tendo em vista a apropriação e integração com o mundo do trabalho.

Diante deste cenário colocado pela reestruturação curricular é preciso compreender os pressupostos que estão em torno do SI, para que a partir disso, se consiga pensar em uma forma de trabalho. Pois segundo a PREM/SEDUC/2011-2014, os seminários integrados constituem-se em:

Espaços planejados, integrados por professores e alunos, a serem realizados desde o primeiro ano e em complexidade crescente. Organizam o planejamento, a execução e a avaliação de todo o projeto político-pedagógico, de forma coletiva, incentivando a cooperação, a solidariedade e o protagonismo do jovem adulto. (PREM/SEDUC/2011-2014, p. 27).

Deste modo, como já foi dito, os SI constarão na carga horária da parte diversificada, o qual ocorrerá desde o primeiro ano ao terceiro ano do ensino médio, constituindo-se em espaços de comunicação, socialização, planejamento e avaliação das vivências e práticas do curso. A coordenação dos trabalhos, a organização e a elaboração dos projetos, dentro deste espaço, é de inteira responsabilidade do coletivo dos professores, sendo que entre eles será deliberada e designada, considerando a necessária integração e diálogo entre as áreas de conhecimento para a realização dos trabalhos.

Nesta perspectiva, a equipe diretiva da escola juntamente com a coordenação pedagógica e os serviços de supervisão, bem como de orientação educacional têm a responsabilidade de coordenar os trabalhos, garantindo assim, a estrutura para o seu funcionamento. É importante destacar a abertura que o SI proporciona aos alunos, uma vez que “o desenvolvimento de projetos que se traduzirem por práticas, visitas, estágios e vivências poderão também ocorrer fora do espaço escolar e fora do turno que o aluno frequenta”; desde que esteja previsto o acompanhamento de um professor. (PREM/SEDUC/2011-2014, p.27).



## Seminário Integrado: Enfrentamentos e Possibilidades a Partir da Prática

A PREM/SEDUC/2011-2014 inseriu na grade curricular do ensino médio o SI, com o intuito de fazer com que ocorresse uma articulação entre todas as disciplinas. No entanto, diante desta realidade colocada pela nova proposta de ensino, é preciso compreender as particularidades de cada contexto, de cada instituição de ensino, tendo em vista que ocorreram diversas leituras e entendimentos acerca do que seria efetivamente o SI, e de como trabalhá-lo na prática.

Para Azevedo (2012), o SI se constituiria como o “estuário” aonde deveriam dialogar os componentes curriculares, com o intuito de contribuir para a “problematização e fundamentação dos fenômenos investigados a partir do projeto de pesquisa”. Assim, é importante destacar que esta caracterização de que o autor nos fala contribui para que o SI seja entendido como um espaço dinâmico o qual irá trazer a diversidade expressa nas diferentes áreas de conhecimento.

Além disso, a ideia é romper com o tratamento estático das aulas, fazendo com que professores e alunos saiam da sua zona de conforto, e neste sentido percorram um movimento de busca de respostas, de novas formulações de perguntas, tendo como pano de fundo os diferentes contextos sociais, políticos e econômicos. Para Aragonéz (2013, p. 179) “derrubar” os muros da escola é a grande linha, e o “seminário integrado que se constitui nesse espaço articulador e viabilizador da problematização da realidade, tendo como desafio fazer com que esse movimento ocorra de forma constante”.

No entanto, ao acompanhar a rotina da disciplina de SI, em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio, meu primeiro estranhamento era de que os professores não tinham entendido os pressupostos trazidos pela PREM/SEDUC/RS 2011-2014, sobretudo aqueles que dizem respeito à interdisciplinaridade. Pois não havia diálogo algum entre as disciplinas. Ficava o tempo todo me perguntando, mas cadê a interdisciplinaridade? Fui aos poucos percebendo as dificuldades que os professores estavam enfrentando para conseguir realizar um diálogo entre as áreas de conhecimento.

Para, além disso, a ideia contida na PREM/SEDUC/2011-2014, era de que os temas que seriam trabalhados no SI surgissem da pesquisa sócio-antropológica, no entanto, na escola isso não ocorreu. A pesquisa sócio antropológica foi realizada, mas os temas que foram trabalhados no SI não surgiram desta pesquisa. É importante dizer que o documento elaborado e disponibilizado pela SEDUC/RS, a PREM/SEDUC/2011-2014, fala em pesquisa sócio antropológica de uma forma vaga, não trazendo nenhum autor para embasar o que eles propõem. Apenas aparece no documento a seguinte questão:

O currículo deverá considerar os significados socioculturais de cada prática, no conjunto das condições de existência em que ocorrem; esta dimensão fornece os sistemas simbólicos que articulam as relações entre o sujeito que aprende e os objetos de aprendizagem (PREM/SEDUC/2011-2014, 2011, p. 18).

Pode-se perceber que a forma como o documento traz a questão da pesquisa sócio antropológica, mereceria um aprofundamento adequado uma vez que estamos tratando de uma política pública que atinge milhares de estudantes. E, além disso, ao se fazer uma pesquisa sócio antropológica existe vários fatores simbólicos que precisam ser lavados em consideração. Assim sendo, na tentativa de aprofundar a temática Ferreira (2013) nos chama atenção dizendo que:

A pesquisa socioantropológica, como uma dimensão do currículo, garante que a vida e o contexto do aluno sejam a fonte da organização dos projetos vivenciais. Por meio da apropriação da realidade, o trabalho pedagógico incentiva a participação, a cooperação, a solidariedade e o protagonismo do jovem adulto. Essas vivências ocorrem pela interlocução entre as práticas sociais e as áreas de conhecimento, construindo o conhecimento necessário para a inserção social e produtiva dos sujeitos. Os projetos elaborados no SI têm sua temática originada na pesquisa, perpassando pelos eixos temáticos transversais, explicitando uma necessidade, dificuldade ou situação problema (FERREIRA, 2013, p.195).

Conforme a PREM/SEDUC/2011-2014 os temas, os problemas, deverão ser levantados a partir da pesquisa sócio antropológica; uma vez que esta servirá de base para se pensar as proposições temáticas, as quais serão desenvolvidas pelos alunos através dos seus projetos vivenciais. Para tanto, destaco que estamos tratando de um cenário complexo e problemático, pois nem tudo o que propôs a PREM/SEDUC/2011-2014 foi realizado no âmbito da prática na escola.

Esta foi uma das questões caras ao SI, pois na prática não se realizam as “ações pedagógicas integradoras” e sim uma apresentação do que o aluno conseguiu pesquisar a respeito do assunto escolhido por ele. Então a pergunta mais frequente que eu me fazia era: mas cadê o diálogo com a história, geografia, filosofia e sociologia? Este diálogo não aparecia no SI. Para tanto, na escola tínhamos apenas dois professores da área de Ciências Humanas trabalhando com o SI, sendo que cada um ficou responsável por uma turma. Esta foi uma questão particular e complexa do campo de pesquisa, sendo que tal diálogo entre a área de Ciências Humanas nunca ocorreu no âmbito do SI.

Já no que diz respeito à prática pedagógica do professor, esta estava muito atrelada a uma dinâmica cujo espaço proporcionava um diálogo entre o tema que o aluno escolheu para pesquisar e as questões sociais, culturais, políticas e econômicas da sociedade. Nesta ceara de discussão, é importante destacar que o professor assumia um papel de mediador e orientador dos trabalhos a serem realizados pelos alunos. Ou seja, no contexto da PREM/SEDUC/2011-2014, e mais especificamente no espaço do SI, o professor não possuía o papel de detentor do conhecimento, pois a ideia foi de se construir um espaço de diálogo, de troca de saberes, e a busca por novas respostas e conhecimentos.

Nesta perspectiva considero importante compreender a percepção do professor em relação ao SI, no sentido de trazer a tona e elucidar o que foi feito no âmbito da prática pedagógica. Segue o trecho da entrevista abaixo.

*Confesso que tenho uma identidade com a proposta, seja do ponto de vista teórico, tenho uma identidade histórica com a proposta da politecnia, essa visão Gramscianiana de mundo, de sociedade, de escola, de educação. Então o espaço do seminário sempre foi um espaço que eu a priori*

*tenho uma identidade com ele. Segundo o contexto dos colegas, pelo que eu vi assim, sempre foi um espaço onde eles não procuravam uma carga horária onde sempre ficou assim, bom, ou para fechar carga horária. Hoje só tenho uma turma de seminário integrado, mas de minha parte eu gostaria de ter outras turmas. Então eu busquei o seminário como um espaço que eu acho que pode potencializar algumas ações que na vida acabam não dando conta. Então a expectativa foi bem livre, espaço aberto de construir algumas coisas, é um espaço de experimentação, não tem fórmula de como fazer o seminário integrado. (Entrevista-Professor Responsável pelo SI).*

Diante da fala do professor, podemos perceber que o seu entendimento a respeito do SI está muito mais voltado a um espaço que está em construção, experimentação, do que propriamente realizar um diálogo interdisciplinar. Pois como ele mesmo coloca, não se tem uma fórmula, um modo de fazer, o professor acaba ficando livre para criar e organizar o espaço a sua maneira. Dialogando com este contexto e a fala do professor acima, trago também como parte dos dados da pesquisa a sua percepção e entendimento a respeito da interdisciplinaridade, conceito este que perpassa o SI. Assim, nos diz o professor:

*Pois é.. para que a gente pudesse aproximar alguma coisa da interdisciplinaridade, uma tentativa né, se aproximar do entendimento, ou de algum fenômeno, ou de algo que a gente queira desvendar de forma mais totalizante e não de forma tão fragmentada como a ciência muitas vezes aborda e especial na rede, a rede é fragmentada. Então tenta fazer isso de forma mais integrada e diversa, e, portanto mais completa, é um desafio que toda a rede tem ainda, e o seminário integrado talvez o grande desafio nosso foi a interdisciplinaridade, ainda é. Porque o fato de existirem as reuniões... nós conseguimos fazer com que as reuniões integradas por área ocorresse, mas nós não conseguimos fazer com que as reuniões gerais de todas as áreas ocorresse, prejudicou bastante a interdisciplinaridade. Então em alguns momentos a gente conseguiu fazer isso, quando a gente tem o momento da socialização, mas mesmo tu vai ver, eu consegui fazer algumas vezes, mas outros colegas não fizeram socialização de resultados... que poderia ter uma abordagem mais interdisciplinar sobre algumas coisas. E a própria estrutura limita bastante, por exemplo, pra mim entra com a professora de*

*matemática em sala de aula, a estrutura que ta inserida hoje, é muito fragmentado cara, então nós teríamos que mudar a disposição das aulas, dos professores, para que pudesse, por exemplo, ter uma manhã, mais de um professor junto por turma. Porque é muito difícil, por exemplo, eu como professor de seminário integrado, eu dar conta...poderia aproximar alguma coisa da matemática, utilizar o calculo e tal, mas eu tenho minha limitação na matemática, então acho que isso dificulta bastante. ( Entrevista-professor Responsável pelo SI)*

O que pode se perceber é que um dos motivos que dificultou o diálogo entre as áreas de conhecimento é a forma de como as disciplinas estão estruturadas. A PREM/SEDUC/2011-2014 propôs um currículo formado em uma base interdisciplinar nas escolas, no entanto devemos lembrar que as disciplinas ainda estão estruturadas por caixas de conhecimento, sendo um dos maiores desafios desta proposta romper com esta formação disciplinar.

Diante disso, levando em consideração os dados apresentados aqui considero que estamos diante de um modelo de ensino desafiador que, no entanto, poderá trazer avanços em termos de ensino e aprendizagem, e assim contribuir com o processo de uma formação integral. Por outro lado, não podemos ser ingênuos e achar que o espaço do SI na escola, irá resolver todos os problemas, considerando a interdisciplinaridade, a pesquisa, o posicionamento crítico dos alunos, a formação politécnica, porque tudo isso pode simplesmente passar pelo aluno, e ele não se sentir afetado. Ele pode continuar no seu lugar confortável, passivo em relação aos conhecimentos adquiridos.

Nesta ceara de discussão cabe destacar alguns dos motivos pelos quais os professores não conseguiam realizar um diálogo entre as áreas de conhecimento, sobretudo entre a área das Ciências Humanas. Entre eles podemos citar: Carga horária em mais de uma escola, tempo para sentar e pensar um projeto integrador, pois quando um dos professores está com o tempo disponível, o outro se encontra em sala de aula.

O SI ficou a cargo de apenas um professor, tendo ele que orientar e conduzir as pesquisas que os alunos desenvolveram. Esta pesquisa surgiu do interesse dos alunos. Assim, na turma de primeiro ano do ensino médio aonde a pesquisa centrou-se de forma mais sistemática, a turma

constituída por mais ou menos 18 alunos foi dividida em grupos, e cada grupo ficou responsável por escolher um tema para pesquisar. Os temas escolhidos foram, saúde pública, aborto e corrupção.

O professor a cada aula trazia textos, vídeos, fazia sugestão de filmes, problematizava com a turma questões relacionadas às pesquisas que os alunos estavam fazendo, e, além disso, pedia para que eles trouxessem para a aula um esboço do que já tinham pesquisado, e como estavam se organizando para sair a campo.

A pesquisa no SI tem uma centralidade essencial para que se tenha uma construção do conhecimento conectado com o mundo do trabalho, embora na escola ainda se fale muito em mercado de trabalho. Ela constitui-se como um recurso pedagógico a produção do conhecimento de forma individual e coletiva, permitindo ao aluno-pesquisador o acesso, a condição de criar e questionar tudo em relação ao mundo que este se insere.

## Considerações Finais

Ao pensar a prática pedagógica realizada no espaço do SI e a interdisciplinaridade, levando em consideração o diálogo entre a área das Ciências Humanas, é possível perceber a partir da fala do professor que este diálogo não se fez presente em nenhum momento. Este fato está imbricado a uma série de fatores e a algumas particularidades da instituição.

Dentre os fatores, podemos citar: falta de tempo dos professores para se encontrar, sentar e planejar um projeto em conjunto. Pois quando um dos professores está na escola o outro se encontra em outra instituição. O SI de fica a cargo de um professor apenas, sendo este o mediador de todo o trabalho que será desenvolvido com a turma.

Além disso, a estrutura que está posta limita o trabalho dos professores, pois para eles ainda é muito difícil trabalhar de forma interdisciplinar, sendo que as caixas de conhecimento ainda permanecem. Neste sentido, o que encontramos foi que se têm professores de todas as áreas do conhecimento trabalhando com o SI, no entanto, este trabalho ocorre de forma isolada, sem nenhuma ou muito pouca contribuição de outra disciplina.

Acredito que uma alternativa para suprir a falta de diálogo seria criar um tema gerador por áreas de conhecimento, ao menos o diálogo entre

a área se faria presente, contribuindo com os projetos vivenciais e o enriquecimento da aprendizagem dos alunos. Diante de todas as questões que envolvem a reestruturação curricular, é preciso compreender que estamos tratando de um novo modelo de ensino e aprendizagem, em que busca dialogar com a sociedade, com a cultura e com o mundo do trabalho.

Anterior a PREM/SEDUC/2011-2014, nas escolas praticamente não se falava em interdisciplinaridade, no entanto com a sua chegada, os professores se viram obrigados a pensar, dialogar, e trabalhar de forma interdisciplinar, sendo este um dos maiores desafios colocado pela reestruturação curricular.

Neste contexto, é importante destacarmos o que mudou com a chegada da PREM/SEDUC/2011-2014? Princípio de interdisciplinaridade, que deveria fazer com que as disciplinas dialogassem, a ênfase na pesquisa, colocando o aluno como protagonista. O que não funcionou? Segundo a PREM/SEDUC/2011-2014 no terceiro ano deveria estar destinado 75% para a parte diversificada e 25% para a formação geral o que não ocorreu. O que aconteceu? A interdisciplinaridade não é frequente porque como aponta os dados, os professores na sua grande maioria trabalha em mais de uma escola. E no que diz respeito ao SI, é difícil fazer com que ocorra um diálogo enquanto estiver apenas um professor responsável atuando neste espaço.

Por fim, em relação ao SI, chega-se a conclusão de que o mesmo pode sim ser um espaço em que ira potencializar algumas discussões em relação a outras disciplinas do currículo, e, além disso, é um lugar em que se quebra a dinâmica tradicional de uma aula. É um espaço inovador, de busca de respostas, de pesquisa, de protagonismo juvenil e de trocas de saberes.

## Referências Bibliográficas

AZEVEDO, Jose Clovis de, REIS, Jonas Tarcísio, Democratização do ensino médio: a reestruturação curricular no RS. In: AZEVEDO, Jose Clovis de, REIS, Jonas Tarcísio (Orgs.).



**Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática.** São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

ARAGONEZ, Iara Borges. **Trabalho como princípio educativo na prática pedagógica real.** In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (Orgs.) Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BRASIL. Estado do Rio Grande do Sul. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Departamento Pedagógico – DP. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014.** Porto Alegre: Seduc-RS, 2011.

FERREIRA, Vera Maria. **Ensino Médio Politécnico: mudança de paradigmas.** In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (Orgs.) Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Dilemas da formação de professores para o Ensino Médio no século XXI.** In: AZEVEDO, Jose Clovis de, REIS, Jonas Tarcísio (Orgs.). Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

KRAWCZYK, Nora. **Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, v. 41, n.144, set./dez. 2011.

# O POTENCIAL DAS DANÇAS CIRCULARES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Gisele Maria Rodrigues Machado<sup>1</sup>  
Raquel Pereira Quadrado.

## Resumo

Educar para as relações étnico-raciais significa para os(as) estudantes e professores(as), independente de sua etnia, conhecer e refletir sobre a cultura e história afro-brasileira e africana. O objetivo deste estudo foi analisar as narrativas docentes sobre o potencial da metodologia das danças circulares para a educação das relações étnico-raciais. As danças circulares utilizam músicas tradicionais e contemporâneas de diversos povos proporcionando ao grupo momentos de ludicidade, cooperação, respeito e aprendizagem. Foram analisadas as narrativas produzidas pelos(as) professores(as) que participaram do curso de formação continuada “Danças Circulares na Formação de Professores(as) para as Relações Étnico-raciais”. Entre as várias potencialidades apontadas destacamos o caráter pedagógico, a superação dos preconceitos e a aplicação da Lei 10.639/03.

**Palavras-chave:** Lei 10.639/03, danças circulares, formação docente.

---

1 Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: giselemarie25@hotmail.com

## “VALENTINA, TU TENS QUE COMPREENDER QUE TODO MUNDO É IGUAL”: AS NORMAS RACIAIS E DE GÊNERO NO AMBIENTE ESCOLAR

Rita de Cassia Quadros da Rosa<sup>1</sup>  
Mozart Linhares da Silva<sup>2</sup>

### Resumo

Este trabalho, desenvolvido em um programa de pós-graduação em Educação, teve como objetivo compreender de que forma as normas raciais e de gênero circulantes no ambiente escolar, atuam na constituição das mulheres negras. As discussões se fundamentaram na perspectiva pós-estruturalista, especialmente, pelos estudos de Judith Butler. Foi utilizado como corpus discursivo a fala de dez mulheres autodeclaradas negras, produzidas por meio de entrevista semiestruturada. A instituição escolar apareceu como ambiente invisibilizador dos conflitos raciais, considerando a atuação dos professores, nos termos da “democracia racial”. Assim, as referências à raça vivenciadas ao longo da vida escolar, foram aquelas provenientes de atos discriminatórios, as quais operaram como norma ao inferiorizar os sujeitos por conta de características estéticas ou comportamentais, atribuídas à raça negra.

**Palavras-chave:** Gênero, Raça, Performatividade, Escola, Norma.

---

1 Doutoranda em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.  
E-mail: ritaquadrosdarosa@hotmail.com;

2 Orientador, Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, professor do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC

Nesta pesquisa, inserida no campo dos estudos de gênero e raça, procuro compreender de que forma as normas raciais e de gênero circulantes no ambiente escolar, atuam na constituição das mulheres negras residentes no município de Lajeado – RS. Entendo esta constituição como um processo permanente de racialização e generificação, na perspectiva da performatividade. Parto do pressuposto teórico pós-estruturalista de que a constituição dos sujeitos se dá no âmbito da linguagem, dos discursos. O *corpus discursivo* a partir do qual minhas análises se desenvolveram, é a fala de dez mulheres autodeclaradas negras, com idade entre dezenove e cinquenta e quatro anos, as quais foram obtidas por meio de entrevista.

O ambiente escolar, de acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2013), é o local por onde circulam os conhecimentos escolhidos a partir de uma tradição seletiva, que ao longo do tempo foram se cristalizando como “verdade”, mas que em um primeiro momento foram apenas o resultado de uma seleção arbitrária. Estes conhecimentos, nunca neutros, pois são produto de jogos de poder, são impregnados por valores hegemônicos que legitimados como saberes científicos, repercutem na constituição dos sujeitos e em sua maneira de conceber o mundo. Além disso, a instituição escolar costuma a ser o principal espaço de socialização fora da família com o qual os sujeitos têm contato, local este, atravessado por normas raciais e de gênero.

Estas normas estão presentes, tanto nas práticas escolares formais, quanto nas informais, atuando de forma coercitiva na produção dos sujeitos sob o padrão comum na normalização. O contato com as normas de gênero na escola impõe às crianças e adolescentes a prática reiterada de uma estilística definida como apropriada para o gênero ao qual foram designadas, o que inclui a roupa, os gestos, o tom de voz e a forma de arrumar o cabelo, entre outras práticas generificadas. Aquele sujeito que deixa de ter seu comportamento normalizado, distanciando-se destas normas, passa a sofrer processos de exclusão (Berenice BENTO, 2011).

Assim como as normas de gênero, os discursos normativos sobre a raça se fazem presentes no contexto escolar. Os sujeitos se apropriam e reproduzem as normas de gênero que os constitui de acordo com os universais feminino/masculino. Entretanto, quando se trata de raça, o que se percebe é a presença de normas hegemônicas destinadas à constituição

dos sujeitos brancos. A raça que se vê na escola é a “raça branca”. Antes de prosseguir, abro um parêntese para justificar o uso do termo “raça branca”, tendo em vista que sua utilização é pouco frequente.

Tomo como referência os estudos de Judith Butler (2003; 2014; 2015; 2017), sobre a importância de colocar em discussão a naturalidade da heterossexualidade, para a partir disso desconstruir as noções de anormalidade associadas a manifestações da sexualidade que se distanciam desse padrão. Sabe-se que a força coercitiva dos ideais normativos é proporcional à sensação de naturalidade com que eles se apresentam. O fato de a “raça branca” ser reiterada em diferentes práticas sociais e ainda assim permanecer invisível – naturalizada – como elemento identitário, a caracteriza como ideal normativo. Assim, desnaturalizar a “raça branca” tornando-a visível, seria um primeiro passo para reduzir o peso destas normas sobre os sujeitos.

A invisibilidade da “raça branca” talvez explique por que os conflitos raciais costumam ser silenciados no interior da instituição escolar – não pode haver conflito se não houverem dois entes que se opõem. Quando estes conflitos vêm à tona, não são tomados como raciais, mas como casos pontuais em que os sujeitos brancos são concebidos como individualidades e os negros como grupo, os que se envolvem em confusão, “as baderneiras”.

No colégio que eu estudava vivia dando briga por que ficavam chamando a gente de macaca, de cabelo de Bombril. As professoras iam lá, xingavam todo mundo, diziam que não era pra brigar e não adiantava nada, no outro dia era a mesma coisa. Era sempre com a gente. Aí, a gente tava sempre lá na sala do diretor. As baderneiras (Ana, 48 anos, empregada doméstica).

De acordo com o relato de Ana, as brigas em que se envolvia eram provocadas por conflitos raciais. No entanto, a intervenção dos professores não levava em consideração seu teor racial, o que dava oportunidade para que os conflitos voltassem a acontecer. A intervenção dos professores, enfocando as atitudes das alunas e não a causa, pode parecer de neutralidade em um primeiro momento, já que segundo Ana o tratamento era igual, “xingavam todo mundo”. Mas, de acordo com Mozart Linhares

da Silva (2007), deixar de discutir sobre as questões raciais é uma das razões que mantém cristalizados os discursos que inferiorizam as pessoas negras. Neste sentido, me pergunto quais as consequências deste tratamento igual, para aquele grupo de meninas que ouviam os insultos diariamente. Se a intervenção dos professores era de igualdade, os efeitos dessa intervenção não eram, tendo em vista que um mesmo grupo seguia sendo discriminado.

Ainda sobre a atuação dos professores frente os conflitos raciais, Marília relata o seguinte:

**Pesquisadora:** Tu já presenciaste alguma situação em que alguém era discriminado? **Entrevistada:** Já presenciei, assim, “seu negro”, como se fosse algo ruim. Isso já aconteceu. Ou então “tu é um preto sujo”, isso eu também já ouvi na escola. **Pesquisadora:** E qual era a atitude dos Professores, quando isso acontecia? **Entrevistada:** Eles tentavam mediar a situação, mas não mudava muita coisa. **Pesquisadora:** Mas como eles agiam?

**Entrevistada:** Eles falavam que tu não podia chamar por quê, as pessoas eram, querendo ou não, claro tu é negro ou algo do tipo, mas todos têm o mesmo direito e iam por aí. Que isso era uma ofensa e a mesma coisa que eles não poderiam chamar “seu branco sujo” (Marília, 19 anos, professora).

O despreparo dos professores para tratar das questões raciais aparece nos depoimentos da maioria das participantes desta pesquisa. Entretanto, é preciso que tenhamos cautela ao problematizar a questão, pontuando que não se trata de responsabilizar o professor, individualmente, mas de compreender sua conduta dentro de um projeto educacional mais amplo, que não prioriza estas questões. O reiterado silenciamento das questões raciais na escola é uma possível explicação para o fato de algumas entrevistadas terem relatado que só foram se descobrir negras, na adolescência ou na idade adulta.

**Entrevistada:** Eu só fui descobrir que eu era negra quando eu fui sair de uma loja e a sirene antifurto apitou. Eu fiquei bem tranquila porque eu sabia que eu não tinha pego nada, mas eu achei estranho que das quatro que estavam saindo na mesma hora, só eu fui parada. Aí depois eu fui pra casa

pensando “é por que eu sou preta”. Cheguei em casa e desabei em choro. Mas foi aí que eu fui descobrir que eu era negra. Aí tu começa a entender muita coisa (Rafaela, 42 anos, psicóloga).

Com o intento de tornar esse primeiro contato dos sujeitos negros com sua raça, uma experiência positiva, os movimentos sociais tiveram como conquista a aprovação da Lei 10.639 (BRASIL, 2003), que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história africana e afro-brasileira nas escolas. Ampliado pela Lei 11.645 (BRASIL, 2008) para abranger o ensino da cultura indígena, o documento aponta as disciplinas de Literatura, História e Artes como as disciplinas responsáveis pelo estudo destes conteúdos. No entanto, a concretização do que trata a lei, tem esbarrado em algumas armadilhas. De acordo com Viviane Inês Weschenfelder (2014), o referencial curricular para o estudo destes conteúdos está pautado na narrativa da diversidade etnicorracial. Narrativa esta que procura evidenciar a convivência pacífica de diferentes culturas, contornando a existência de possíveis conflitos. Para a autora, tratar das questões raciais por este viés pode ser nocivo, pois produz condições para que a ordem social vigente se mantenha.

De acordo com as mulheres ouvidas nesta pesquisa, quando as questões raciais não são invisibilizadas na escola, elas são tratadas de acordo com os discursos da diversidade. É um tipo de intervenção superficial que não historiciza o conflito e, portanto, não contribui para que cesse de acontecer. Esta complexa relação entre igualdade e diferença, foi referida com frequência pelas mulheres ouvidas nesta pesquisa. Valentina relata como o atravessamento dos discursos da igualdade e da diferença tensiona sua constituição como mulher negra.

Eles diziam: Valentina, tu tem que compreender que todo mundo é igual. É igual? Sim, beleza, mas e aí? Na hora que eu ando na rua à noite todo mundo é igual? Na hora que eu vou procurar emprego, é igual? (Valentina, 29 anos, professora)

As reflexões de Valentina nos auxiliam a pensar sobre os efeitos dos discursos que visam produzir uma “identidade negra” e dos discursos da



diversidade étnico-racial em face à materialização da raça nas situações cotidianas – andar a noite e procurar emprego – ocasiões em que tais discursos são confrontados. Neste sentido, os discursos da diversidade que circulam na escola, fundamentados na ideia de que todos somos iguais em nossas diferenças, não dão conta de produzir meios para que os sujeitos atuem frente a situações de desigualdade vivenciadas.

A ideia de diferença presente nos discursos da diversidade, tem como referência identidades essencializadas. Essas identidades se constroem como se fossem dotadas de elementos naturais e fixos, os quais restringem a possibilidade de realização dos sujeitos. O relato de Catarina se refere a esta percepção essencializada sobre a raça negra.

Eu era muito boa em corrida e salto. Mas eu treinava muito. Passava o ano todo treinando porque eu queria participar das competições. Aí quando chegava na época aquilo era tudo, né? Eu tenho várias medalhas. Mas aí, uma vez quando a professora foi selecionar a gente pra competir, uma colega disse que eu era boa porque eu sou preta (Catarina, 29 anos, industrial).

Ao atribuir aos sujeitos negros características essencializadas, cria-se a ideia de que se trata de um grupo homogêneo. Isto cria condições para que se perpetue a concepção de que há um “lugar de negro” (Lélia GONZÁLEZ, 1983). O “lugar de negro”, no relato de Catarina, são as práticas corporais, o atletismo.

A presença de caracteres atribuídos à raça negra impele os sujeitos negros a conviver com os efeitos do racismo ao longo da vida escolar. Entretanto, a maneira como as questões raciais são tratadas no contexto da escola atua no sentido de manter em suspenso a formação da identidade racializada destes sujeitos, na relação consigo mesmos. O tratamento que a escola emprega às questões raciais, festejando as diferenças e invisibilizando conflitos, produz sujeitos pautados por uma ideia de igualdade, que não se confirma no cotidiano da vida em sociedade. Neste sentido, repensar as relações raciais na escola segue sendo uma questão urgente. Não para que se torne uma zona de conflitos manifestos, nem tampouco para que se torne um espaço de produção de identidades binarizadas entre o branco ou o negro, assim como ocorre com a produção do gênero nos termos do feminino ou masculino, mas para que apresente a todos,

brancos e negros, o panorama racial brasileiro, convocando-nos para uma discussão responsável e democrática sobre o tema.

## Referências

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 549, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a16>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

BRASIL, Lei. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei, n. 9.394, 2003.

BRASIL, Lei. 11,645, de 10 março de 2008. Altera a lei, n. 9.394, 2003.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Editora Record, 2003.

\_\_\_\_\_. **Gender regulations**. Cadernos Pagu, n. 42, p. 249-274, 2014.

\_\_\_\_\_. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

\_\_\_\_\_. **Cuerpos aliados y lucha política: Hacia una teoría performativa de la asamblea**. Ediciones Paidós, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. Luiz Antonio Silva, Movimentos sociais, urbanos, memórias étnicas e outros estudos, Brasília, **ANPOCS**, 1983.

SILVA, Mozart Linhares da. **Educação, etnicidade e preconceito no Brasil**. EDUNISC, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, v. 2, 1999.

WESCHENFELDER, V. I.. O negro como sujeito de sua própria história: reflexões sobre o ensino de História contemporâneo. In: XII Encontro Estadual

de História, 2014, São Leopoldo - RS. **Anais do XII Encontro Estadual de História**. São Leopoldo/RS: Oikos, 2014. p. 1-16. Disponível em: <[http://www.eeh2014.anpuh-rs.org.br/resources/anais/30/1405478803\\_ARQUIVO\\_ArtigoANPUHultimaversao.pdf](http://www.eeh2014.anpuh-rs.org.br/resources/anais/30/1405478803_ARQUIVO_ArtigoANPUHultimaversao.pdf)>. Acesso em: 13 jan. 2018.

# “CAMPUS FORA DA SEDE” NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RIO GRANDE DO SUL: UMA ANÁLISE ACERCA DA GESTÃO EDUCATIVA A PARTIR DA TEORIA DO DISCURSO

Bruna Kucharski Wagner<sup>1</sup>  
Viviane Loureiro da Cruz<sup>2</sup>

## Resumo

As universidades públicas se estruturam em um novo conceito organizacional de gestão educativa conceituado de “campus fora da sede”. A partir dessa nova estrutura das Instituições de Ensino Superior (IES), revela-se a necessidade de serem consideradas importantes contribuições do pensamento político e social, como a Teoria do Discurso. Assim, ao falar sobre as universidades brasileiras com exercício efetivo deste novo modelo organizacional, impõem-se a indigência de análise dessa descentralização na rotina de estruturação dos novéis campi, desvendando os significados da gestão educativa das universidades federais organizadas em diversos municípios e, revelando as mudanças geradas nas políticas de descentralização e democratização da educação.

**Palavras-chave:** Campus fora da sede, Teoria do Discurso, Ernesto Laclau, Instituições de Ensino Superior, Gestão Educativa.

---

1 Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: bruna.kwagner@gmail.com.

2 Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: vivianelcruz@bol.com.br

As mudanças ocorridas na contemporaneidade estabeleceram novas maneiras de organização estrutural que acabaram por impor às Instituições de Ensino Superior (IES), -principalmente as instituições federais -, transformações profundas em suas estratégias de ação. As universidades públicas então, se estruturam em um novo conceito organizacional de gestão educativa conceituado de “campus fora da sede”. Trata-se de um modo de instituir novas demandas educacionais em campi fora do local principal, mas limitados ao Estado a qual a universidade, dotada de autonomia, está vinculada. Nesse contexto, muitas universidades federais ainda estão em processo de adaptação dessa nova realidade e, vários indicadores preconizam que a mudança organizacional e a descentralização do ensino revelaram um papel inovador na educação superior, tornando necessária a reflexão sobre os novos paradigmas que se apresentam para o ensino superior público. Dessa forma, a partir dessa nova estrutura das Instituições de Ensino Superior (IES), revela-se a necessidade de serem consideradas importantes contribuições do pensamento político e social, como a Teoria do Discurso desenvolvida nos campos da retórica, da teoria da democracia, da teoria dos novos movimentos sociais, da teoria lacaniana da ideologia e, no próprio campo filosófico, como uma “ferramenta” para análise política em um sentido estrito (MENDONÇA; RODRIGUES, 2008). Assim, ao falar sobre as universidades brasileiras com exercício efetivo deste novo modelo organizacional, impõem-se a indigência de análise dessa descentralização na rotina de estruturação dos novos campi, desvendando os significados da gestão democrática das universidades federais organizadas em diversos municípios e, revelando as mudanças geradas nas políticas de descentralização e democratização da educação. As discussões presentes neste estudo localizam-se na formalização de uma gestão educativa com características que vão além da forma de administrar os sistemas universitários, revelando-se como um processo muito mais amplo e determinado através de concepções políticas, burocráticas e, um viés democrático (CÓSSIO; HYPOLITO; LEITE; DALL’IGNA, 2010). Deste modo, a pesquisa busca abordar concepções sobre a gestão da educação e seus significados políticos, dialogando com a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, estabelecendo assim, como objeto de estudo, o discurso implementado pelas

Instituições de Ensino Superior (IES) na descentralização organizacional e na gestão da educação, mais delimitadamente, nas atuações educativas implementadas em campi fora da sede nas seguintes universidades do extremo sul do país, a saber: Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A Universidade Federal do Rio Grande (FURG) será analisada a partir de três câmpus fora da sede, vejamos: Campus Santa Vitória do Palmar; Campus Santo Antônio da Patrulha; Campus São Lourenço do Sul. Os campi estão localizados em cidades vizinhas, com cursos específicos instituídos de acordo com as possibilidades da região. Já a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) possui um único campus fora do município sede, a saber: Campus Capão do Leão. Região de extrema proximidade à cidade sede de Pelotas. E, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com o Campus Litoral Norte. Igualmente instituída nas proximidades da sede e com cursos específicos para a região. A partir de tais análises indica-se, consistentemente, a ideia de descentralização educacional como um meio organizacional instituído pelo Ministério da Educação (MEC) para encadeamento no sistema brasileiro de educação superior. Cabe destacar que, mesmo que seja uma forma organizacional de estrutura descentralizada, todas as sedes respondem diretamente as organizações principais, tornando-se apêndices de tais Instituições de Ensino Superior (IES), estabelecendo-se com a existência de uma distância que ultrapassa os limites territoriais do município principal. Essa descentralização influencia diretamente a gestão da educação, uma vez que essas mudanças revelam visível reestruturação educacional com influência política e local. Ademais, as organizações de ensino superior são um meio complexo que interagem profundamente com o meio externo e conduz à organização conceber estratégias de receptividade e adaptabilidade (SOARES, 2013). Nessa perspectiva, a gestão da educação é estabelecida sob o prisma de reconhecer a importância da participação de todos na organização e no planejamento, uma vez que o conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização, garantindo a participação efetiva da comunidade institucional e da comunidade local (TEIXEIRA, 2013). Nesse contexto, o atual modelo organizacional das universidades federais são multicampi – compostos por uma reitoria e alguns

campi, em geral localizados em diferentes municípios de uma determinada região –. A transformação organizacional e a rápida expansão institucional revelaram profundas mudanças institucionais. Entre outras, pode-se citar alterações significativas nos modelos de gestão institucional, com acentuada renovação nos quadros de servidores docentes e técnico-administrativos, expansão do trabalho institucional para outras áreas educacionais e também para atuação em pesquisa e extensão (ARAÚJO; HYPOLITO, 2017). Assim, essa nova concepção educacional revelada em favor da democratização da sociedade e da educação fez um novo ordenamento legal caracterizado pela estruturação da gestão educacional fortalecida pelo princípio da democracia e da descentralização na gestão da educação. Na Constituição Federal de 1988 a gestão democrática é prevista como um dos princípios orientadores da educação brasileira para as instituições públicas e, ao mesmo tempo em que identifica um aparato legal, busca mudanças efetivas nas práticas de gestão das redes educacionais ratificando a concepção de que não existe um único formato de democracia (CÓSSIO; HYPOLITO; LEITE; DALL'IGNA, 2010).

Dessa forma, a gestão democrática implica, conseqüentemente, nesse processo de emancipação, entretanto, o discurso desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) para implementação dessa descentralização educacional que é defendido pelas Instituições de Ensino Superior (IES) que se adaptam a essa nova estrutura, apenas garante autonomia a organização principal, sendo o campus fora da sede um mero apêndice de sua organização, porém, influenciado por diferentes demandas políticas do governo municipal, diversas concepções locais e, demais características sociais que ultrapassam a simples denominação de “campus fora da sede” para a caracterização de novos paradigmas dentro de uma mesma instituição. Nesse sentido, a Teoria do Discurso atuará como ferramenta capaz de auxiliar no entendimento das ordens discursivas, visando extrair os elementos dessa nova construção educacional.

Através da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau potencializou-se a análise de sentidos da gestão da educação entre os diferentes contextos envolvidos, - os campi fora da sede das Instituições de Ensino Superior (IES) - identificando que há controvérsias nessa nova dimensão educacional. A Teoria do Discurso não foi desenvolvida para promover apenas



estudos empíricos, foi instituída também para explicar processos de fixação hegemônica do discurso. O discurso na perspectiva de Ernesto Laclau, portanto, constitui o deslocamento dos elementos que não são capazes de se apresentar imune frente às contestações que emergem. Assim, a estrutura discursiva não é um agrupamento homogêneo de elementos organizados e sim, uma formação constituída de antagonismos em um processo contínuo fadado a redimensionar-se revelando a esfera social (FERREIRA, 2001 apud LACLAU, 1985). Dessa forma, a formalização de políticas educacionais que efetivem a descentralização dos câmpus não garante a democratização, forjando fortemente uma ideia de construção de política emancipatória.

## Referências

ARAÚJO, J. J.; HYPOLITO, A. M. Políticas Curriculares e Teoria do discurso: um estudo de caso. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 1, p. 163-183, 2017.

CÓSSIO, M. F., M., Hypolito, Á. M., Leite, M. C. L., & Dall, M. A. (2010). Gestão educacional e reinvenção da democracia: questões sobre regulação e emancipação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação Periódico científico editado pela ANPAE**.

FERREIRA, Fabio Alves. Para Entender a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 11, n. 127, p. 12-18, 2011.

MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L.P. **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008

MENDONÇA, D. A noção de antagonismo na ciência política contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da teoria do discurso. **Revista de Sociologia e Política**, n. 20, 2003.

SOARES, L. H. Gestão de Instituições de Ensino: o ensino superior privado e os novos parâmetros de perenidade-doi: 10.5102/un. gti. v3i2. 2647. **Universitas: Gestão e TI**. 2013

TEIXEIRA, E. A. **A importância da gestão escolar no processo educativo.** São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-dagestao-escolar-no-processo-educativo/115734/#ixzz4ysj1yNsn> Acesso em 26 de outubro de 2017.

## AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS: COMO AS CRIANÇAS VIVEM O ESPAÇO E O TEMPO DA ESCOLA?

Priscila Oleto de Oliveira<sup>1</sup>  
Kamila Lockmann<sup>2</sup>

### Resumo

O trabalho objetiva compreender como as crianças vivenciam o espaço e o tempo da escola e que práticas são desenvolvidas para atender as infâncias que não se encaixam em um padrão de normalidade inventado pela Modernidade. Entende-se que a inclusão escolar não se refere somente aos sujeitos com diagnósticos cientificamente atestados, mas a todas as diferenças cotidianas que se fazem presentes. Inspiradas na cartografia, foram realizadas observações do cotidiano, utilizando um caderno de anotações. Apoiadas no pensamento de Foucault, percebemos dois grandes eixos que constituem a analítica da investigação. No primeiro, discutimos o eixo disciplina-corpo, onde percebemos que a dinamicidade dos sujeitos infantis se torna um problema para a escola. No segundo eixo, abordamos a disciplina-saber a partir dos sentidos atribuídos pelos sujeitos escolares aprendizagem, onde percebemos um alargamento das funções da escola na atualidade.

**Palavras-chaves:** Práticas Pedagógicas, Escola, Disciplina, Infâncias Contemporâneas.

---

1 Universidade Federal do Rio Grande-furg. E-mail: prioletto@hotmail.com

2 Universidade Federal do Rio Grande-furg. E-mail: kamila.furg@gmail.com

## ENTRE CORPOS DESCOBERTOS E ASSUNTOS ENCOBERTOS: UMA ANÁLISE, A PARTIR DA VISÃO DOS ESTUDANTES SOBRE ABORDAGENS DE SEXUALIDADE E GÊNERO EM DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMAQUÃ.

Thaís Oliveira Isquierdo<sup>1</sup>  
Patrick Machado Kovalski<sup>2</sup>

### Resumo

Esta pesquisa busca compreender como são percebidas e expressas as questões de sexualidade nos anos finais da educação básica. Parte-se de uma discussão de referências legais, questões teóricas e conceituais relacionadas à sexualidade no ambiente escolar, reflete sobre seu lugar entre disciplinas e conteúdos. Por fim se realiza um estudo empírico sobre tais expressões dos estudantes rurais e urbanos. A pesquisa qualitativa utilizou grupos focais como método de produção de dados e a grounded theory como método de análise. Percebeu-se segundo as expressões dos estudantes que não há um espaço formal para o assunto, porém o mesmo “invade” o cotidiano escolar através do “extravasamento” da sexualidade dos adolescentes, que não há como ser contida ou isolada de sua formação pessoal, social e política.

**Palavras-chave:** Sexualidade, Educação, Gênero, Grupo Focal, Grounded Theory.

---

1 Licenciada em Artes Visuais - UFPel; Especialista em Práticas de Ensino: Educar pela Pesquisa – IFSul – Campus Camaquã; Professora de Arte no Município de Camaquã. E-mail: thaisisquierdo@gmail.com

2 Mestre em Ciências Sociais - Professor IFSul – Campus Camaquã

## Subsídios teóricos e conceituais para se pensar os “silenciamentos” e emergências da sexualidade no ambiente escolar

Essa pesquisa sobre a visão dos estudantes quanto à Sexualidade nos anos finais da educação básica inicia com uma discussão sobre o ensino de sexualidade nos anos finais de acordo com referências legais e questões teóricas e conceituais e passa, na sequência, para uma discussão sobre como surgem e como são expressas essas questões de sexualidade nos anos finais da educação básica para se chegar à expressão dos alunos quanto às questões tratadas ao longo da pesquisa.

A contemporaneidade no âmbito da educação escolar nos exige pensar a sexualidade constantemente, visto que ela pode se fazer presente em todos os períodos da vida humana. A legislação brasileira prevê a abordagem de gênero e sexualidade no ambiente escolar, através dos PCN's, que tem por objetivo incluir a orientação sexual como parte integrante do projeto educativo das escolas. Desde os anos 80, as discussões sobre sexualidade tornaram-se mais presentes devido ao crescimento significativo dos índices de gravidez indesejada e os riscos por infecções de HIV. Embora a proposta dos PCN's não seja trabalhar a sexualidade somente a partir de questões orgânicas e de saúde, esses foram os principais agentes provocativos para o surgimento do tema transversal: Orientação sexual dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997).

Entende-se como urgência a necessidade em abrir espaço aos educandos para discutir sexualidade, a fim de desmitificar algumas questões ainda intocáveis. Sendo assim, faz-se necessário atender a demanda da escola por reflexão e problematização do assunto com crianças e adolescentes.

Conforme Seffner (2014) é comum vermos uma atitude praticada pelas escolas, que deveria ser repensada a cerca de sexualidade. Trata-se da “Terceirização” da abordagem desses assuntos no ambiente escolar. Apesar de ser importante a troca de pensamentos com especialistas no assunto, é necessário que exista nas escolas um professor de referência, com o qual os alunos possam dialogar sobre tais questões e passe assim a segurança de que os professores também dominam o assunto. É preciso também que se mantenha nas escolas uma constante abordagem

desses assuntos e não fazê-los em eventos isolados que surgem somente em momentos de emergência.

Diariamente em diversos espaços da escola surgem inesperados assuntos ligados a gênero e sexualidade que algumas vezes são encarados com surpresa pelos educadores e em algumas situações respondidos com “silenciamento” (Seffner, 2011). O silêncio dos professores pode ser encarado pelos alunos como repressão, porém pode ser falta de segurança para tocar em questões que ainda não possuem um lugar de fato dentro da escola. A falta de espaço para uma situação muito presente como a sexualidade na escola, cria surpresa aos docentes ao surgir inesperadamente.

### **“Invasão” da sexualidade no ambiente escolar**

Chama a atenção o fato da sexualidade se fazer presente em todo o ambiente escolar, e não somente em aulas que tratem de questões biológicas do ser humano, ficando claro que a disciplina de ciências biológicas não é a única a ter de dar conta das questões que dizem respeito à sexualidade e que em geral surgem a partir de colocações dos próprios alunos.

A sexualidade no espaço escolar não se inscreve apenas em portas de banheiros, muros e paredes. Ela “invade” a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles. Por vezes a escola realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela (PCN, 1997, 292).

A sexualidade é parte do sujeito aluno, e é inegável que este a carregue e a manifeste de acordo com a sua realidade. Essas manifestações dos adolescentes podem surgir a partir de um short usado pelas meninas na escola, que gera diferentes interpretações, a partir de provocações a algum menino com atitudes vistas como femininas e vice-versa, surgem também com relatos de namoros, ou interesses em alguém, brincadeiras entre alunos e até mesmo por perguntas feitas diretamente ao professor. Essas são expressões que demonstram que a sexualidade está presente e os interesses dos estudantes vão além de questões biológicas e necessitam de espaço na escola que é o seu ambiente de socialização.

Considerando-se que a escola é um ambiente de socialização, e que é na adolescência que essas interações sociais se intensificam, juntamente

com a formação de identidade e um período de descobertas e mudanças. É em certo período da adolescência que “desperta-se” para a sexualidade, Seffner (2011). Pode-se então dizer que apesar da sexualidade estar presente em todos os momentos da vida ela é percebida pelos adolescentes a partir do momento onde se demonstra maior interesse pelo assunto.

Essas questões apareceram na escola de maneiras distintas, através de brincadeiras, de bate papos informais que os adolescentes permitem ou querem que os professores ouçam. Como em uma situação em que dois alunos masturbavam-se durante as aulas, sem que os professores percebessem, porém sem esconder dos colegas e principalmente das meninas, que mostraram-se incomodadas e alertaram os professores, para que chamassem a atenção dos meninos. Nesta situação agiu-se de maneira emergencial conversando diretamente com os alunos expondo que a masturbação é um ato saudável, porém sua prática em lugares públicos não é apropriado. Devido ao fato ter ocorrido nos últimos dias de aula do ano letivo, não foi realizado nenhum trabalho que envolvesse toda a turma, no entanto o passeio de final de ano foi cancelado diante das colocações dos pais das meninas de que não as deixariam participar. Isso ilustra como surgem esses assuntos na escola e reforça a necessidade de discutí-los.

A sexualidade é um conjunto de processos mais culturais e sociais do que naturais, nesse contexto, é indissociável pensar em questões de gênero, pois essas estão ligadas às marcas culturais e às relações da sociedade (Louro, 1999). A manifestação de afetividade pode parecer mais fácil para as meninas, pois a sociedade tende a controlar mais as expressões físicas de amizade e afeto entre homens do que entre mulheres, dessa forma os adolescentes reproduzem em suas relações sociais o que presenciam na sociedade em geral. Apesar da constante transformação da sociedade, ao ocorrer cenas de trocas físicas de afeto entre meninos, surgem piadas e gozações, diferente de quando meninas trocam abraços e sentam no colo umas das outras.

De acordo com Louro (2008) a sociedade contemporânea se transforma e se reconfigura constantemente, assim como a educação.

As possibilidades de viver os gêneros e as sexualidades ampliaram-se. As certezas acabaram. Tudo isso pode ser



fascinante, rico e também desestabilizador. Mas não há como escapar a esse desafio. O único modo de lidar com a contemporaneidade é, precisamente, não se recusar a vivê-la. (LOURO, 2008, 7)

Tratar a sexualidade como um direito de cidadania pode sustentar essas transformações e amenizar a instabilidade gerada por tais reconfigurações encontradas na sociedade contemporânea.

## **Objetivo**

Compreender como são percebidas e expressas as questões sobre sexualidade nos anos finais da educação básica, a partir da ótica dos estudantes de duas escolas municipais de Camaquã, uma rural e uma urbana.

## **Metodologia**

Para a pesquisa o método de produção de dados utilizado foi grupo focal, que proporcionou diálogos entre os adolescentes pesquisados, que variaram de momentos de timidez à momentos em que buscavam brechas para relatar acontecimentos de suas vidas pessoais. O método possibilitou a expressão entre suas interações e o reconhecimento de suas expressões, sendo que estas são significativamente importantes na pesquisa que aborda o tema de gênero e sexualidade com os participantes, de forma pragmática através do método em questão, considerando que a opinião dos adolescentes está muito ligada às suas relações sociais e suas ideologias se constroem em geral em grupo.

Com o grupo focal é possível perceber o todo e também as manifestações individuais, bem como a interação entre os participantes, considerando que o andamento das conversas se dá em geral em conjunto, como se o assunto fosse sustentado por uma trama de opiniões. O fato de manifestar suas convicções, em um grupo onde nem todos pensam da mesma forma possibilita através dos debates que os participantes reflitam sobre suas opiniões. (BARBOUR, 2009).

As escolas pesquisadas foram: E.M.E.F 15 de Novembro e E.M.E.F. Ana Tomázia Ribeiro, ambas situadas no município de Camaquã. A escola E.M.E.F 15 de Novembro está situada na Santa Auta, 5º distrito

de Camaquã, Possui 130 alunos de 6º à 9º ano. A escola E.M.E.F. Ana Tomázia Ribeiro está situada no bairro Carvalho Bastos de Camaquã, possui 135 alunos de 6º à 9º ano.

Os grupos foram compostos por alunos entre 14 e 16 anos, do 9º ano de duas escolas municipais de Camaquã, sendo dois grupos compostos por meninas, um da zona rural e outro da zona urbana, mais dois grupos compostos por meninos, sendo um grupo de meninos da zona rural e outro da zona urbana e ainda dois grupos mistos.

Posteriormente foi realizada a análise dos dados coletados nos grupos focais a partir das categorias codificadas, no momento da análise dos dados poderá surgir códigos in-vivo, gerados a partir do discurso dos próprios participantes (Barbour, 2009).

A análise se deu através da grounded theory (TAROZZI, 2011), pois a compreensão das expressões dos adolescentes partiu primeiramente dos dados produzidos pelos mesmos durante a realização dos grupos focais. A categorização se deu em dois níveis: Categoria primária, chamada de k1 é uma categorização de conteúdo objetiva utilizando as próprias palavras dos estudantes. E categoria secundária, chamada de k2, que parte de um trabalho de abstração e se subdivide em: k2 categoria secundária bibliográfica, que traz palavras-chave e conceitos extraídos da bibliografia e k2 categoria secundária teórica emergente, que traz compreensões que emergiram durante a interpretação dos dados (tabela 1 e tabela 2). Essa categorização de segundo nível agrupa um número maior de categorias objetivas de primeiro nível que expressam fenômenos comuns e entrelaçam seus significados. (GIBBS, 2009).

A proposta dessa análise é fazer uma descrição densa dos dados e relacionar fenômenos semelhantes de forma a refletir uma interpretação fundamentada nos dados. Não há nas pretensões desse trabalho a intenção de explicar os problemas sobre sexualidade adolescente na escola num sentido causal de busca de explicações específicas, antes, buscar elementos de compreensão dessas questões emergentes.

## **Análise e conclusões da pesquisa**

Os resultados da pesquisa apontam para um encadeamento de conceitos: começa pela problematização sobre o espaço e tempo formal da

sexualidade na escola, avança para o silenciamento do tema e seu caráter (i)mediato, passa pelos interstícios da invasão da sexualidade no cotidiano, e conclui com o extravasamento da sexualidade em um ambiente importante de socialização sexual como é a escola, em especial para os estudantes rurais.

A partir da análise é visível que as abordagens do tema sexualidade no espaço formal das escola se limitam às questões biológicas, inexistindo outras oportunidades formais para se falar sobre sexualidade no ambiente escolar. Conforme os relatos dos participantes de todos os grupos quando afirmam através de palavras categorizadas como primárias: “k1 estudar”, “k1 ver” e “k1 falar” somente das “k2 questões biológicas e relacionadas à saúde” na disciplina de ciências no oitavo ano quando estuda-se o corpo humano, como visto nas seguintes categorias primárias: “k1 a gente aprende partes do corpo humano”, “k1 só falaram das doenças, não falaram mais nada”, “k1 acho que nem os órgãos a gente não sabe direito”.

Ao serem questionados da reação dos professores diante desse surgimento informal do assunto, os adolescentes dizem que alguns fingem não ouvir e ver, enquanto outros apenas pedem para parar. Tais reações são interpretadas pelos alunos como um assunto que deve, porém não pode ser falado na escola, como visto nas categorias secundárias emergentes “k2 papel da escola” e “k2 tabu”, onde participantes de diferentes grupos questionam ser o papel da escola falar sobre o assunto, apesar da dúvida se os professores são ou não autorizados a falar. Sugerindo que o tema seja de competência da família e não da escola. Alguns interpretam tal falta de diálogo como despreocupação ou falta de sensibilidade por parte dos professores, como visto em expressões de categoria primária “k1 tô nem aí não é comigo”, “k2 ai vão sentar”, “k2 sai pra lá”. Tais categorias relacionam-se com as categorias secundárias bibliográficas “k2 repressão” e “k2 silenciamento”, que conforme as pesquisas bibliográficas servem como alternativas de fuga dos professores para desviar do assunto, quando este ocorre informalmente.

Porém o surgimento desse assunto “acontece” informalmente, através de brincadeiras, piadas e frases de duplo sentido, como identificado nas categorias de primeiro nível: “k1 eu levanto pra ti sentar”, “k1 vai dá?” “k1 senta aqui”, criadas em geral por parte dos meninos, fato que eles

reconhecem quando acusados pelas meninas nos grupos mistos de ambas as escolas. Estas categorias primárias relacionam-se às categorias secundárias bibliográfica “k2 invasão” e emergentes “k2 extravasamento”. A categoria emergente “k2 extravasamento” traduz a invasão do assunto sem que o mesmo possa ser contido, pois as manifestações da sexualidade são intrínsecas aos adolescentes.

As questões que se relacionam ao ambiente de socialização, que convergem à “invasão” e à quebra de regras são consequência de um “extravasamento” da sexualidade presente e latente nos adolescentes.

Com a ativação hormonal trazida pela puberdade, a sexualidade assume o primeiro plano na vida e no comportamento dos adolescentes. Toma o caráter de urgência, é o centro de todas as atenções, está em todos os lugares, na escola ou fora dela, nas malícias, nas piadinhas, nos bilhetinhos, nas atitudes e apelidos maldosos, no “ficar”, nas carícias públicas, no namoro, e em tudo o que qualquer matéria estudada possa sugerir. A escola pode ter papel importante, canalizando essa energia que é vida, para produzir conhecimento, respeito a si mesmo, ao outro e à coletividade. (PCN, 1997, 292)

Quando afirmam não haver discussões formais na escola e são questionados de como obtém informações a respeito ou de como encontram respostas para suas dúvidas e curiosidades, demonstram que ocorre sem mediação, que eles buscam na internet, observando as outras pessoas, tudo de forma bastante silenciosa, levando a crer que interessar-se pelo assunto é ainda um tabu, pois causa-lhes vergonha. Para ilustrar tais pensamentos foram criadas as seguintes categorias primárias: “k1 a gente sabe o que é certo e o que é errado”, “k1 não tem ninguém pra auxiliar a gente”, “k1 nós vimos fazendo e ia de trás”, “k1 melhor a internet do que conversar com alguém”, “k1 tudo que a gente que saber a internet fala”, estas categorias se relacionam com as categorias secundárias emergentes “k2 conhecimento informal” e bibliográfica “k2 (i)mediato”. As curiosidades, dúvidas, a necessidade de respostas rápidas e a falta de diálogo, somadas à vergonha, levam os adolescente à uma busca de informações (i)mediata, sem exposição, sem diálogo, sem vergonha, sem mediação, porém com respostas, com sigilo e com agilidade.

Conforme Seffner (2016) a escola tem um papel importante na sociabilidade de crianças e adolescente, pois em geral é na escola que se percebem como sujeitos atuantes de uma sociedade, onde exercem lideranças, pertencem a grupos, participam de festas e atividades extraclases e vivem descobertas variadas, inclusive em relação à sexualidade.

As questões sobre a sexualidade adolescente na escola abrem muitas possibilidades de pesquisa como o aprofundamento das questões de gênero e as diferenças e proximidades entre a educação sexual em escolas urbanas e rurais o que merece atenção e esforços para a compreensão dessa importante dimensão humana. Procurou-se aqui realizar uma investigação que possibilitasse a emersão de questões e conceitos que se somem aos estudos e reflexões sobre a sexualidade adolescente na escola.

## Referências

BARBOUR, R. **Grupos Focais**. Tradução: Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade**. In: LOURO, Guacira (Org.). O corpo educado – pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. Pro-Posições, Ago 2008, vol.19, nº.2, p.17-23. ISSN 0103-7307

MEC MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual**. MEC, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

SEFFNER, Fernando. **Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: Cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade**. Revista Estudos Feministas. Florianópolis, 2011.

SEFFNER, Fernando. **SEXUALIDADE: ISSO É MESMO MATÉRIA ESCOLAR?** Revista Teoria e Prática da Educação. Maringá, 2014.

SEFFNER, Fernando. **Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação.** Revista Educação Unisinos. São Leopoldo, 2016.

TAROZZI, Massimiliano. **O que é grounded theory : metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados.** Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

# LETRAMENTO INFORMACIONAL E MIDIÁTICO: PRESSUPOSTOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Sabrina Simões Corrêa<sup>1</sup>  
Renata Braz Gonçalves<sup>2</sup>

## Resumo

Em meio a ascensão das tecnologias de informação e comunicação que cada vez mais estão presentes no cotidiano escolar, os professores demandam por desenvolver e aprimorar mecanismos capazes de atender às necessidades informacionais dos alunos, para assim, auxiliá-los no uso efetivo da informação. Não basta, apenas, que haja recursos materiais apropriados na escola: os sujeitos responsáveis pelas práticas educativas devem possuir habilidades para manejar recursos midiáticos de forma efetiva em prol do ensino e isso implica constante capacitação para lidar com mídias em geral. Nesse contexto, com intuito de explorar a temática “Cotidianos, Escolas e Currículos”, este texto abordará, através de uma revisão de literatura, os pressupostos acerca do letramento informacional e midiático e suas implicações para a formação de professores.

**Palavras- chave:** Letramento informacional e midiático; Formação docente; Recursos didáticos; Mídias na educação; Ensino de História.

- 
- 1 Bacharela em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Rio Grande. Mestranda no Programa de Pós Graduação em História (Mestrado Profissional em Ensino de História) pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Integrante do Grupo de Pesquisa Mediação da Informação e Leitura – MIL. E-mail: sabrinascsc@gmail.com.
  - 2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Professora adjunta no Instituto de Ciências Humanas e da Informação da Universidade Federal do Rio Grande FURG. Coordenadora e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Mediação da Informação e Leitura MIL. Email para contato: E-mail: renatas.braz@gmail.com.



## 1 Contextualização

Com intuito de explorar a temática “Cotidianos, Escolas e Currículos”, este texto consiste em um recorte da pesquisa bibliográfica que fundamentou a dissertação de mestrado da autora. A intenção de tal revisão bibliográfica objetivou apresentar a aplicabilidade do conceito de *information literacy* às metodologias\didáticas no âmbito do ensino-aprendizagem e da formação docente. Baseou-se no pressuposto de que para ensinar, utilizando recursos midiáticos, é necessário que o docente tenha conhecimento e capacidade de manuseio efetivo e ético desses recursos, o que implica a necessidade de formação continuada.

## 2 Procedimentos metodológicos

Segundo Marconi e Lakatos (2010), a pesquisa bibliográfica permite conhecer o que já foi escrito sobre o assunto que se deseja explorar. Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 37), tal pesquisa “[...] é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos”. No caso deste texto, a revisão de literatura foi elaborada através de buscas simples nas bases de dados *Google Acadêmico*, *Scielo* e *Brapci* e no catálogo da biblioteca da Universidade Federal do Rio Grande - FURG através dos termos “*information literacy*”, “recursos didáticos”, “mídias na educação” e “formação docente” no período de outubro de 2017 a março de 2018.

## 3 Resultados e discussões

A sociedade atual desfruta de uma ampla democratização da informação, visto que o acesso é possibilitado de maneira rápida a qualquer indivíduo, em qualquer lugar do planeta, desde que o sujeito possua os meios necessários para acessá-la: dispositivo eletrônico com acesso à *internet*, por exemplo; e os saberes específicos para usufruir de tal facilidade: habilidades para lidar com a tecnologia. (SANTOS, 2010).

Ter acesso à informação não significa que o sujeito irá explorá-la em sua totalidade, ou seja, transformá-la em “[...] conhecimento que possa se

*converter em vantagem, seja ela pessoal, competitiva ou organizacional*". (CARVALHO; GASQUE, 2018, p. 108). Há a necessidade imperativa de capacitar as pessoas para lidar com a tecnologia e desfrutar das possibilidades que ela proporciona. Neste contexto, os profissionais responsáveis pelos processos de aprendizagem, em destaque os professores, são imprescindíveis para a construção dessas competências. (CARVALHO; GASQUE, 2018).

Castro (2010, p. 280) menciona que, em meio a ascensão das tecnologias no cotidiano escolar e social dos estudantes, os professores devem desenvolver e aprimorar mecanismos capazes de atender às necessidades informacionais desses alunos, para assim, poder auxiliá-los no uso efetivo dessas ferramentas. Nesse contexto, a constante atualização e o gosto pela investigação são características que o professor deve possuir para promover saberes cada vez mais necessários aos seus alunos. (RIBEIRO; GASQUE, 2015).

Na literatura publicada, é possível identificar diversas expressões ligadas ao uso efetivo da informação e da tecnologia, as quais derivam do termo norte-americano *information literacy*, a saber: "letramento informacional", "letramento digital", "letramento midiático", "alfabetização informacional", "alfabetização digital", "alfabetização midiática", "competência informacional", "competência em informação", "competência digital", "habilidade informacional", entre outras. (GASQUE, 2010; CAMPELLO, 2009; DUDZIAK, 2003). Os conceitos utilizados para definir essas expressões se assemelham e por vezes se configuram na mesma ideia ou no mesmo grupo de ideias.

A expressão *information literacy* foi citada pela primeira vez pelo bibliotecário norte-americano Paul Zurkoswski em 1974 através de um relatório "[...] escrito em nome da Comissão Nacional de Bibliotecas e Ciência da Informação dos Estados Unidos da América". Nesse documento, Zurkoswski pronunciou sobre a necessidade de proporcionar aos indivíduos saberes que os levassem à aquisição de habilidade e competências informacionais, "[...] com foco no uso de fontes digitais". (AZEVEDO; GASQUE, 2017, p. 168-169). O *information literacy* consiste em um aporte teórico que fundamenta padrões, indicadores, ações e modelos aplicados à aprendizagem e ao uso da informação de forma efetiva e ética.

No contexto brasileiro, a expressão foi traduzida pela primeira vez no ano de 2000 pela bibliotecária Sônia Caregnato como “alfabetização informacional”. No ano de 2014 foi realizado, em Marília (Estado de São Paulo, Brasil), o “III Seminário de Competência em Informação: cenários e tendências” que adotou o termo “competência em informação” e sua sigla – Colnfo – como tradução para a expressão *information literacy*. (BLANK; GONÇALVES, 2017).

Em 2011, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) publicou o documento *Media and information literacy: curriculum for teachers*, que no Brasil foi traduzido para “Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores”. (UNESCO, 2013). Os editores optaram por traduzir o vocábulo “*literacy*” por “alfabetização” em virtude da utilização da expressão em língua espanhola “*alfabetización informacional (ALFIN)*”, praticada na Espanha e em alguns países da América. (UNESCO, 2013).

Segundo Gasque (2010), muito embora os termos apresentados acima são designados para traduzir a mesma expressão (*information literacy*), entende-se que os vocábulos “habilidade”, “competência” e “alfabetização” remetem à saberes isolados, enquanto que o vocábulo “letramento” proporciona o entendimento de um processo que engloba esses vários saberes (alfabetização, competência e habilidade), configurando-se em um conjunto de práticas, aprendizagens e competências que se associam e se complementam. Quanto ao uso dos vocábulos “informacional”, “digital” e “midiático”, a junção dos termos “informacional e midiático” parece ser a opção mais plausível para agregar-se ao vocábulo “letramento”, uma vez que indica, com mais clareza, a(s) característica(s) que a condição tecnológica proporciona a alguns documentos na atualidade: a combinação de texto, imagem e som.

Mediante o exposto, percebe-se que os pressupostos do *information literacy* são discutidos por diversos autores que optam por diferentes vocábulos para traduzir a expressão. No que se refere à definição, o “letramento informacional e midiático” pode ser conceituado “[...] como o conjunto de competências que capacita os cidadãos para acessar, recuperar, entender, avaliar, usar, criar e compartilhar informações em todos os formatos de forma crítica, ética e efetiva para fins pessoais, profissionais

e *sociais*” (UNESCO, 2013a, p. 29, tradução nossa), utilizando diversas ferramentas.

#### 4 Considerações finais

Através da revisão bibliográfica foi possível identificar que os pressupostos do *information literacy* são discutidos e contextualizados aqui no Brasil, principalmente, pelas autoras Kelley Gasque, Bernadete Campello e Elisabeth Dudziak. Esse processo condiz com ações voltadas à aprendizagem e ao ensino de indivíduos em fase escolar possibilitando que esses alunos adquiram competências e habilidades relacionadas ao uso da informação e da tecnologia as quais poderão ser aplicadas nas tarefas escolares ou no dia a dia desses indivíduos. Observou-se, também, a correlação desses pressupostos às ações e práticas didáticas realizadas pelos professores. Nessa perspectiva, os profissionais educadores capacitados no uso de tecnologias informacionais e midiáticas viabilizam, de maneira ética e efetiva, a utilização dessas ferramentas dentro dos ambientes escolares.

Em suma, a definição apresentada anteriormente permite esclarecer a importância da formação continuada de docentes em virtude do papel que os mesmos cumprem na educação e qualificação de sujeitos em diferentes faixa-etárias e níveis escolares. O professor deve estar apto para usufruir e utilizar as tecnologias da informação e comunicação e, em consequência, proporcionar a criação de novas formas de ensino-aprendizagem (através de novos recursos didáticos). O uso de diversos recursos informacionais e midiáticos requer do professor constante atualização e aperfeiçoamento, possibilitando aos alunos a oportunidade de manuseio efetivo dessas tecnologias.

#### Referências

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Contribuições dos letramentos digital e informacional na sociedade contemporânea. **TransInformação**, Campinas, v. 29, n. 2, p. 163-173, maio/ago. 2017. Disponível em: <encurtador.com.br/CFPSY>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BLANK, Cíntia Kath; GONÇALVES, Renata Braz. Projeto de letramento informacional para estudantes do ensino fundamental: relato de experiência. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis**, v. 22, n. 1, p. 104-117, dez./mar. 2017. Disponível em: <encurtador.com.br/knqDT>. Acesso em: 20 mar. 2018.

CAMPELLO, Bernadete. **Letramento informacional: função educativa do bibliotecário na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Biblioteca escolar).

CARVALHO, Livia Ferreira de; GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Formação continuada de professores e bibliotecários para o letramento informacional: a contribuição da educação a distância. **TransInformação**, v. 30, n. 1, p. 107-119, 2018. Disponível em: <encurtador.com.br/gny01>. Acesso em: 20 mar. 2018.

CASTRO, Nilo André Piana de. Leitura midiática na sala de aula e nos cursos de extensão: interpretando e construindo conhecimento através de imagens em movimento. In.: BARROSO, Véra Lucia Maciel et al (Orgs.). **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST; Exclamação!; Anpuhrs, 2010. p. 279-291.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003. Disponível em: <encurtador.com.br/kvFMP>. Acesso em: 20 abr. 2018.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Arcabouço conceitual do letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 39 n. 3, p. 83-92, set./dez., 2010. Disponível em: <encurtador.com.br/ptCL9>. Acesso em: 21 mar. 2018.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfó. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <encurtador.com.br/vwzR3>. Acesso em: 19 mar. 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

RIBEIRO, Leila Alves Medeiros; GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Letramento informacional e midiático para professores do século XXI. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 203-221, mai/ago. 2015. Disponível em: <encurtador.com.br/dEMN7>. Acesso em: 19 mar. 2018.

SANTOS, Roberta Kerr dos. A evolução do suporte material, do livro ao *e-book*: aspectos e impactos ao leitor contemporâneo. **Soletras**, São Gonçalo: UERJ, ano X, n. 20, jul./dez.2010. Disponível em: <encurtador.com.br/mIR38>. Acesso em: 21 mar. 2018.

UNESCO. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO; UFTM, 2013. Disponível em: <encurtador.com.br/AITY0>. Acesso em: 21 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Global media and information literacy assessment framework: country readiness and competencies**. Paris: UNESCO, 2013a. Disponível em: <encurtador.com.br/wxSZ2>. Acesso em: 19 mar. 2018.

## O ABC NA PRISÃO OU DE COMO A ESCOLA SE ENQUADRA ENTRE CELAS E CRIMES

Mariana Moreira Neto<sup>1</sup>

### Resumo

A educação como um direito inerente a própria condição de cidadão emerge como uma marca “natural” da modernidade, assegurada em princípios legais. Nesse contexto, é pertinente investigar a oferta de educação para as pessoas privadas de liberdade, pensando os espaços escolares e as condições materiais, pedagógicas, curriculares, políticas que marcam e caracterizam as salas de aula, buscando apreender como a educação está atenta para as especificidades que marcam e caracterizam o público escolar atendido, a partir da consideração e pertinência de questões como direitos humanos, invisibilidade social, criminalidade, relações de gênero, violência, na perspectiva de uma educação contextualizada. A investigação trabalha com pesquisa documental, entrevistas semi-estruturadas e observação participante e é desenvolvida por meio de análise de discurso.

**Palavras-chave:** presídios, educação, direitos humanos, relações de gênero, violência.

---

1 Doutora em Sociologia (UFPB). Professora da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: moreiramariana@uol.com.br.



# A PRECARIZAÇÃO LABORAL NO BRASIL: DESEMPREGO, INVISIBILIDADE SOCIAL E EXCLUSÃO DO MERCADO DE TRABALHO

Renan Robaina Dias<sup>1</sup>  
Jane Gombar Azevedo Oliveira<sup>2</sup>

## Resumo

Este trabalho faz uma análise da precarização laboral no Brasil, através de diferentes vieses laborais da realidade de nosso país, no contexto sociopolítico atual. Abordam-se questões como taxa de desemprego, estratégias utilizadas pelo trabalhador para voltar à ativa, invisibilidade social, e a exclusão daqueles que não se encaixam nos padrões hegemônicos aceitos no ambiente formal de trabalho, como os cidadãos transgêneros, e o que pode ser feito para mudar este panorama. Para tal, utilizam-se dados oriundos de pesquisas etnográficas realizadas em seis capitais do país, estudam-se relatos de trabalhadores entrevistados nessas pesquisas, e descrevem-se práticas voltadas à inclusão social e laboral de transgêneros das cidades de Jabaquara (SP) e Porto Alegre (RS). O método utilizado foi a pesquisa bibliográfico-documental de obras pertinentes às questões aqui trabalhadas.

**Palavras-chave:** Precarização, Desemprego, Invisibilidade Social, Exclusão, Transgêneros.

---

1 Mestrando em Direito pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL.  
E-mail: ibus\_2@msn.com

2 Doutora em Direito pela Scuola Dottorale Diritto-Economia Tullio Ascarelli pelo Università Degli Studi Roma Tre, Itália.

## Introdução

Muitos fatores contribuem para a precarização do trabalho no Brasil, não podendo se eleger apenas um como seu fato gerador. Além das desigualdades – sociais, econômicas – implícitas no capitalismo, há que se considerar questões culturais arraigadas em nossa sociedade, como o racismo, o machismo e a LGBTIfobia. Tais fatores, somados, acabam por formar um ambiente de trabalho por vezes hostil: quem não se encaixa no padrão, está fora; quem se encaixa, precisa se curvar às exigências do mercado para se manter no emprego.

Esse artigo visa construir uma análise do atual panorama do mercado de trabalho brasileiro, com relação a sua precarização. A relevância da pesquisa consubstancia-se na necessidade da identificação dos fatores que contribuem para o aumento da precarização laboral no Brasil, e as alternativas que podem ser utilizadas para a quebra desse paradigma.

Logo, perguntam-se quem são os desempregados de nosso país, quantos são, e o que pode ser feito para que possam adentrar (ou voltar) ao mercado de trabalho? Não há uma resposta fácil ou pronta, mas sim, sugestões de medidas a serem aplicadas, que, a curto, médio e longo prazo, poderiam transformar a realidade de precarização do trabalho no Brasil.

O método de abordagem utilizado no trabalho foi o indutivo, tendo como método auxiliar a entrevista semiestruturada com agentes dessas organizações, como procedimento a revisão bibliográfico-documental, e a realização de pesquisa quali-quantitativa, baseada nos dados estatísticos extraídos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e de pesquisas previamente realizadas pelos autores das obras estudadas durante o trabalho.

### 1. Desemprego no Brasil

O Brasil enfrenta uma grave crise econômica, desde o ano de 2014, quando os escândalos de corrupção envolvendo o governo federal afetaram a economia do país em efeito cascata, acarretando demissões em massa e o fechamento de postos de trabalho no Brasil inteiro, fazendo

com que a taxa de desemprego atingisse pico de 12,7% da população economicamente ativa do país, em 2017 (IBGE, 2017).

Diante desse panorama, as vagas de trabalho escasseiam, e maiores tornam-se as exigências para uma contratação. Neste momento, ora de forma velada, ora nem tanto, características arraigadas à cultura brasileira vêm à tona, como o racismo, o machismo e a LGBTIfobia<sup>3</sup>, acarretando a exclusão de indivíduos que não se encaixem no padrão hegemônico. Aos que conseguem vencer essa barreira e adentrar o mercado de trabalho, por vezes, não escapam da invisibilidade social em razão do cargo que ocupam, ou acabam por desenvolver doença relacionada ao desgaste emocional como fruto da atividade profissional precarizada que exercem.

### 1.1 Estratégias utilizadas pelo trabalhador

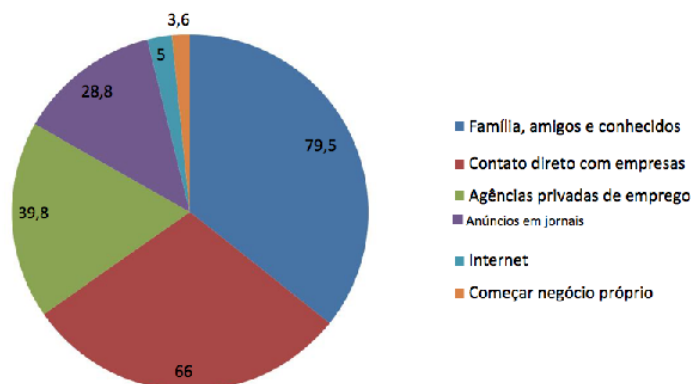
Em tempos de crise, junto com o aumento do desemprego aumentam também as exigências das empresas para uma contratação. Com o intuito de racionalizar a seleção, muitas empresas acabam contratando agências especializadas para a realização dessa filtragem.

Mas para Guimarães (2017, p. 24), há que se levar em conta dois elementos: primeiro, que os indivíduos se utilizam de uma pluralidade de estratégias para buscar um emprego; segundo, que, especialmente no Brasil, os recursos informais de busca de emprego costumam ser mais utilizados. Em pesquisa realizada em 2001, na região metropolitana de São Paulo (CEM-SEADE *apud* Guimarães, 2017, p. 25)<sup>4</sup>, constatou-se que na hora de buscar um emprego, os entrevistados buscavam:

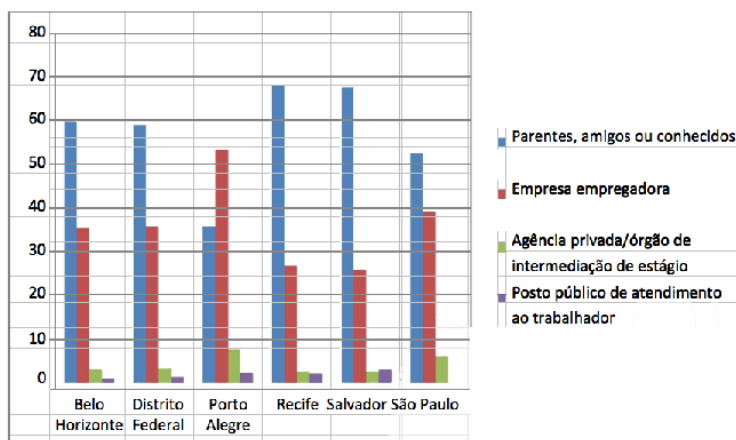
---

3 Termo odiernamente utilizado para definir o preconceito dirigido a lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e intersexuais (antigamente denominados de hermafroditas).

4 CEM-Seade, “Mobilidade ocupacional”, Módulo Suplementar à Pesquisa de Emprego e Desemprego, Região Metropolitana de São Paulo, abril-dezembro de 2001. Pergunta comportava resposta múltipla. *Apud* Guimarães, 2017.



Uma nova pesquisa, dessa vez realizada em seis capitais do país, em 2008, confirmou esse resultado (DIEESE *apud* Guimarães, 2017, p. 27)<sup>5</sup>. Na busca por um novo emprego, os trabalhadores buscavam:



Pela análise dos dados obtidos nas duas pesquisas, conclui-se que a solidariedade que emana dos espaços de sociabilidade privada é peça chave na busca por um novo emprego, propiciando ao trabalhador criar as melhores condições de tempo e os recursos para competir por uma nova oportunidade.

5 DIEESE. Pesquisa amostral “Informações sobre o Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda”, questionário complementar à PED, maio-outubro de 2008. *Apud* Guimarães, 2017.

## Insegurança do trabalhador

O desgaste emocional vivenciado pelo trabalhador brasileiro é fruto da insegurança gerada pelo risco iminente da demissão, presente no consciente daqueles que exercem atividade profissional em postos de trabalho instáveis. O conceito de desgaste emocional “está centrado na ideia de perda, ou melhor, de um conjunto de perdas determinado por uma correlação desigual de poderes/forças, nas quais o assalariado está em desvantagem ao receber a imposição de um trabalho desgastante” (SILVA, 2015, p. 91).

A médio e longo prazo, o desgaste emocional, acentuado pela precarização laboral, acaba por emergir sob a forma de doenças somatizadas, que vão desde o aumento da pressão arterial, passando por lesões por esforço repetitivo (LER), chegando a psicopatologias como a depressão e, em casos extremos, paranoias causadas pela ansiedade persecutória no ambiente de trabalho, em razão de recorrentes avaliações de desempenho, ou o estilo gerencial do gestor da empresa (SILVA, 2015, p. 97).

O estudo conduzido por Silva (2015, p. 98) mostrou que em muitos casos de acidentes de trabalho o trabalhador já apresentava em seu histórico quadro de depressão ou de esgotamento profissional (*Síndrome de Burnout*) ligado à pressão pela produtividade no ambiente de trabalho precarizado. Tal quadro de depressão muitas vezes é agravado se o trabalhador, uma vez demitido, leva mais do que seis meses (período máximo para concessão do benefício de seguro desemprego no Brasil) para voltar ao mercado de trabalho. A autora afirma em sua pesquisa que, a medida que o tempo de desemprego aumenta, também aumentam os problemas, pois sem o seguro desemprego, o trabalhador passa a depender da ajuda de parentes para sua subsistência, o que pode ainda ser agravado pela rejeição em novas entrevistas de emprego, pois muitas agências não encaram como bom sinal o trabalhador que está há muito tempo “parado”.

### 3. Identidade laboral e invisibilidade social

Nunes (2014, p. 238/239) realiza uma análise sociológica sobre o conceito de identidade laboral. Para o autor, essa identidade possui duas dimensões:

A dimensão objetiva da identidade reside em atributos institucionalmente conferidos, decorrentes de processos de socialização, como a educação familiar ou escolar e a capacitação profissional. O aspecto subjetivo é o reconhecimento, a identificação consciente, cognitiva e afetiva, dos atributos institucionalmente estabelecidos ou, em termos corriqueiros, do que os outros dizem que somos. (NUNES, 2014, p. 240)

Realizando pesquisa empírica em consulta aos dados do IBGE, através do Censo de 2010, Nunes (2014, p. 249) descobre que a ocupação que expressa “a cara” do trabalhador brasileiro, com, aproximadamente 5 milhões, sendo 94,4% mulheres, são os serventes de limpeza.

Nunes (2014, p. 251-252) constata em seu trabalho que o serviço de limpeza realizado em instituições, empresas ou indústrias (fora do ambiente doméstico) são serviços de baixa qualificação, considerados “sujos” e que normalmente mantém os profissionais do ramo sob um manto de invisibilidade social, atribuindo-lhes uma identidade negativa e uma humilhação social. Como fator agravante dessa situação, está o fato de geralmente serem trabalhadores terceirizados e não efetivos das empresas onde trabalham, os quais acabam não desenvolvendo um vínculo de identidade com a empresa na qual exercem suas atividades.

As mulheres ouvidas nas entrevistas realizadas na pesquisa relataram que apesar da humilhação social decorrente do trabalho como servente de limpeza, ainda preferem trabalhar como terceirizadas, em comparação com o serviço de empregada doméstica, em razão dos abusos e maus tratos sofridos por parte de suas “ex-patroas”. Nota-se, portanto, que o dilema identitário dessa categoria profissional não está relacionado com o trabalho em si, mas com a desvalorização cultural da atividade de limpeza.

#### **4. Exclusão e inclusão**

Veronese (2009, p. 156) afirma que o trabalho associativo e cooperativo no campo da economia solidária, parece ser uma resposta viável à inserção do excluídos do mercado de trabalho. Não há garantias de que a autogestão, na prática, funcione. O despreparo dos trabalhadores para

gerenciar um empreendimento é algo comum no trabalho associativo ou cooperativo, devido à desigualdade de capacitações. A construção da autogestão, contudo, segundo Veronese (Idem, p. 158), “será possível na medida em que a dialogia entre os trabalhadores for sendo desenvolvida”.

Outra alternativa para promover o empoderamento e a inclusão dos grupos subalternizados e excluídos do mercado de trabalho é a atuação de grupos civis e do terceiro setor. Como, por exemplo, o trabalho desenvolvido pela Comissão da Diversidade Sexual e de Gênero da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) Subseção de Jabaquara e Saúde, no estado de São Paulo. O advogado Marcelo Gallego, Presidente da Comissão da Diversidade Sexual e de Gênero da OAB de Jabaquara e Saúde, após ter sido vítima de homofobia, resolveu criar na subseção da OAB de sua cidade o Núcleo de Combate à Homofobia de Jabaquara e Saúde, que atende cidadãos LGBTI da região que tenham sido vítimas de práticas homofóbicas e estejam em busca de orientação jurídica. Além disso, o Núcleo promove palestras de conscientização nas empresas da região, denuncia as empresas que praticam condutas homofóbicas, e criou o selo “Empresa amiga da diversidade”, concedido a cada empresa que contrata um trabalhador transgênero - mais de trinta selos já foram concedidos. O projeto já realizou quase cem capacitações profissionais, para que estes trabalhadores pudessem ter condições de adentrar no mercado de trabalho, e já treinou mais de duas mil pessoas (YOUTUBE, s/d)<sup>6</sup>.

Inspirado por este projeto, a Comissão da Diversidade Sexual e de Gênero da OAB de Porto Alegre-RS, em 2017, iniciou projeto semelhante, promovendo a capacitação profissional de 15 transgêneros (homens e mulheres) de Porto Alegre. Em parceria com o Conselho LGBT de Canoas e o Fórum LGBT de Canoas, onde os candidatos foram selecionados, criou-se o curso de capacitação profissional “Ações positivas interpessoais no ambiente corporativo”, ministrado pela analista comportamental, *coach* e palestrante, Mone Faro. Foram abordadas questões

---

6 Vídeo promocional da Comissão da Diversidade Sexual e de Gênero de Jabaquara e Saúde, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pd2NPsBvd5I>> Acesso em: 11/12/2017.



como recepção, etiqueta corporativa, postura, vestimentas, entre outras (informação verbal)<sup>7</sup>.

O curso foi realizado em espaço cedido pela OAB de Canoas, com patrocínio do vereador do Município de Canoas, Paulinho de Ode, bem como pela OAB Seção do Rio Grande do Sul. Bianca Hilgert, advogada membro da Comissão da Diversidade Sexual e de Gênero da OAB de Porto Alegre, foi uma das organizadoras do curso, e salientou que *“o principal ganho de cada participante do curso foi o aumento da sua autoestima e a valorização da sua identidade, pois muitos não se achavam sequer capazes de adentrar no mercado de trabalho”* (informação verbal)<sup>8</sup>.

No entanto, até dezembro de 2017, nenhum dos transgêneros que participou da capacitação foi contratado por alguma empresa. Conclui-se, portanto, que não basta a capacitação profissional de cidadãos transgêneros (ou de qualquer outro cidadão excluído do mercado de trabalho), necessitam-se, também, formas de incentivo para que empresas contratem esses trabalhadores, como a realização de parcerias público-privadas.

## Conclusão

Vimos através dos dados fornecidos pelo IBGE o aumento do desemprego no Brasil desde o ano de 2014, quando eclodiu a atual crise econômica que assola nosso país. Assim, verificamos que a principal estratégia utilizada pelo trabalhador para voltar ao mercado de trabalho, é a utilização de sua rede privada de contatos. Verificamos também que os trabalhadores que não logram voltar ao mercado de trabalho antes do término do seguro desemprego, comumente entram em depressão, quando, não raro, já haviam desenvolvido a doença durante o exercício da atividade laboral, devido à precarização das condições de trabalho.

Nesse contexto, percebemos que o fortalecimento da identidade laboral e o sentimento de pertencimento à determinada classe profissional, constituem forte ferramenta para a melhora da autoestima do trabalhador.

---

7 Entrevista concedida por HILGERT, Bianca [dez. 2017]. Entrevistador: Renan Robaina Dias. Entrevista realizada por telefone. Bagé, 2017.

8 Idem, 2017.

E, por fim, verificamos que o trabalho associativo ou cooperativo é uma alternativa viável para promover o empoderamento dos excluídos da sociedade e sua inserção no mercado de trabalho. Contudo, com relação aos cidadãos transgêneros, concluímos que não basta a capacitação profissional desses cidadãos para promover sua inserção no mundo do trabalho formal, mas também se faz necessário o desenvolvimento de estratégias voltadas ao incentivo da contratação desses trabalhadores pelo setor privado.

## Referências

GUIMARÃES, Nadya Araújo. **Desemprego e procura de trabalho. Alguns desafios.** Revista Ciências do Trabalho, nº 7. Abril 2017.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Internet. **Entre 2014 e 2017, desemprego cresceu mais em Santa Catarina e no Rio.** Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20118-entre-2014-e-2017-desemprego-cresceu-mais-em-santa-catarina-e-no-rio-de-janeiro.html>> Acesso em 12/12/2017.

NUNES, Jordão Horta. **Dilemas Identitários no mundo dos serviços: da invisibilidade à interação.** Sociologias, Porto Alegre, ano 16, nº 35, jan/abr 2014, p. 238-273.

SILVA, Edith Seligmann. **Desemprego e desgaste mental: desafio às políticas públicas e aos sindicatos.** Revista Ciências do Trabalho, nº 4, Junho 2015.

VERONESE, Marília Veríssimo. **Subjetividade, trabalho e economia solidária.** Revista Crítica de Ciências Sociais, 84, Março 2009, p. 153-167.

YOUTUBE. Internet. **Comissão da Diversidade Sexual e de Gênero Jabaquara e Saúde –2017.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pd2NPs-Bvd5I>> Acesso em: 11/12/2017.

## O DIREITO À DIFERENÇA: “UNA MUJER FANTÁSTICA” E A IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO SOBRE GÊNEROS

Michele Prado de Rodrigues<sup>1</sup>  
Amanda Netto Brum<sup>2</sup>

### Resumo

A problematização da vivência da transexualidade apresenta-se crucial para efetivação dos princípios basilares da Constituição Federal Brasileira como o princípio da dignidade da pessoa humana, o direito à identidade e o direito à igualdade. Diante de inúmeros retrocessos políticos e sociais, de cunho neoliberais, torna-se imprescindível que o direito discuta as questões de gêneros, uma vez que o moralismo no cenário político e social está afastando as pessoas transexuais de suas garantias constitucionais. Diante deste contexto, esta investigação, partindo da análise de *Una mujer fantástica*, de Sebastián Lelio, pretende analisar a temática da transexualidade. O filme demonstra com clareza a discriminação que as pessoas transexuais sofrem pelo simples fato de não se adequarem ao socialmente aceito e posto, e ainda, como esse preconceito reflete na ausência de tutela de direitos básicos, tornando essas pessoas marginalizadas à luz do direito.

**Palavras-chave:** Direito. Cinema. Transexualidade. Gêneros. Tutela.

---

1 Universidade Federal do Rio Grande-Furg

2 Universidade do Vale dos Sinos-Unisinos

## Introdução

O filme *Una mujer fantástica*, embora de nacionalidade chilena, representa de forma contundente e universal a forma como as pessoas transexuais são discriminadas e privadas de direitos fundamentais em função de serem consideradas *diferentes*. A aversão às performances das pessoas transexuais conduz essa população a abjeção e a precarização social, política, e em especial jurídica (BUTLER, 2015). A falta de legislação própria para o tema acaba demonstrando um legislativo omissivo nessa temática, o que faz com que os sujeitos transexuais tenham de buscar seus direitos nos tribunais. Cabe ao judiciário, então, atuar de forma a garantir a tutela dos direitos de pessoas trans<sup>3</sup>.

O filme de Sebastián Lelio busca dar visibilidade aos problemas, especialmente vivenciados na esfera civil, encontrados por pessoas que se identificam com um gênero não correspondente com o seu órgão genital, pois, embora “o sistema binário de gêneros encerra implicitamente a crença numa relação simétrica entre gênero e sexo, na qual gênero reflete o sexo e é por ele restrito” (BUTLER, 2003, p. 24), as performances experimentadas e vivenciadas entre identidade de gêneros e sexuais demonstram que os corpos não são predestinados a cumprir os desejos de suas estruturas corpóreas (BENTO, 2011).

Diante desse contexto o presente trabalho tem como objetivo analisar como as questões de gêneros, ligadas ao direito, são retratadas nesse filme. O Estado Democrático de Direito deve garantir o respeito às liberdades civis, ou seja, o respeito aos direitos humanos e às garantias fundamentais, através do estabelecimento de uma proteção jurídica. Para tal, deve preservar o direito a diferença. Ser diferente diz respeito a identidade da pessoa, como ela se identifica e como constrói sua identificação com o outro.

---

3 O termo será utilizado para se referir a pessoas transexuais.

## Gêneros e sexualidades: a questão da transexualidade à luz do direito

Ao analisar o referido tema cabe salientar que a Constituição Federal brasileira nada mais é do que a transformação de um ideário, uma conversão de anseios e aspirações em regras impositivas, ou seja, comandos, preceitos obrigatórios para todos, órgãos, poderes e cidadãos (DE MELLO, 2017). Dessa forma, é pacífico que a força impositiva dos princípios constitucionais é fundamental para manter os ideários sociais aos quais ela propõe proteger. Dentre esses ideários está a proteção a dignidade da pessoa humana, preceito fundamental da Carta Magna nacional<sup>4</sup>. Preceito este indispensável à defesa da diversidade de gêneros.

Os gêneros são construções sociais, culturais e discursiva do sexo. O sujeito transexual constrói sua identidade de gênero em contraposição ao gênero biológico. Por não se identificar com o sexo biológico ele se reconstrói e busca nessa reconstrução uma aceitação psíquica e social. Brum e Dias (2015) asseveram que a lógica heteronormativa exclui e marginaliza as experiências vivenciadas pelos corpos que subvertem o discurso normativo. Assim, propõem uma desconstrução do discurso naturalizante da identidade de gênero (BRUM e DIAS, 2015).

Bento (2006) relata que:

Em silêncio, as cicatrizes que marcam os corpos transexuais falam, gritam, desordenam a ordem naturalizada dos gêneros e dramatizam perguntas que fundamentam algumas teorias feministas: existem homens e mulheres de verdade? O corpo e delimitador das fronteiras entre os gêneros? O natural e o real? Existe um ponto de fixação e delimitação entre o real e o fictício? Se a verdade está no corpo, os sujeitos que não se reconhecem em seus corpos generificados vivem uma mentira, estão fora da realidade? (BENTO, 2006, p. 20).

A transexualidade seria uma mentira? As pessoas que vivem essa realidade são profundamente marginalizadas visto sua rejeição a ordem natural posta pela sociedade. La relación entre cultura y naturaleza

---

4 Art 1º, III da Constituição Federal

supuesta por algunos modelos de “construcción” del género implica una cultura o una acción de lo social que obra sobre una naturaleza, que a su vez se supone como una superficie pasiva, exterior a lo social y que es, sin embargo, su contrapartida necesaria (BUTLER, 2012). A construção de gêneros não pode ser entendida como algo inato, natural, mas sim como um processo cultural, social e discursiva. Bento (2006) afirma que assumir um gênero é um processo de longa e ininterrupta duração. As pessoas que rompem o processo natural e se propõem a assumir o gênero com o qual realmente (social e culturalmente) se identificam são condenadas pela sociedade visto que grande parte desta ainda não entende a construção de gêneros como algo social, mas sim natural. Fato este que impõe barreiras jurídicas que dificultam o acesso ao direito a identidade, a dignidade, dentre tantos outros.

A legislação não tem acompanhado as mudanças no tocante a pluralidade. Contudo, recentemente, no Brasil, em decisão unânime do STF (ADI 4.275) a favor da mudança de sexo no registro civil sem necessidade de cirurgia de mudança de sexo e sem autorização judicial foi de fato um avanço no tocante a matéria, uma conquista que permite manter a tutela dos direitos fundamentais dos transexuais. A presidente da Corte, Cármen Lúcia, afirmou que “não se respeita a honra de alguém se não se respeita a imagem que [essa pessoa] tem” (BRASIL, 2018a). “Somos iguais, sim, na nossa dignidade, mas temos o direito de ser diferentes em nossa pluralidade e nossa forma de ser” (BRASIL, 2018a), disse a presidente do STF antes de proferir o resultado. Ainda recentemente o TSE aprovou o uso do nome social. Assim sendo, diante de um legislativo omissivo (de maioria conservadora e neoliberal) o judiciário brasileiro tem tomado frente e avançado na busca da efetivação dos princípios fundamentais dos transexuais.

Ao responder uma consulta formulada pela senadora Fátima Bezerra (PT-RN), o Plenário do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) decidiu que candidatos trans poderão utilizar o nome social na urna a partir das eleições deste ano. O relator do caso, o ministro Tarcísio Vieira, destacou: “É imperioso avançar e adotar medidas que denotem respeito à diversidade, ao pluralismo, à subjetividade e à individualidade como expressões do postulado supremo da dignidade da pessoa humana” (BRASIL, 2018b). Ele

lembrou que “um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil consiste em promover o bem de todos sem preconceito de origem, raça, sexo, cor idade ou quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2018b), conforme o artigo 3º, inciso IV, da Constituição Federal.

A expressão *cada sexo*, mencionada no artigo 10, parágrafo 3º, da Lei das Eleições (Lei nº 9.504/97) segundo o relator se refere ao gênero e não ao sexo biológico. O ministro Tarcisio Vieira ressaltou, ainda: “Com efeito, a construção do gênero representa fenômeno sociocultural que exige a abordagem multidisciplinar a fim de conformar uma realidade ainda impregnada por preconceitos e estereótipos geralmente de caráter moral e religioso aos valores e garantias constitucionais” (BRASIL, 2018b).

## Una mujer fantástica e o direito à diferença

O filme *Una mujer fantástica* traz para o cenário do Oscar 2018 uma discussão empoderadora sobre gêneros. O filme vencedor do Oscar de melhor filme estrangeiro traz à luz ao debate a forma como as pessoas transexuais são tratadas na sociedade atual. Os inúmeros preconceitos, a falta de segurança jurídica, os abusos do estado, as agressões físicas e as decorrentes impunidades dos agressores, tudo isso é debatido de forma muito honesta pelo filme. A atriz<sup>5</sup> que vive a personagem central Marina Vidal identifica-se com a identidade transexual, o que demonstra uma intenção do diretor em retratar de forma mais fidedigna essa realidade.

A personagem sofre preconceitos de todas as formas e de todos os setores sociais. Ao chegar ao hospital com Orlando é tratada como suspeita, e não como a companheira do paciente, como seria uma mulher cisgênero na mesma situação e atua de forma preconceituosa e violenta com Marina pelo simples fato de ela ser uma mulher ‘diferente’. O médico a percebe como mulher trans e aciona a polícia, que inclusive a interpela dizendo que seu nome não é Marina, e a induz de forma irônica a dizer seu nome registral. Eles ainda perguntam se ela estava se prostituindo e usando drogas. Concebe-se que ela é marginalizada por uma questão de gênero. Em momento algum é dado a Marina o respeito concedido

---

5 Daniela Vega



a uma *mulher* que perdeu seu companheiro. Passa a suspeita pelo fato de ser uma *mulher transexual*, sendo submetida a exame de corpo delíto de forma coercitiva. Lá é fotografada nua, em meio a olhares curiosos e preconceituosos de médico e inspetora de polícia. É humilhada, tendo seu corpo exposto de forma maliciosa. Aqueles que a deveriam proteger a negligenciam pautados na intolerância e preconceito.

Além da agressão estatal, Marina se vê cercada pela família de Orlando que tenta de todas as formas se livrar dela. Gabbo, irmão de Orlando, é o primeiro a chegar ao hospital tenta esconder o fato de seu irmão namorar Marina, sente vergonha. A ex-esposa de Orlando, Sonia, também é um personagem que demonstra desprezo por Marina. Em um dos diálogos entre elas Sonia diz que a relação de Marina e Orlando era *pura perversão*, diz, ainda, *que quando a vejo não sei o que vejo, vejo uma quimera*. Há um total desprezo pelos sentimentos de Marina, a única preocupação de sua família é mantê-la longe e fazer com que saia do apartamento do casal, e que não fiquei com nada.

Os direitos civis de Marina são violados, assim como de muitas/muitos transexuais, que vivem uniões amorosas e afetivas com suas companheiras/companheiros. Não lhe resta nada. A personagem é incriminada, desrespeitada e agredida pela família de seu companheiro. Ela insiste em participar do velório de Orlando, contrariando a vontade de todos. Ninguém garante esse direito a ela, no entanto, Marina ao entender *que dar adeus a alguém que amamos quando ele morre é um direito básico* resiste ao silenciamento que a família de Orlando tenta lhe impor.

Ao exigir esse direito a personagem é sequestrada e espancada pelo filho de Orlando. Ele e seus amigos além de agredi-la fisicamente, ainda a agridem moral e psicologicamente chamando-a de *viado, monstro, viadinho, lixo*. Tratamento esse frequentemente direcionado a população LGBTTIQ<sup>6</sup> no dia a dia. Não há segurança para essas pessoas, que são violentadas por serem diferentes daquilo que a sociedade impõe como normal.

Desse modo, o filme retrata essa mulher que sofre todo tipo de lesão física, social e de direitos civis com muita coragem. A reflexão sobre como

---

6 Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Queer, Intersexual.

as pessoas trans são privadas de seus direitos é feita de forma muito sensível. A cena em que ela coloca um espelho sobre seu órgão genitor, mostra o contraste entre o que Marina é biologicamente e como ela se enxerga.

O contraste entre o biológico e o socialmente e culturalmente construído impõem aos/as transexuais barreiras sociais, amorosas e psicológicas sérias. Orlando, por sua vez, representa aqueles que enxergam as pessoas trans como realmente são. Ele representa o amor e a compreensão, que falta ao restante da sociedade. A trilha sonora do filme também reflete essa questão. *You make me feel like a natural woman* de Aretha Franklin sugere a forma como Marina se sentia em relação a Orlando. Essa música reforça a ideia de que Marina é uma mulher independente de ter nascido homem.

## Conclusão

O filme “Una mujer fantástica” se relaciona de forma intrínseca com a discussão sobre os direitos constitucionais relativos as pessoas transexuais, já que relata de forma contundente o cotidiano daqueles que transgridem os limites impostos aos corpos impostos pela heterormatividades. Concebe-se que o sujeito trans se depara com diversos direitos violados pelo Estado e pela sociedade.

Dessa forma, cabe ao Estado rever as políticas sociais existentes, promover a tutela dos princípios constitucionais para essa população, legislar em prol dessa temática e, fundamentalmente, trabalhar com a conscientização da população sobre essa realidade, e para tal o cinema pode ser um facilitador. *Una Mujer Fantástica* possibilita, portanto, a discussão sobre o tema, oportunizando a conscientização tanto o legislador quanto da população em geral sobre a importância de se( re)pensar a vivência da transexualidade em nossa sociedade.

## Referências

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual.** Editora Garamond, 2006.

BRUM, Amanda Netto; DIAS, Renato Duro. **O (re) conhecimento trans. Sociologia, antropologia e cultura jurídicas.** DIREITO, CONSTITUIÇÃO E CIDADANIA: contribuições para os objetivos de desenvolvimento do Milênio, v. 2015, p. 1, 2015.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan—sobre los limites materiales y discursivos del “sexo”.** 2012.

DE MELLO, Celso Antonio Bandeira. Eficácia das normas constitucionais sobre justiça social. Revista do serviço público: 2017. Disponível em <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/2239>. Acesso em 22 de fev 2018.

G1, O Globo. **STF decide que transexuais e transgêneros poderão mudar registro civil sem necessidade de cirurgia.** Disponível em <https://g1.globo.com/politica/noticia/stf-decide-que-transexual-podera-mudar-registro-civil-sem-necessidade-de-cirurgia.ghtml>. Acesso em 01 de mar de 2018.

TSE. TSE aprova uso do nome social de candidatos nas urnas. Disponível em <http://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2018/Marco/tse-aprova-uso-do-nome-social-de-candidatos-na-urna>. Acesso em 01 de mar de 2018.

## GÊNERO, SEXUALIDADE E POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Júlia Castro John  
Márcio Rodrigo Vale Caetano

### Resumo

O presente trabalho torna corpo com o objetivo de realizar uma discussão acerca das políticas públicas de formação continuada em gênero e sexualidade para docentes da Rede Básica de Ensino, implementadas no Brasil, a partir da Lei nº 11.502 de julho de 2007, do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, assim como de outros textos legais concatenados. Para tanto, realizamos uma revisão bibliográfica, com especial atenção ao disponibilizado sobre a temática no Banco de Teses da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – entre os anos de 2007 e 2018. Tem-se como expectativa que a análise possibilite um melhor entendimento sobre de que maneira e em qual medida a implementação das políticas públicas de formação continuada para docentes contribuem ou não para o debate sobre gênero e sexualidade nas escolas.

**Palavras-chave:** Formação continuada, sexualidade, gênero, currículo e política pública.

## Nota introdutória

**E**ste texto surge com o intuito de investigar, discutir, compreender e problematizar como as questões de gênero e de sexualidade estão adentrando os currículos escolares a partir das políticas públicas de formação continuada implementadas na Rede Básica de Ensino.

Para concebermos uma noção preliminar sobre o que são os currículos, baseamo-nos em Tomaz Tadeu da Silva (2016). Para o autor, currículo é um território de poder, um percurso que implica uma seletividade (portanto, uma política) acerca do que será e o que não será ensinado para constituir um ser. Isso significa dizer que é no curso dos currículos que os sujeitos se criam, uma vez que os currículos buscam transformar as pessoas que a eles estão alistadas. Entender a construção desse currículo idealizado acarreta compreender esse sujeito visto como ideal, portanto, torna-se necessária a discussão sobre cultura, identidades, subjetividades e subjetivações. Percebemos nas formações continuadas um espaço possível para a realização de tais discussões.

Preambularmente, entendemos como formação continuada os processos que os professores e as professoras se submetem, visando atualizar/orientar/complementar/melhorar/alterar/transformar suas práticas docentes, após o término de suas formações iniciais e seus ingressos na sala de aula. No nosso entendimento, a especial tensão desses espaços existe porque esses são um dos mais oportunos para a transformação da prática docente, muitas vezes integrando saberes não abarcados pelo modo tradicional de fazer educadores na formação inicial.

Nos processos de investigação, apoiar-nos-emos no Banco de Teses da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, entre os anos de 2007 e 2018. Escolhemos esse marco temporal, pois é no ano de 2007 que surgem os principais marcos normativos impulsionadores da criação de políticas públicas em formação continuada, como a Lei nº 11.502 de julho de 2007; do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, assim como outros textos legais relacionados. Essa forma de pesquisa, por sua vez, foi eleita porque é nosso objetivo realizar uma breve revisão acerca do quem vem sendo produzido academicamente sobre a questão. Além disso, visando contextualizar os marcos legais dessas

políticas públicas, realizaremos um brevíssimo levantamento documental a partir textos normativos.

Com base na concepção de que a educação é um espaço necessariamente político, nos processos de discussão, compreensão e problematização desse material encontrado, estaremos eticamente comprometidos com a possibilidade desse fazer educação se tornar uma prática libertadora e conscientemente opostos a possibilidade da educação se tornar um fazer que reforça a dominação, nos termos utilizados por bell hook<sup>1</sup> (2013, p. 12).

Nosso recorte, para pensar essa busca por outra educação, surge a partir de duas formas de subjetivações fundamentais no contexto social e educacional: o gênero e a sexualidade, por entendermos imperativa a delimitação temática (sob pena de inviabilizar o aprofundamento da discussão). Por conseguinte, busca-se aferir o papel do debate de gênero e de sexualidade para promoção de uma educação que não reproduza opressões sistêmicas ou massacre de individualidades/coletividades.

O presente trabalho representa as notas iniciais de uma pesquisa mais abrangente que é desenvolvida no âmbito do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Identidades, Currículos e Culturas – Nós do Sul, na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), extremo sul do Rio Grande do Sul. Mais especificamente, trata-se de uma nota produzida nesse laboratório a partir de um projeto de pesquisa intitulada “As identidades político-sexuais: acordos e tensões nos currículos escolares”, financiado pelo CNPq.

Esse texto, além de retratar os primeiros caminhos de uma pesquisa, tem uma obrigação de sumarização que limitará a possibilidade de aprofundamento teórico na temática. Será organizado na presente introdução; em uma seção, apresentando um pequeno mapa acerca de marcos normativos existentes na temática, bem como o resultado da revisão de literatura; por fim, serão apresentados os apontamentos finais.

---

1 bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, escritora norte-americana nascida em 25 de setembro de 1952, no Kentucky – EUA e deve ser sempre escrito em minúscula, a justificativa, segundo bell hooks, é que o mais importante em seus livros é o conteúdo/substância, não a autoria.

## **Revisitando a política pública de formação continuada em gênero e sexualidade: dos marcos legais a produção acadêmica.**

O artigo 3º, inciso IV da Constituição Federal define como um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. A Carta Magna, em seu artigo 39, parágrafo 2º, trata da formação e do aperfeiçoamento dos servidores públicos, como podemos observar:

A União, os Estados e o Distrito Federal manterão escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados (BRASIL, 1988).

Além disso, sabemos que uma constituição não é uma carta de intenções, como os descomprometidos com o Estado de Direito maldosamente interpretam, mas o nosso principal texto jurídico, que deve ser dotado de aplicabilidade e imperatividade. Portanto, consideramos que a educação pública tem o dever de promover o bem de todos (e isso inclui combater as formas explícitas ou implícitas de machismo e homofobia do/no sistema educacional) e que a formação continuada, dever estatal conforme nossos grifos da CF/88, em gênero e sexualidade se constitui como um meio para a concretização dos objetivos e princípios republicanos.

Se pegarmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB –, de 20 de novembro de 1996, que é um importante marco legal para qualquer discussão sobre educação, no debate específico sobre formação continuada, veremos que esta se limita a determinar três questões: a) o direito a formação continuada abrange licenciamento periódico remunerado com esta finalidade, b) a formação continuada poderá utilizar recursos da educação à distância; c) será garantida a formação continuada no local do trabalho ou em instituições de educação. No entanto, mesmo que o debate seja tímido, pode-se vislumbrar um reconhecimento da formação continuada como um direito dos professores e um dever do Estado, o que é um grande avanço.



A Lei nº 11.502 de julho de 2007 é um outro importante marco normativo, uma vez que modifica competências e a organização da CAPES, autorizando a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Outra referência legal é o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 que dispõe sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, pois busca estratégias para melhoria da educação básica. Entre outros, esse dispositivo prescreve a obrigação da União de agir, direta ou indiretamente, para instituir um programa para formação inicial e continuada de profissionais da educação.

Mais um importante texto normativo é a Lei n.º 13.005, de 25 de Junho de 2014, a qual estabelece o Plano Nacional de Educação. Podemos dizer que, em termos de legislação, esse plano inaugura a visão da formação continuada como algo capilar nas estratégias de políticas públicas de educação, posicionando-se no espaço como grande aliada para suprir as lacunas deixadas pela formação inicial, bem como para transformar o currículo em algo que melhor atenda os anseios sociais.

Em abril de 2018, ao procurar o localizador “formação continuada em gênero e sexualidade” no Banco de Teses da Capes, filtrando pelo marco temporal estabelecido, encontramos apenas uma tese e duas dissertações (Paz, 2015; Rizzato, 2013; Penalvo, 2015). Buscando os descritores formação continuada, gênero e sexualidade, encontramos diversos trabalhos, os quais foram selecionados pelo critério da especificidade, garantindo o ingresso na análise para as teses e dissertações que tratem de temáticas mais particularmente relacionadas com o nosso objeto de estudo (Nunes, 2014; Ferreira, 2013; Silva, 2014; Hampel, 2013 e Cruz, 2015).

Entre o material encontrado na revisão de literatura, destaca-se a dissertação de Cláudia Penalvo, intitulada “Cartografias da formação continuada de professoras/es: homofobia e escola”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande, em 2015, que investiga como a política pública de formação continuada e a questão da homofobia nas escolas. Obteve-se que as formações continuadas necessitam estar interligadas com o cotidiano escolar em que a homofobia ainda produz polêmica e está sempre interseccionada com outras formas de opressão. Uma importante passagem desse texto para

refletirmos a formação continuada que queremos está quando a autora diz que “é preciso (...) pensar na possibilidade de se realizarem discussões sistemáticas e contínuas nas escolas (...) de modo que haja preparação teórico-prática-política e uma utilização mais adequada dos recursos e dos saberes das escolas” (p. 120).

No mesmo sentido, para Silva (2014), em sua dissertação, a formação continuada acontece para quem está na sala de aula e, portanto, “o foco do processo está na capacidade dos profissionais promoverem mudanças em suas práticas e contextos, mediante a ação de refletir. Por esse parâmetro, o sentido da formação tende a estar na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática.” (p. 121).

Com a mesma sensibilidade, disserta Rizatto (2013) que a experiência da empatia pelos docentes para com os estudantes homossexuais é uma ferramenta potente para ressignificação de discursos e produção de mudanças comportamentais. Isto porque é resultado da pesquisa desta dissertação o saber que “o processo de desenvolvimento do/a professor/a é perpassado por vivências de formação formal de caráter inicial e continuado, mas utiliza-se também, em grande medida, de vivências relacionadas ao campo afetivo, sensorial e espiritual” (2013, p. 256).

Outro estudo que contribui com a constituição do presente trabalho é a dissertação de Éderon Cruz (2015), uma vez que teoriza acerca do discurso produzido a partir do “silêncio” do currículo em temas como gênero, sexualidade e etnia. Ainda sob o ponto de vista do autor, é impossível ignorar os concatenamentos entre conhecimento, gênero e poder.

A partir de uma série de estudos levantados (Paz, 2015; Nunes, 2014; Ferreira, 2013), podemos conceber que as omissões e silenciamentos dos currículos escolares com relação às desigualdades de gênero, homofobia e das questões acerca da sexualidade fazem parte de um “currículo oculto” que produz e sustenta o patriarcado, a heteronormatividade e o preconceito contra as homossexualidades.

Com a mesma criticidade, a tese de Alissandra Hampel (2013) conclui que, em consonância com a noção superficialmente apresentada em nossa nota introdutória, a escola é fundamental na formação dos modos de ser e estar no mundo, carregando a responsabilidade de repensar suas potencialidades, uma vez que os professores não se mostram e nem se

sentem preparados para o debate de gênero e sexualidade. Para tanto, insurge na pesquisa a necessidade de repensar os processos de formação continuada já que a “sexualidade e tudo o que este tema suscita ainda causa muita estranheza e mal-estar para muitos/as docentes” (p. 25).

## Apontamentos finais

O currículo oficial é uma trajetória para construção de um sujeito idealizado a partir de escolhas sociais, culturais e políticas. Nesse sentido, a escola se torna um espaço de normalização de subjetividades, a partir de sua função biopolítica preceituada por pensadores como Michel Foucault (2014). Os currículos, como já observamos, são sobretudo territórios interlaçados por disputas de poder que começam na formação inicial dos professores, mas que atingem seus ápices nas formações continuadas. Isso porque são nas formações continuadas que residem as maiores potencialidades para transformação do currículo oficial, desse modo, justificando o enfoque de nosso estado.

Discutindo e problematizando o resultado da presente revisão de literatura (Paz, 2015; Nunes, 2014; Rizzato, 2013; Ferreira, 2013; Silva, 2014; Hampel, 2013; Cruz, 2015; Penalvo, 2015), observamos que as teses apontam para a ideia de que as formações continuadas em gênero e sexualidade são necessárias, devem ser sistêmicas e permanentes, protagonizadas pelo agentes da educação (evitando verticalidades por parte de governos ou universidades) e terem enfoque teórico-prático.

Além disso, nos estudos se tem o repetido apontamento de que a escola deve refletir sobre seu papel para transformação social, da importância de se considerar os marcadores de gênero e sexualidade na produção de saberes e no papel do silêncio na construção do discurso/ currículo.

A busca por textos legais que impulsionem a formação continuada em gênero e sexualidade, em um nível nacional, resultou fracassada; contudo, os dispositivos elencados neste trabalho possuem fundamental importância da constituição da formação continuada como um importante dever estatal. Essa lacuna jurídica, em determinado contexto histórico-político, percebemos que acabou sendo dissipada por ações governamentais,

como a Secretaria e Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC) que desenvolveu importantes programas nesse sentido, a exemplo do Projeto Educação para Promoção do Reconhecimento da Diversidade Sexual e Enfrentamento ao Sexismo e à Homofobia, o Projeto “Escola sem Homofobia, o Prêmio Construindo Igualdade de Gênero, entre outros. No entanto, a problemática se encontra no fato de que essas são políticas de governo quando, de fato, a formação continuada em gênero e sexualidade deveria ser uma política de Estado.

## **Bibliografia**

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20 de novembro de 1996. Senado Federal. Brasília, DF.

BRASIL. Lei nº 11.502 de julho de 2007. Senado Federal. Brasília, DF.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Senado Federal. Brasília, DF.

BRASIL, Lei n.º 13.005, de 25 de Junho de 2014. Senado Federal. Brasília, DF.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_cad4\\_gen\\_div\\_prec.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_cad4_gen_div_prec.pdf)>. Acesso em abril de 2018.

CRUZ, Éderson. Gênero e currículo: problematizando essa relação nos cursos de formação inicial de docentes. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2015.

FERREIRA, Taisa de Souza. ENTRE O REAL E O IMAGINÁRIO: PROBLEMATIZANDO O CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA EM RELAÇÃO A GÊNERO E SEXUALIDADE. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Feira de Santana, 2013.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade 1: a vontade de saber. São Paulo: Paz e Terra, 2014. 175 p.

Hampel, Alissandra “A GENTE NÃO PENSAVA NISSO...”: Educação para a Sexualidade, Gênero e Formação Docente na Região da Campanha/RS / Alissandra Hampel. -- 2013. 194 f. Orientadora: Jane Felipe de Souza. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de PósGraduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade / bell hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

NUNES, Joice. Gênero e sexualidade no currículo de educação em direitos humanos: por um diálogo produtivo com a diferença. Dissertação (mestrado). UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2015.

PENALVO, Claudia. CARTOGRAFIAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES: HOMOFOBIA E ESCOLA. Dissertação (mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, 2015.

PAZ, Cláudia Denis Alves da. “Eu tenho esse preconceito, mas eu sempre procurei respeitar os meus alunos”: desafios da formação continuada em gênero e sexualidade. 2014. Tese – Doutorado em Educação – Faculdade de Educação/Universidade de Brasília.

Rizzato, Liane Kelen. Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente. Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2013.

Silva, Cristiana de Campos. Formação continuada: “o Sala de Educador” como espaço de produção de conhecimento./Cristiana de Campos Silva. Cáceres/MT: UNEMAT, 2014. 133 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

SILVA, Tomaz T. da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

## POR UMA NOVA EDUCAÇÃO: A INCLUSÃO DA HISTÓRIA DAS MULHERES EM SALA DE AULA

Lucilene Canilha Ribeiro<sup>1</sup>

### Resumo

Com base nos estudos de gênero, este trabalho tem como objetivo principal discutir a importância de publicações que problematizem e ampliam a história da mulher. Para isso, serão analisadas os livros *50 brasileiras incríveis para conhecer antes de crescer*, *As cientistas: 50 mulheres que mudaram o mundo*, *Histórias para ninar garotas rebeldes*, *As lendas de Dandara* e *Frida Kahlo* (coleção antiprincesas) na tentativa de elucidar o importante papel de uma educação inclusiva. Buscando renovar as formas de apresentação da história, pautando-se em um discurso feminista, essas obras incentivam a ampliação do horizonte de expectativas de crianças que passam a assimilar papéis sociais dissociados das representações de gênero convencionais.

**Palavras-chave:** estudos de gênero, história das mulheres, educação, feminismo, inclusão.

---

1 FURG/SMED Santa Vitória do Palmar. E-mail: lucilenehrs@yahoo.com.br



## DO DIREITO A PROTEÇÃO SOCIAL BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES AS FAMÍLIAS ATENDIDAS PELO CENTRO DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL-CRAS

Marcel Jardim Amaral<sup>1</sup>  
Lais Braga Costa<sup>2</sup>  
Vilmar Alves Pereira<sup>3</sup>

### Resumo

O CRAS é a unidade estatal responsável pela efetivação da Proteção Social Básica - PSB, através de uma base territorial, que compreende áreas de vulnerabilidade social. Este artigo apresentará contribuições da PSB às famílias que são atendidas por este sistema, que segundo a política tem por objetivo a prevenção das situações de vulnerabilidade por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Primeiramente será apresentado neste artigo o conceito da PSB e posteriormente as contribuições para as famílias atendidas pelos serviços das mesmas que são ofertados através e somente pelo CRAS. Espera-se que este artigo possa contribuir para o não estereótipo de assistencialismo imposto pelo neoliberalismo com o passar dos anos, bem como com que o leitor possa compreender o direito à luz da Política de Assistência Social.

**Palavras-chave:** Proteção Social Básica; Direito; Família; Centro de Referência de Assistência Social.

---

1 Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: amaral.marcel@yahoo.com

2 Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: lais.costa@iffarroupilha.edu.br

3 Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: vilmar1972@gmail.com

## 1. Introdução

A escolha do tema desta pesquisa bibliográfica justifica-se por minha inserção como profissional do Serviço Social da Prefeitura Municipal do Rio Grande, através de contratação emergencial pela Secretaria de Município da Cidadania e Assistência Social- SMCAS por quase dois anos. Durante esse período pude acompanhar de perto os impactos e contribuições da proteção social básica às unidades familiares atendidas pelos territórios em que esta secretaria disponibiliza os CRAS.

O Centro de Referência de Assistência Social é uma unidade pública estatal descentralizada da Política Nacional de Assistência Social criados em 2004, tendo o objetivo de prevenir a ocorrência de situações de vulnerabilidade e riscos sociais nos territórios de sua abrangência, por meio do desenvolvimento de potencialidade, do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, e da ampliação do acesso aos direitos de cidadania. (ORIENTAÇÕES TÉCNICAS DO CRAS, pg.9, 2009).

Atrever-se à busca pela garantia de direitos dos usuários por vezes violados dos mínimos sociais, fornece acesso aos benefícios eventuais, bem como o acompanhamento destas famílias pelos profissionais do CRAS, torna este centro uma referência para a comunidade do qual esta ferramenta está inserida, buscando fazê-los sujeitos de direitos.

Partindo da ideia de que a Política Nacional de Assistência Social- PNAS enquanto política pública busca a garantia de direitos a todos os indivíduos que os tem violado e de que historicamente as leis e normas do Brasil desde 1988 trazem em seu contexto um suposto desejo de igualdade entre os cidadãos; o referido artigo tem por objetivo compreender a proteção social básica através da PNAS, analisar a sua efetivação através do Centro de Referência da Assistência Social e a contribuição deste sistema para as famílias com os serviços que a proteção social básica fornece.

## 2. Do direito a Assistência Social

De acordo com o artigo primeiro da Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS “a assistência social; direito do cidadão e dever do estado,

é política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas". Embora no Brasil a assistência social ainda sofra estereótipo de ajuda e/ou caridade por consequência de um passado ligado diretamente as ações filantrópicas de solidariedade de entidades religiosas em que as "damas da caridade" assim denominadas tornavam-se as protagonistas do controle de uma população sensível e vulnerável; foi apenas a partir do ano de 1988 com a Constituição da República Federativa do Brasil em que a assistência social passou a ser reconhecida como política pública no país.

Ao ser incluída no campo da Seguridade Social e regulamentada pela LOAS em 1993 como política social pública, a assistência social passa a ter perfil de universalização, garantia de direitos e de responsabilidade estatal. Nessa perspectiva a LOAS insere esta política social pública no tripé da Seguridade Social junto à saúde e a previdência social. Nesta conjuntura a Assistência Social como política de proteção social configurou-se como uma nova situação para o país. Esta política significa garantir a todos, que dela necessitam, e sem contribuição prévia a provisão dessa proteção. Este novo contexto significaria citar quem, quantos, quais e onde estão os brasileiros usuários de serviços e atenções da assistência social. Segundo a PNAS:

A família, independentemente dos formatos ou modelos que assume, é mediadora das relações entre os sujeitos e a coletividade, delimitando, continuamente os deslocamentos entre o público e o privado, bem como geradora de modalidades comunitárias de vida. (BRASIL, 2005a, p. 41).

Numa nova situação, não dispõe de imediato e pronto à análise de sua incidência. Ou seja, a situação atual para a construção da política pública de assistência social precisa levar em conta três vertentes de proteção social: as pessoas, as suas circunstâncias e dentre elas seu núcleo de apoio primeiro, isto é, a família. A proteção social exige a capacidade de maior aproximação possível do cotidiano da vida das pessoas, pois é nele que riscos, vulnerabilidades se constituem.

### 3. Do direito a Proteção Social Básica

De acordo com a PNAS (Brasil, 2005) o direito a proteção social “destina-se a população que vive em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e/ ou a fragilização de vínculos afetivos, relacionais e de pertencimentos”.

Di Giovanni (1998:10) explica a proteção social como formas “institucionalizadas que as sociedades constituem para proteger parte ou conjunto de seus membros. Tais sistemas decorrem de certas vicissitudes da vida natural ou social, tais como a velhice, a doença, o infortuno, as privações. (...) Neste conceito, também, tanto as formas seletivas de distribuição e redistribuição de bens materiais (como a comida e o dinheiro), quanto os bens culturais (como saberes), que permitirão a sobrevivência e a integração, sob várias formas na vida social. Ainda os princípios reguladores e as normas que com o intuito de proteção, fazem parte da vida das coletividades”.

Diante da complexidade das questões que envolvem a vida de milhares de brasileiros (Almeida, 2006) esclarece que “os eventos que vulnerabilizam as pessoas não são apenas decididas por aspectos de natureza econômica”. Para a autora o que traz vulnerabilidade as famílias não é só a falta de renda, mas a fragilização decorrente de vínculos e pertencimentos, além de faixa etária e deficiências; estando estes aspectos presentes na organização dos serviços das políticas e no trabalho a ser realizado com as famílias e os indivíduos. Dessa forma a assistência social é entendida como a política pública que incentiva o protagonismo dos excluídos na vida social, buscando o espaço e a visibilidade para os mesmos.

Apesar de a política apresentar diferentes critérios de elegibilidade de renda para diferentes benefícios, percebe-se que o que traz vulnerabilidade as famílias não é só a renda, ou a falta dela. Almeida nos lembra dos fatores de fragilização decorrente de vínculos e pertencimentos, além de faixa etária e deficiências. Esses aspectos estão presentes na organização dos serviços das políticas e no trabalho a ser realizado com as famílias e os indivíduos.

A proteção social básica deve desenvolver potencialidades e aquisições, fortalecendo vínculos familiares e de pertencimento comunitário. O atendimento inclui as pessoas com deficiência e os benefícios que podem ser deferidos como o Benefício de Prestação Continuada - BPC, bem como os benefícios eventuais.

### **3.1. Dos benefícios eventuais**

Os benefícios eventuais surgiram de 1954 a 1995 assegurados aos seus dependentes que, porém, não deveriam contribuir para receber, foram extintos em 1995 para serem instituídos pela Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS, não sendo regularizados por muitas prefeituras que alegaram falta de recursos, onde muitos usuários deixaram de receber. No geral estes benefícios constituem um direito social legalmente assegurado pela LOAS com caráter provisório ou suplementar, e são prestados aos cidadãos e as famílias em virtude de nascimento, morte, situações de vulnerabilidade temporária e de calamidade pública como por exemplo: Benefício de Prestação Continuada, Bolsa Família, etc.

### **3.2. O trabalho com as famílias no CRAS**

O CRAS atua com famílias e indivíduos em seu contexto comunitário, visando à orientação e o convívio sócio familiar e comunitário. A oferta dos serviços no CRAS deve ser planejada e depende de um bom conhecimento do território e das famílias que nele vivem suas necessidades, potencialidades, bem como do mapeamento da ocorrência das situações de risco e de vulnerabilidade social e das ofertas já existentes. (ORIENTAÇÕES TÉCNICAS DO CRAS, pg.9, 2009). Este assume como fatores de base dois grandes eixos estruturantes do Sistema Único de Assistência Social - SUAS: a matricialidade sócio-familiar e a territorialização.

A matricialidade sócio-familiar é considerada um eixo estruturante do SUAS; isso decorre da concepção de que todas as necessidades e públicos da assistência social estão, de alguma maneira, vinculados à família, seja no momento de utilização dos programas, projetos e serviços de assistência, ou no início do ciclo que gera a necessidade do indivíduo

pela atenção do estado. Já a territorialização se refere à centralidade do território como fator determinante para a compreensão das situações de vulnerabilidade e risco sociais, bem como para seu enfrentamento. A adoção da perspectiva da territorialização se materializa a partir da descentralização da política de assistência social e consequente oferta dos serviços sócio assistenciais em locais próximos aos seus usuários. Isso aumenta sua eficácia e efetividade, criando condições favoráveis à ação de prevenção ou enfrentamento das situações de vulnerabilidade e risco social, bem como de identificação e estímulo das potencialidades presentes no território. (ORIENTAÇÕES TÉCNICAS DO CRAS, pg.13, 2009).

### **3.3. Do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos**

Este serviço deve ocorrer em consonância com o Programa de Proteção e Atendimento Integral à Família–PAIF e considerar a heterogeneidade na composição dos grupos (de gênero, raça, etnia, religião, pessoas com deficiência, entre outros), caracterizando-se pelo trabalho no CRAS, seu papel fundamental é complementar o trabalho com famílias e prevenir o risco social. Conforme a Política Nacional de Assistência Social (2004), “o risco social ao se impor afeta negativamente a posição do indivíduo e grupos. É decorrente do processo de omissão ou violação de direito”. Vale ressaltar que este trabalho não é psicoterapêutico, mas de acordo com a tipificação (2013) uma forma de “ampliar trocas culturais e de vivências, desenvolver o sentimento de pertença e de identidade, fortalecer vínculos familiares e incentivar a socialização e a convivência comunitária”.

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de vínculos e a sócio-educação possui caráter preventivo e é realizado no CRAS e nos territórios, destacando o fortalecimento de vínculos e o sentimento de pertencimento. Traz o propósito de desenvolver capacidades e potencialidades, pois ao conviver, socializar experiências, as crianças, os adolescentes e os idosos desenvolvem seus conhecimentos, ampliam seu repertório e promovem suporte ao grupo que participam, da qual não são realizados para esforço escolar, nem para terapia.

## 4.0 Conclusão

O Sistema Único de Assistência Social trouxe a materialização do conteúdo da LOAS, tendo como eixos estruturantes: a matricialidade sócio-familiar, a descentralização político-administrativa e a territorialização; o que por fim veio a estabelecer novas bases para a relação entre Estado e sociedade civil, dando voz e fortalecimento a camada popular.

Conhecer a realidade das famílias no território através do Centro de Referência da Assistência Social requer um olhar técnico que priorize situações de maior vulnerabilidade, dadas a complexidade dos processos sociais de proteção social e a extensão de necessidades e demandas a serem atendidas, criando formas de orientação aos cidadãos em prol dos direitos que lhes são garantidos por lei.

A contribuição da proteção social básica às famílias atendidas pelo Centro de Referência da Assistência Social é caracterizada pela melhoria da situação de vida populacional beneficiária e por proporcionar explicitamente condições mínimas necessárias para sua inclusão social e sustentável.

## Referências

ALMEIDA, Laura Maria Pedrosa de Almeida. Vulnerabilidade Social. Desenvolvimento Humano no Recife, Atlas Municipal, 2006. Disponível em: <http://www.recife.pe.gov.br/pr/secplanejamento/pnud2006/doc/analiticos/Vulnerabilidade%20Social.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e combate à Fome. Política Nacional de Assistência Social. **Brasília**, 2004.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e combate à Fome. Norma Operacional Básica do Suas – **NOB/Suas**. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério de Desenvolvimento Social. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Texto da Resolução n. 109, Reimpressão 2013.



DI GIOVANNI, Geraldo. Sistemas de proteção social: uma introdução conceitual. In: Oliveira, Marco Antonio de (Org.). Reformas do estado e políticas de emprego no Brasil. Campinas (SP): UNICAMP. IE, 1998.

MDS - MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE A FOME. Orientações técnicas: CRAS – Centro de Referência de Assistência Social. 1 ed. – Brasília, 2009.

## A EDUCAÇÃO SOCIAL NA ASSISTÊNCIA SOCIAL: PERSPECTIVAS PARA UM NOVO CONTEXTO

**Rodrigo da Silva Vital – mestrando em educação (1)**

**Cristhianny Bento Barreiro – doutora em educação (3)**

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense**

**Direitos Humanos e Justiça Social**

**rodrigovital@yahoo.com.br**

### **Resumo**

Este trabalho apresenta uma construção teórica, crítica e descritiva da educação social na proteção social básica da assistência social, um campo que a institui com garantia e continuidade à população. Assim, o serviço assistencial relacionado foi contextualizado e descrito, bem como os seus educadores sociais. Posteriormente, foi apresentada uma análise sociológica que questiona a relação de desvalorização de fenômenos não hegemônicos – caso da educação social. Após isso, foi traçado um paralelo entre educação social e educação popular, refletindo sobre o cuidado contra-hegemônico no tencionamento de estruturas sociais. E por fim, fez-se uma breve reflexão sobre a pedagogia social como campo de teorização dessa modalidade educativa, havendo a necessidade de pesquisadores, teóricos e interessados considerarem a experiência atual dessa educação, valorizando a sua experiência social.

**Palavras-chave:** educação social; educador social; assistência social; pedagogia social; socioeducação.

## Introdução

Como parte de uma pesquisa maior, o presente trabalho pensa um contexto recente da socioeducação (os serviços públicos de assistência social), bem como os objetivos e a sua configuração política, além de uma análise sociológica sobre fenômenos não hegemônicos; caso da educação social que, dialogando com a educação popular, prevê cuidados contra-hegemônicos em sua promoção. Em seguida, há alguns apontamentos sobre a pedagogia social, finalizando com algumas considerações importantes.

## Revisão da Literatura

Segundo Gomes (2011), a educação social é produzida considerando a exclusão e a vulnerabilidade social, bem como a cidadania e a democracia. Já Souza (2014) diz que essa educação deve acolher os valores do contexto em que acontece, já que o seu objetivo é a própria vida social.

Para Araújo (2014), a educação social vive problemas da educação escolar, pois ambas compartilham um espaço sociopolítico. E se isso propõe uma interseção entre os dois tipos de educação, como a base processual (a aprendizagem para manutenção ou transformação de estruturas sociais), Dietz (2013) sugere conteúdos que não estão presentes na escola, mostrando a necessidade de se oferecer diferentes formas de educação; o que demarca uma especificidade da educação social.

## Metodologia

O presente estudo é do tipo teórico, descritivo e argumentativo, refletindo sobre a educação social. Ele surge da necessidade de entender alguns elementos educativos e perspectivas sociais que influenciam o modo de compreender e pensar essa educação.

## **A Proteção Básica na Assistência Social: política, funcionamento e educação**

Segundo Brasil (2009), a proteção social básica é organizada pelo Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), que é um serviço público, territorial, que deve estar presente nos locais de vulnerabilidade, referenciando até mil famílias. Conforme Ferreira (2011), o CRAS possui uma equipe constituída, obrigatoriamente, por assistente social e profissionais de nível médio, como o educador social, podendo ter outras categorias, como pedagogos, terapeutas ocupacionais, sociólogos e psicólogos.

Segundo a Classificação Brasileira de Ocupações (2016), os educadores sociais devem garantir a atenção, a defesa e a proteção de pessoas em risco social, assegurando seus direitos e avaliando as suas necessidades. Sobre a formação, não há requisitos que tipifiquem uma escolaridade, estipulando funções como a socioeducação, o planejamento e avaliação de trabalhos, além de ações de comunicação.

Um dos serviços socioassistenciais é o grupo de convivência e fortalecimento de vínculos que, segundo Brasil (2010), promove a convivência, o protagonismo e a autonomia, além da formação cidadã de crianças e adolescentes. Trata-se de um serviço planejado com a gestão municipal, tendo ações executadas por educadores sociais que, por sua vez, são acompanhados pelo CRAS.

Conforme Brasil (2010), os usuários devem ser, prioritariamente, crianças e adolescentes em proteção especial, como vítimas de trabalho infantil e menores em reintrodução familiar, ou aqueles que tenham deficiência ou acesso precário a serviços essenciais; além daqueles de família inscrita no Bolsa Família. Os grupos funcionam com o máximo de 20 participantes, com turnos de até 04 horas de duração, realizando ações culturais, lúdicas e esportivas visando produzir sociabilidades.

## **A Educação Social na Assistência Social: um fenômeno ausente e emergente**

A educação social enfrenta as dificuldades gerais da educação, mas também vive questões específicas, como a sua invisibilidade por ocupar

espaços excluídos, ou por considerar saberes não convencionais. No entanto, para Santos (2002), é preciso que fenômenos não hegemônicos, como essa educação, sejam compreendidos para prevenir o desperdício da sua produção social; o que acontece quando experiências são diminuídas por serem diferentes daquilo que é considerado hegemônico, como a hegemonia da educação escolar.

Isso pode acontecer com a socioeducação da assistência social, que se diferindo das formas hegemônicas de educação, pode ser subjugada por pensamentos mais convencionais, reforçando o desperdício de saberes que ela construiu até então. Assim, é preciso defender a importância dessa educação; o que vai ao encontro da sociologia das ausências que, evidenciando as experiências que são percebidas como ausentes, argumenta seus valores sociais, discutindo sua credibilidade e combatendo o anonimato de suas construções.

Além disso, mostrando que o pensamento cronológico favorece o sacrifício de experiências que existem no presente, que podem ser trocadas por visões futurísticas que concebem um ideal, Santos (2002) combate a subestimação de experiências sociais não convencionais, usando a sociologia das emergências que, prevendo projeções plurais e concretas, aproxima o futuro do presente, valorizando as possibilidades mais reais a partir daquilo que existe. Desse modo, as experiências do presente podem para ampliar os saberes e práticas do futuro – a consideração da socioeducação de hoje pode qualificar essa educação no futuro.

### **Aproximando a Educação Popular da Educação Social: um cuidado contra-hegemônico**

Segundo Brandão (2009), os locais que praticam educação popular, idealmente, oferecem acesso democrático à população, incluindo pessoas com acesso precário a outras formas de educação. Além disso, segundo Júnior e Torres (2009), o objetivo é revelar práticas de dominação, acusando as omissões do Estado; o que sugere repensar o vínculo dessa educação com as práticas mais convencionais, já que elas arriscam o seu caráter popular, já que modelos hegemônicos podem controlar e distorcer os valores contra-hegemônicos de educação.

No caso da socioeducação na assistência social, por haver um vínculo direto com o Estado, existe a necessidade de proteger seus constituintes contra-hegemônicos – percebe-se uma estrutura híbrida nessa educação, que deve qualificar a vida social ao mesmo tempo em que representa interesses governamentais, havendo o risco de servir à vigília e ao controle sociais, bem como dela se reduzir a burocracias e assistencialismos.

## A Pedagogia Social

Parte dos estudos sobre a educação social apontou a pedagogia social como um campo específico de fundamentação. E se essa centralização pode diminuir a pluralidade do pensamento educativo, ela também contribui para demarcar uma especificidade dessa educação.

Segundo a ABRASPSocial (2011), o termo “educação não formal” desvaloriza os tipos não hegemônicas de educação, sendo importante repensar a classificação, pois saindo do clichê *formal* e *não formal*, há outras perspectivas de especificação (educação sociocultural, sociopedagógica ou sociopolítica).

Segundo Silva (2011), essa pedagogia possui princípios fundamentais, como a emancipação e a autonomia, prevendo a educabilidade de pessoas, famílias, comunidades, sociedades, governos, Estados ou instituições. Ou seja, o conceito de pedagogia social se baseia na mediação entre público e privado, considerando os conflitos (pessoais e institucionais) – ideia que também perpassa a educação discutida aqui, visto que os serviços públicos de assistência social sediam encontros entre pessoas e governabilidades.

## Considerações Finais

Realizando a discussão teórica, foi possível explorar um novo contexto para a educação social: as organizações governamentais; o que propõe refletir necessidades relacionadas à promoção de ações educativas, que ultrapassando os interesses do Estado, também deve se aproximar das necessidades da população, qualificando sua vida social. Já sobre a fundamentação, a partir da pedagogia social, percebe-se que

a socioeducação precisa considerar aspectos fundamentais em educação contra-hegemônica, mas também deve buscar conhecimentos específicos ou próprios da educação social.

## Referências Bibliográficas

ABRASPSOCIAL. Introdução. In: SILVA, R. et al. *Pedagogia Social: contribuições para uma teoria geral da educação social*. 1. São Paulo: Expressão e Arte, 2011. p. 7-10.

ARAÚJO, J. **A Educação Não Formal e as Políticas Públicas para a Juventude em Situação de Risco e Vulnerabilidade Social**. 2014. 84f. (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2014.

BRANDÃO, C. R. Apresentação – Aprender a saber com e entre outros. In: FIGUEIREDO, D. A. et al. (Org.) *Educação Popular na Perspectiva Freiriana*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. p. 09-18.

BRASIL. Classificação Brasileira de Ocupações. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTitulo.jsf>>. Acesso em: 09 dez. 2016.

BRASIL. O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. In: Brasil (Org.). *Orientações Técnicas sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para Crianças e Adolescentes de 6 a 15 anos*. Brasília: Companhia Editora Nacional, 2010. p. 40-51.

BRASIL. Política Nacional de Assistência Social. 2º ed. Brasília: Companhia Editora Nacional, 2009. 178p.

DIETZ, K. G. **Educadores sociais que atuam no contraturno escolar junto a crianças e adolescentes: os sentidos e significados atribuídos a sua atividade**. 162p. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.



FERREIRA, S. S. Equipes de Referência. In: BRASIL (Org). *NOB RH Anotada e Comentada*. Brasília: Companhia Editora Nacional, 2011. p. 25-38.

GOMES, J. A. C. La Pedagogía Social em la encrucijada: acerca del deseo y las realidades de una educación social transformadora. In. SILVA, R. et al. *Pedagogia Social: contribuições para uma teoria geral da educação social*. 1. São Paulo: Expressão e Arte, 2011. p. 7-10.

JÚNIOR, I. P.; TORRES, M. M. Atualidade do pensamento de Paulo Freire na Educação Popular. In. FIGUEIREDO, D. A. et al. (Org.) *Educação Popular na Perspectiva Freiriana*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. p. 19-53.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Rev. Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, p. 237-289, Out. 2002.

SILVA, R. Visões e Concepções Necessárias a uma Teoria Geral da Educação Social. In. SILVA, R. et al. *Pedagogia Social: contribuições para uma teoria geral da educação social*. 1. São Paulo: Expressão e Arte, 2011. p. 7-10.

SOUZA, L. C. C. **Formação e Trabalho do Educador Social**: estudo dos editais de concurso público na Região Metropolitana de Curitiba. 2014. 153 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

## REPERCURSÃO DO ABUSO SEXUAL INFANTIL

(...) há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais (MICHAUD, 1989, p. 10).

**Jonathan Machado Domingues<sup>1</sup>**  
**Stella Alves Rocha da Silva<sup>2</sup>**

### Resumo

Este material teórico-empírico possui como objetivo contextualizar as repercussões nos âmbitos sociais que são acarretados na vida desses sujeitos infantis. Essa pesquisa foi constituída através de periódicos e livros. Destarte, através das interpretações para a estruturação desta pesquisa, pode-se afirmar como uma das conclusões, que TODOS os sujeitos que sofreram qualquer tipo de abuso sexual na infância, acaba tendo problemas tanto no âmbito social e psicológico. Porém, esses problemas psicológicos acabam acarretando lesões físicas. Outrossim, o Centro de Referência Especializado de Assistência Social, possui como finalidade dá auxílio a proteção aos que sofreram qualquer tipo de violência sexual.

**Palavras-chave:** Infância; Juventude; Adolescente; Abuso Sexual e Proteção/Risco.

---

1 Graduando de Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Graduando de História pela Universidade Estácio de Sá. E-mail: jonathandomingues18@gmail.com

2 Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá. E-mail: stella@castelobranco.br

Infância, uma das fases da vida mais importante do ser humano. Pois é através do meio que se encontra, pegará elementos (pode-se referir as instituições sociais), levando e usufruindo durante o passar do tempo. De acordo com CÓRIA-SABINI; LUCENA (2004, p. 27): “A infância é idade das brincadeiras. Por meio delas, as crianças satisfazem grande parte de seus desejos e interesses particulares.”

Segundo CÓRIA-SABINI; LUCENA (2004), acaba atribuindo esta ação [brincar], para este grupo geracional. Mas, em pleno século XXI ainda possui violência sexual infantil. No lugar das crianças criar e inventar novas maneiras de experimentar e reinventar o mundo, o meio que ela se encontra, acaba havendo para este grupo que sofre a ação da violência, grandes transtornos e problemas sociais, psicológicos e físicos.

Mas, neste tempo/espço que encontramos, acaba que a violência sexual contra a infância/juventude/adolescente, tem ganhado dia após dia, uma grande visibilidade para o combate desta ação. Este combate vem através de propagandas que tem como finalidade mostrar como combater esse tipo de violência<sup>3</sup> e não se pode esquecer de mencionar, as políticas públicas, que possui como utilidade a preservação das vítimas no âmbito social. Ademais, o que é abuso sexual?

O abuso sexual compreende todo ato ou jogo sexual, de relação heterossexual ou homossexual, no qual o agressor esteja em estágio de desenvolvimento psicosssexual mais adiantado do que a vítima, tendo como finalidade estimulá-la sexualmente e/ou para obter estimulação sexual, através de práticas impostas às crianças e adolescentes pela violência física ameaças ou indução de sua vontade. (REZENDE, 2011, p.5)

Acontece em muitos casos [através das análises de fontes], que muitas das crianças/adolescentes que são violentados (as) sexualmente, acaba que seus responsáveis não denuncia o violentador. Trazendo-o o acontecimento à ocultação. Mas, é uma lástima, muito dos responsáveis se preocuparem com o que o próximo irá falar. Pois, para muitos [levando para o senso comum], acaba sendo um sinal de fraqueza, impotência ou até mesmo vergonha.

---

3 Abuso sexual infantil

O abuso sexual infantil é um problema que envolve questões legais de proteção à criança e punição do agressor, e também terapêuticas de atenção à saúde física e mental da criança, tendo em vista as consequências psicológicas decorrentes da situação de abuso. Tais consequências estão diretamente relacionadas a fatores como: idade da criança e duração do abuso; condições em que ocorre, envolvendo violência ou ameaças; grau de relacionamento com o abusador; e ausência de figuras parentais protetoras. (OLIOSI; MENDONÇA; BOLDRINE, 2010, p. 25)

De resto, como se prevenir desta violação? Será, que deve vim dentro de casa? Será que essa temática deve ser abordada dentro dos espaços educacionais? Ou, em todos os meios espaciais possíveis? De acordo com OLIVEIRA; CRUZ (2015, p.3):

A prevenção contra a violência sexual deve partir primeiro de casa, da educação dos pais, para depois surgir na escola e em entidades sociais. O importante na verdade é alertar as crianças sobre o perigo do uso indevido da internet, como por exemplo, a exposição de seus dados pessoais, ou até mesmo a questão de marcar encontros com pessoas desconhecidas. (Id)

Como foi descrito no início deste material, muitos dos sujeitos que sofreram algum tipo de violência sexual [tanto com o contato físico, quanto, ao sem o contato físico], acaba resultando para o indivíduo violentado, uma noção diferenciada do contexto que se encontra.

As diversas formas de violência ou abuso afetam a saúde mental da criança ou do adolescente, visto este se encontrar em um processo de desenvolvimento psíquico e físico, produzindo efeitos danosos em seu desempenho escolar, em sua adaptação social, em seu desenvolvimento orgânico. Vários estudos relacionam a violência doméstica com o desenvolvimento de transtornos de personalidade, transtorno de ansiedade, transtornos de humor, comportamentos agressivos, dificuldades na esfera sexual, doenças psicossomáticas, transtorno de pânico, entre outros prejuízos, além de abalar a auto-estima, por meio da identificação com o agressor, um comportamento agressivo (ROMARO; CAPITÃO, 2007, p. 121)

De resto, como citado no começo desta pesquisa, a infância é uma das fases geracionais mais importante pelo fator de construção do simbólico, ou seja, é a partir do meio que se encontra pegara elementos, levando-o durante a sua vida toda. Porém, a violência acaba ocasionando mudanças na vida do sujeito violentado. NENHUMA positivas, mais sim, negativas. Segundo ROSSETT (2012, p. 29):

O comportamento sexual de crianças abusadas pode ser dividido em categorias, todas elas correspondentes a comportamentos encontrados em adultos. Dentre esses encontram-se comportamentos de pouca ou grande exposição, como imposição de limites nos contatos interpessoais (evitação), exibicionismo, representação de papéis sexuais, auto estimulação, ansiedade sexual, interesse sexual, intromissão sexual, orientação sexual, conhecimento sexual exagerado e comportamento voyeurístico. Algumas crianças mantêm-se fisicamente distantes no relacionamento interpessoal. No entanto, crianças pequenas, podem ficar demasiadamente próximas de pessoas que não são da família, e até esfregar seu corpo nestas. Nesse caso, elas podem casualmente tocar os seios da mãe ou os órgãos genitais de seus pais, e até mesmo de estranhos. (Id)

Através dos teóricos ROMARO; CAPITÃO (2007, p. 180):

A reflexão estabelecida até o presente momento parece denunciar a gravidade do fenômeno, uma vez que as consequências deste para a vítima podem ser traumáticas. O abuso sexual, sendo ele de caráter incestuoso ou não, deixa a criança numa sensação de total desamparo. O adulto que deveria ser sinônimo de proteção se torna fonte de perturbação e ameaça. Ela não tem com quem contar, não pode comentar o fato e ainda é mobilizada, pela complexidade da relação, a sentir-se culpada. O silêncio, portanto, pode estar associado ao sentimento de culpa, às ameaças feitas, ao vínculo estabelecido na relação, principalmente por parte da criança. (Id)

Ademais, o CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social), possui como finalidade dá proteção aos que sofreram qualquer tipo de violência sexual. De acordo com OLIOSI; MENDONÇA; BOLDRINE (2010, p. 35):

O CREAS é implantado em municípios em gestão plena deverá ampliar o atendimento voltado às situações de abuso, exploração e violência sexual de crianças e adolescentes para ações mais gerais de enfrentamento das situações de violação de direitos relativos ao nível de proteção social especial de média complexidade, de acordo com a incidência das situações de violações de direitos, devendo disponibilizar todos os serviços que serão co-financiados pelo Governo Federal.

Portanto, pode-se citar como conclusões deste material empírico, que QUALQUER tipo de violência/abuso sexual na infância/adolescência, acaba acarretando repercussões negativas e problemáticas para vida do sujeito violentado. Pois, é nítido que este grupo NÃO se encontra preparado para realização de atos sexuais. Para um adulto quando é violentado/abusado já traz consequências inconcordáveis, imagine para o meio que estamos abordando. Porém, não possui descrever qualquer impacto/conclusão do resultado de um abuso sexual. Pois cada sujeito acaba reagindo de um modo. Por isso, acaba sendo um trabalho árduo para o psicólogo e muitas das vezes para o psicopedagogo. Outrossim, o CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social), acaba sendo fundamental para melhoria dos violentados. Segundo com OLIVEIRA; CRUZ (2015, p.6): “CREAS, crianças e adolescentes recebem acompanhamento para conseguirem superar os impactos causados em sua vida após a violência que sofreram.”

## Referências Bibliográficas

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida; LUCENA, Regina Ferreira de. **Jogos e Brincadeiras na educa infantil**. Campinas: Papyrus, 2004.

MICHAUD, Y. (1989). **A violência**. São Paulo: Ática.

OLIOSI, Laryssa Calegari; MENDONÇA, Mayara Santos; BOLDRINE, Rafaela Corona. **Abuso Sexual Contra Crianças e Adolescentes no Município de Nova Venécia-ES: estudo no CREAS Centro de Referência Especializado de Assistência Social**. Nova Venécia: Faculdade Capixaba de Nova Venécia, 2010.

OLIVEIRA, Ilmara de Jesus. CRUZ, Cleide Ane Barbosa da. **ABUSO SEXUAL: UMA REFLEXÃO SOBRE A VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES**. Revista Científica do ITPAC, Araguaína, v.8, n.1, Pub.2, Janeiro 2015

REZENDE, Sabrina. **Terapia Cognitivo- Comportamental e políticas públicas direcionadas a crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual: Limites e possibilidades**. Porto Alegre: UFRGS–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

ROMARO, R. A; CAPITÃO, C. G. **As faces da violência: aproximações, pesquisas, reflexões**. São Paulo: Vetor, 2007.

ROSSETT, Milena de Oliveira. **Inventário de comportamentos sexuais da criança: adaptação brasileira e análise de evidências de validade**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.



## JUVENTUDES, SMARTPHONES E A ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Ana Carolina Sampaio Zdradek<sup>1</sup>  
Dinah Quesada Beck<sup>2</sup>

### Resumo

Ao chegar à escola o professor viu que Clara estava com seu smartphone sobre a mesa e pediu para que o guardasse. Clara ficou triste, abriu o caderno e começou a copiar o que estava no quadro, enquanto mentalmente cantarolava sua música preferida. A história que inicia este texto é ficcional, mas apresenta uma problemática imbricada entre educação e mídias digitais desenvolvidas numa pesquisa de mestrado. A temática é fértil para pensar o contexto escolarizado na contemporaneidade. Na narrativa encontra-se uma dicotomia entre os modos de ser e viver de Clara dentro do ambiente escolar e fora dele. Para elucidar a situação de Clara, trarei à luz reflexões sobre tempo e espaço, capitalismo cognitivo, modernidade líquida e produção do hiperativo. Tais discussões se fundamentam nos Estudos Culturais em Educação.

**Palavras-chave:** Juventudes; Smartphone; Estudos Culturais; Escola; Capitalismo Cognitivo

---

1 Mestra em Educação - Universidade Federal do Rio Grande – FURG.  
E-mail: anacarolinaestudosculturais@gmail.com

2 Doutora em Educação - Universidade Federal do Rio Grande - FURG.  
E-mail: dinahqbeck@gmail.com

Chegado o mês de março, Clara volta às aulas após passar intensas férias, durante as quais, dentre várias atividades, fez uma viagem e passou muito tempo descobrindo algumas possibilidades que seu *smartphone* oferecia. Todo o dia se divertia com um jogo diferente, o seu preferido chama-se *Just Dance Now*<sup>3</sup>. Ao chegar à escola o professor viu que Clara estava com seu *smartphone* sobre a mesa e pediu para que o guardasse. Clara ficou triste, abriu o caderno e começou a copiar o que estava no quadro, enquanto mentalmente cantarolava sua música preferida."<sup>4</sup>

Na modernidade líquida, nossas subjetividades são interpeladas a todo instante e investimentos na capacidade humana de memorização são deixados de lado. Os *softwares* fazem esse papel e armazenam nossas memórias na *nuvem*, através da chamada *computação em nuvem*<sup>5</sup>. Como podemos verificar na seguinte reflexão:

Antes do aparecimento de tecnologias capazes de promover a cooperação entre cérebros à distância, as estratégias para produção da subjetividade mobilizadas nos encontros face a face tinham pouca concorrência. Os dispositivos capazes de atingir cérebros à distância vêm disponibilizando, especialmente a jovens e crianças, um novo repertório de valores e de comportamentos, muitas vezes conflitantes com aqueles que são apresentados nos ambientes escolares (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 197).

No que diz respeito aos espaços virtuais, estes contam com a presença dos “avatares”, recurso utilizado no jogo preferido da menina Clara, protagonista de nossa história, através do qual ela tem a possibilidade de preservar sua identidade por meio de uma moderna e atraente metamorfose, a qual lhe permite ser dançarina e interagir em tempo real com outras pessoas também metamorfoseadas em bailarinas e bailarinos. Tudo isto em uma realidade virtual, servindo o *smartphone* de controle

---

3 Just Dance Now é um jogo da série *Just Dance* desenvolvido pela Ubisoft. O jogo foi lançado no ano de 2014 ganhando espaço na *App Store* e também na *Google Play*. Informações disponíveis em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Just\\_Dance\\_Now](https://pt.wikipedia.org/wiki/Just_Dance_Now). Acesso em 30/09/2016.

4 O nome e a história são ficcionais.

5 Segmento de mercado da área da Tecnologia da Informação – TI que fornece serviços de armazenamento de dados em sítios específicos.



e extensão de seu corpo e a pista de dança é a tela do computador, que parece expandir-se no espaço real em que ela se move. Seus movimentos lhe conferem pontuações e estabelece-se uma competição, seja consigo mesma ou com outros/as jogadores. Tudo é cor, estímulo, movimento, sons, emoções, que contrastam com a ordem e a lógica imposta por alguns tempos e espaços escolares, como no caso da sala de aula de Clara. Nos limites deste artigo, não pretendo julgar este jogo de forma dualista, quero problematizar sua existência como artefato midiático nos contextos de muitos/as jovens.

Figura 1: Pista virtual de dança



Acervo pessoal da pesquisadora

Cada pessoa na sala virtual corresponde a um indivíduo na frente do seu computador dançando as coreografias. Pode-se analisar que os/as jogadores/as possuem um passe “vip” que lhes concede uma quantidade significativa de músicas. Para adquirir mais músicas é necessário investir certa quantia, por meio de cartão de crédito. Tais investimentos são manifestações de consumo inscritas desde muito cedo em algumas crianças e jovens. Saraiva e Veiga-Neto (2009, p.7) ao explorarem as manifestações do capitalismo cognitivo em nossa sociedade, compreendem que:

O que importa agora é a satisfação imediata dos desejos, que tão logo satisfeitos se transformam em outros novos desejos a satisfazer. A única característica imperdoável nos

bens de consumo é a durabilidade. Procuram-se produtos leves, voláteis, descartáveis. Nosso entendimento é que passamos de uma sociedade que se projetava na caderneta de poupança, para uma sociedade que se projeta no cartão de crédito.

Com as novidades cada vez mais efervescentes, fazer investimentos em aplicativos móveis das mídias digitais como estes são hábitos comuns na sociedade de consumidores (BAUMAN, 2008). Músicas novas surgem todos os dias, quase todos/as querem o lançamento e o que já é conhecido, tudo se torna enfadonho e obsoleto de modo muito rápido. Os jogos de consumo cada vez mais voláteis e convidativos são armas velozes na luta pela sobrevivência das empresas na modernidade líquida.

Também as redes sociais desempenham significativo papel no que se relaciona as transformações operadas nos conceitos de público e privado. Clara, como a maioria das crianças e dos/as jovens da modernidade fluida, após jogar, utiliza um aplicativo que lhe permite compartilhar nas redes sociais os resultados alcançados. Nesse processo destaca-se a rede social *Facebook*, que exemplifica o carácter antagônico presente nesta ação de compartilhar. De acordo com Bauman (2011, p. 41):

cada vez maior o número de semelhantes nossos que tendem a crer (embora não o digam com tantas palavras) que não há prazer algum em manter segredos – salvo aqueles preparados para serem exibidos com prazer na internet, na televisão, nas primeiras páginas dos jornais e nas capas das revistas populares. Dessa maneira, a esfera pública é que se encontra hoje inundada e sobrecarregada, invadida pelos exércitos da privacidade.

A partir deste ponto *espaço* e *tempo* sofrem transformações. A urgência de ir a algum lugar concede prioridade ao espaço virtual, lugar que pode ser alcançado em qualquer momento desejado, e partilhado apenas com aqueles que escolhemos. Realizando recortes nas fronteiras que nos separam do outro.

Ao dialogar com os conceitos de tempo e espaço na visão de Bauman, é preciso considerar as transformações decorrentes na liquidez dos laços humanos estabelecidos nas redes sociais a partir das tecnologias digitais

e da rapidez e excesso de informações por elas proporcionadas. As identidades tornam-se fugazes e transientes. A tessitura do indivíduo perde a consistência. Estes aspectos apresentados a respeito da modernidade líquida são fundamentais para entender a vida e as relações que transpassam nossa sociedade contemporânea, fluida e inconstante. Sabe-se que a educação não é dissociada da sociedade que a produz, dessa maneira, avanço na compreensão dos modos de ser e viver do/a estudante do século XXI, dentro e fora do ambiente escolar.

## Significações do currículo cultural contemporâneo

Compreende-se o termo mídia digital como a mídia eletrônica que trabalha com *codecs*<sup>6</sup> digitais. É inegável a potência dinamizadora presente nas mídias digitais e a democratização do acesso à informação e ao crescimento do pensamento crítico sobre valores, crenças e sentidos comuns. Podemos dizer que existem pedagogias culturais que contribuem no modo como somos educados/as culturalmente.

Shirley Steinberg ao desenvolver um estudo denominado *Kindercultura* (1997)<sup>7</sup> problematiza os processos educacionais do final do século XXI. A estudiosa nos alerta dizendo que precisamos ficar atentos/as também às pedagogias culturais em exercício nas diferentes instâncias que são educativas, tais como: corporações industriais, a música, o entretenimento, os brinquedos, etc. O pensamento da autora corrobora com o pensar da fluidez líquido-moderna. De acordo com Steinberg (1997, p. 102):

A pedagogia cultural está estruturada pela dinâmica comercial, por forças que se impõem a todos os aspectos de nossas vidas privadas e das vidas de nossos/as filhos/as. Os padrões de consumo moldados pela publicidade empresarial fortalecem as instituições comerciais como os professores do nosso milênio.

6 CoDec é o acrônimo de Codificador/Decodificador, dispositivo de hardware ou software que codifica/decodifica sinais. Conforme: <http://www.eletrica.ufpr.br/marcelo/TE810/012007/Stefan-DSP> Acesso em 04/08/2015.

7 In: SILVA, Luiz Heron da Silva; AZEVEDO, José C.; SANTOS, Edmilson S. Identidade social e a Construção do Conhecimento. Artes Gráficas: Porto Alegre, 1997.

O imaginário das crianças e das juventudes torna-se a cada minuto mais povoado de investimentos publicitários.

Oliviero Toscani (2004, p. 25) enquanto fotógrafo que atuou para a publicidade durante três décadas nos convida a refletir dizendo que “Os publicitários não cumprem sua função: comunicar. Carecem de ousadia e de senso moral. Não refletem sobre o papel social, público e educativo da empresa que lhes confia um orçamento”.

É neste preâmbulo de valores que muitas identidades são forjadas. O espaço midiático constitui-se um ambiente de formação, um território permeado de significados, onde existe um currículo cultural atuante.

Transitamos na direção de uma sociedade móvel Levy (1999), permeada por relações e interconexões produzidas a partir das relações entre a escola e às demais instituições, da qual são produzidos os fluxos de conhecimento. Na modernidade líquida (BAUMAN, 2001) precisamos compreender que a juventude da contemporaneidade aprende em um sequenciamento diferente de aprendizagem. A *geração Z* processa seus conhecimentos em sequência inversa aos/às *baby boomers*: primeiro com imagem em movimento, após imagem fixa, depois som e por último, texto.

Na sociedade de consumidores, quase todos/as jovens possuem dispositivos móveis em sala de aula. Sibilia (2012, p. 174) corrobora com as seguintes informações:

Praticamente todos os alunos de ensino médio que pesquisei têm telefones celulares e consideram ser seu direito usá-los na escola”, assegura Beattie, professor da Universidade da Tasmânia que se dedicou a investigar o assunto. “Mais de 90% dos estudantes com que falei usam seus telefones no colégio; mesmo nas instituições com políticas rigorosas contra tais aparelhos, 85% dos alunos admitiram mandar mensagens de texto sem a permissão do professor”, de modo que “os regulamentos escolares tem uma influência mínima em seu uso”, conclui o pesquisador. “Eles se comunicam com amigos fora da escola (62%) e com seus pais (30%)”, acrescentando que também usam os aparelhos “para buscar ajuda nos estudos ou para solucionar emergências, como dúvidas sobre consultas marcadas com médicos ou transporte de casa.



A formação de uma aliança entre as práticas educativas e o uso das mídias digitais denotam a capacidade de multiplicação do alcance das estruturas educacionais, com a renovação de propostas educativas e conteúdos trabalhados. Fato que requer formas de ensino atualizadas com as mudanças em curso, portanto, adequadas às novas formas de aprender, suscitadas pelas tecnologias digitais da informação; as quais favorecem o aprendizado individual a partir da interatividade com o coletivo. A palavra cooperação ganha outro significado, elimina o papel passivo de aluno, habituado até então apenas a receber. E passa para o papel de estudante que também produz e compartilha conhecimentos e posicionamentos. Dessa maneira, possibilitando que o/a estudante seja co-contrutor de conhecimentos e autor de suas aprendizagens.

Estudos como o de Amante (2015) que reforçam a tendência da utilização das redes sociais como espaços pedagógicos, de aprendizagem e colaboração nos ajudam a perceber que esta é uma demanda posta em nível exponencial. Um dos/as estudantes que integrou a pesquisa realizada por esta autora pede que a professora coloque tudo na rede social *Facebook*, pois “é lá onde tudo acontece” (AMANTE, 2015, p.41). Esses significados e achados empíricos me fazem querer refletir e compreender cada dia mais este tempo.

A instantaneidade do hoje, evidenciada na pesquisa citada acima e bastante analisada por Bauman (2001), assemelha-se a uma jornada sem fim com incalculáveis possibilidades, sendo o maior diferencial o fator de poder ser realizada numa fração de tempo mínima. É comum que as pessoas desta era tenham a sensação de que as vinte e quatro horas do dia não são suficientes para a realização de todas suas obrigações e satisfação dos desejos e necessidades. É como se uma vida fosse pouco para o tanto que pode ser vivido.

## Considerações finais

A menina Clara movimentava o pensamento e desafia a escola disciplinar, muitas Claras vivem nas escolas contemporâneas e são patologizadas, tratadas como “hiperativas” por não responderem aos estímulos lineares ofertados. Diferentes “Claras” levam para suas casas bilhetes nas agendas e recados para os/as responsáveis por comportamento efusivo nas salas

de aulas. É preciso aprender a lidar com as Claras, propiciar momentos que não contrastem com as formas com que estas crianças aprenderam a estar no mundo.

Costa (2006) nos ajuda a abrir as janelas e dar liberdade ao corpo, desconstruindo alguns significados alastrados pela ciência médica e pela psicologia, como o da hiperatividade. Podemos entender que são características ao invés de patologias. Dessa forma, muitas vezes alguns comportamentos desviantes são transformados em “doenças” e causam violências emocionais e exclusões:

Contudo, há que se pensar na possibilidade de crianças e jovens hiperativos serem a própria expressão da era em que vivemos; protagonistas? normais? de um tempo espaço cada vez mais fluído, instável, matizado, rápido e desconcertante. Quem sabe a hiperatividade possa ser entendida como a normalidade dos nossos tempos!? (COSTA 2006, p. 01).

Para finalizar, cabe mencionar a importância de (ser) com significado. Significar nossas ações, vivências a cada instante. Entender-se como professor/a pesquisador/a da sua própria docência. Estar em sala de aula, possibilitando que o/a estudante crie seus próprios percursos de aprendizagem. É diante deste contexto que as discussões inclinadas para pensar a mídia se tornam um desafio para o contexto educacional contemporâneo, não menciono apenas as urgências em manipular ferramentas tecnológicas e, sim, urgências em problematizar e tensionar diálogos.

## Referências

AMANTE, Lúcia. “Bota no face professora.. lá é onde tudo acontece”- Facebook e Universidade: Uma pesquisa com estudantes do Brasil. In: Torres, P. L. (Org.) **Redes e Mídias Sociais**. Curitiba: Editora Appris, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. **44 cartas do Mundo Líquido Moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

COSTA, Marisa Vorraber. Um novo personagem nas salas de aula? O hiperativo? **A página da Educação** n. 160, ano 15, out, 2006.

NETO, Alfredo Veiga.; SARAIVA, Karla. Modernidade Líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação e Realidade**, v. 34, n. 2, p. 187-201, mai./ago., 2009.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

SIBILIA, Paula. **O show do eu**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SILVA, Tomaz. Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STEINBERG, Shirley. Kindercultura: A construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luiz H.; AZEVEDO, José C.; SANTOS, Edmilson S. **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: Ed. SMED, 1997. p. 98-145.

TOSCANI, Oliviero. **A publicidade é um cadáver que nos sorri**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

# INFÂNCIA E VIOLÊNCIA: UM OLHAR SENSÍVEL À CRIANÇA NA CONTEMPORANEIDADE

Jaqueline Rodrigues de Oliveira de Araújo<sup>1</sup>  
Ednalva Rodrigues de Oliveira<sup>2</sup>

## Resumo

A presente pesquisa trilha caminhos sobre a concepção de infâncias e crianças a partir de um olhar sensível a realidade da vida infantil na contemporaneidade rever a educação infantil como espaço referencial da infância e vem sendo acometido pelas diversas formas de violências. Direcionamos o foco para a violência na infância, partindo do princípio que a criança diante do contexto em que vive está propensa a ser vítima constante de violências. Busca-se compreender: por que as crianças são os principais alvos da violência na sociedade, e que fatores têm favorecido para esse alarmante episódio? Analisando alguns espaços públicos em que a criança ocupa, vem sendo acometido pelas diversas formas de violências.

**Palavras-chave:** Infância, criança, educação infantil, violências, sociedade.

---

1 Pedagoga, professora da educação infantil, especialista em Alfabetização e Letramento - Prefeitura Municipal de Vila Velha ES. E-mail: jackeara@hotmail.com

2 Professora da educação infantil, especialista em Alfabetização e Letramento - Prefeitura Municipal da Serra ES. E-mail: ednalvaroliveira@hotmail.com

## Introdução

Iniciamos a pesquisa com breve análise a concepção de infâncias que vem ocorrendo transformações significativas ao longo da história, aproximadamente no século XVIII surge o sentimento pela infância e preocupação familiar em torno da criança, a partir do século XIX ainda não existia instituições educacionais para crianças, era forte o discurso de quem eram responsáveis pelo cuidar da prole eram as mães, que ao residir um maior contingente da população na época em zona rural, muitas mulheres negras e indígenas eram violentadas sexualmente pelos senhores brancos, os quais a engravidavam e conseqüentemente desta relação indesejada inúmeras crianças nasciam órfãs ou levadas ao abandono. Nesse período surgem transformações com o crescimento da migração para o meio urbano, contribuindo com o avanço tecnológico e cultural do país.

Até meados do século XIX, não existia em nosso país o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições tipo creche, parques infantis ou jardins de infância. Essa situação modifica um pouco a partir da segunda metade do século XIX, com ao aumento da migração de moradores da zona rural para a zona urbana das grandes cidades e com a proclamação da República, fazendo surgir condições para um desenvolvimento cultural e tecnológico no país. (OLIVEIRA et al., p. 21, 2012).

Com o crescente desenvolvimento industrial e tecnológico nos centros urbanos marca o início dos movimentos operários reivindicando melhores condições de vida para as crianças.

Ao longo da segunda metade do século XX, o incremento da industrialização e da urbanização no país levou a um novo aumento da participação de mulheres no mercado de trabalho. Com isso, creches e parques infantis que atendessem em período integral passaram ser cada vez mais procurados não só por operárias e empregadas domésticas, mas também por trabalhadoras do comércio e por funcionárias públicas. (OLIVEIRA et al., p. 21, 2012).

Muito ainda precisa ser feito para um atendimento digno a criança, ainda se vê, a ausência da legitimação dos seus direitos, quer seja pela família, escola, sociedade e poder público. É válido compreender as diferentes concepções que chamamos de infâncias, que influencia no modo da criança ser e agir, a esse respeito Oliveira vem expressando que,

Como concepção de infância são construções históricas, em cada época predominam certas idéias de criança, de como esta se desenvolve e quais comportamentos e conhecimentos ela deve apresentar. Para entender este processo, é preciso pensar como circulam em nossa sociedade concepções sobre o desenvolvimento da criança, e o papel da família, da comunidade, da instituição educacional e dos órgãos governamentais na educação de meninos e meninas. Tais concepções orientam ações diversas por parte do poder público da iniciativa privada, conforme a camada social da população atendida. (OLIVEIRA et al., p. 20 e 21, 2012).

É interessante compreender as diferentes concepções que chamamos de infâncias, que presume ser destinada a criança. A infância se entrelaça as diferentes temporalidades, épocas e se diferencia de criança para criança de acordo com seu desenvolvimento e isso implica o contexto histórico, social e cultural da criança. Kohan vem afirmando as distinções de infâncias:

Uma é a infância majoritária, a da continuidade cronológica, da história, das etapas do desenvolvimento, das maiorias e dos efeitos: é a infância que, pelo menos desde Platão, se educa como um modelo. Essa infância segue o tempo da progressão seqüencial: seremos primeiro bebês, depois, criança, adolescentes, jovens, adultos, velhos. Ela ocupa uma série de espaços molares: as políticas públicas, os estatutos, os parâmetros da educação infantil, as escolas, os conselhos tutelares. Existe também outra infância, que habita outra temporalidade, outras linhas: a infância minoritária. Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como evolução, como resistência e como criação. (KOHAN, p. 94, 2007).

Para o autor essa infância revoluciona e a criança como sujeito que estabelece relações dialógicas interrompe a história e vive com intensidade

em outros espaços por ela desconhecidos, ampliando suas experiências e possibilidades. Nessas condições a criança cresce e se desenvolve cultivando interesses, faz amizade, aprende, observa, dialoga, experimenta, questiona, conflita, desconstrói e constrói sentidos sobre o mundo.

Sua história se constrói com seus pares, produzindo e partilhando uma cultura da infância, constituída por idéias, valores, códigos próprios, formas específicas de compreensão da realidade, que lhe permitem não apenas reproduzir o mundo adulto, mas ressignificá-lo e reinventá-lo. (SALLES e FARIA, p. 57, 2012).

Isso implica em considerar a especificidade da criança, valorizando suas leituras de mundo, e com essas leituras a criança tem a possibilidade de intervir no mundo através das interações e experiências que vivencia. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares vem reforçar, essa concepção de criança,

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2010, p.12).

Um novo olhar a criança na infância trouxeram marcos importantes na história da educação, promovendo melhor atendimento à criança na responsabilidade do Estado e dos Municípios com a educação infantil.

(...) Educação infantil como uma política pública de educação que, simultaneamente, procura ultrapassar as fronteiras do assistencialismo que tutela os segmentos mais pobres da sociedade por meio de políticas compensatórias. Assim somos desafiados a acompanhar os novos marcos pedagógicos sociais e culturais produzidos na contemporaneidade que acabam introduzindo outros tipos de interrogações sobre a realidade de vida das crianças na complexidade de sua existência social (ARAÚJO et al., 2015, p. 24 e 25).

Ao analisar a educação como direito de toda criança sem discriminação, torna-se fundamental ressignificar o nosso olhar em relação



às crianças e às infâncias, valorizando as diversas linguagens e culturas infantis. Um dos compromissos da educação inscrito no Art. 3º da Constituição Federal de 1988 é a redução das desigualdades sociais e a promoção do bem de todos, ainda se vê a educação infantil ser negada para muitas crianças de forma discriminada, a educação está pautada em ser de qualidade para todos, mas não é oferecida a educação de qualidade a todas as crianças, violando esse direito constitucional adquirido com muitos entraves.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) vai caracterizar a educação infantil como espaço da promoção de equidade, e não deve alimentar e reforçar as desigualdades socioeconômicas, étnico - raciais e regionais. Sobre essa relação desigual no interior da educação infantil Carneiro (2011) afirma que as crianças brancas recebem mais oportunidades de se sentir aceitas e queridas que as demais; elas são consideradas “boas”, segundo a autora está estabelecido um círculo vicioso do racismo que estigmatiza uns e gera vantagens e privilégios para outros. Araújo (2015) vai relatar ainda que:

(...) Há crianças para as quais a importância dessa instituição está marcada justamente pela negatividade, como espaço vetado, seja pela ausência de vagas, seja ainda pelo desenvolvimento de práticas que silenciam as vozes infantis e não reconhecem suas marcas identitárias (ARAÚJO et al., 2015, p. 167).

Não é de se estranhar na Educação Infantil comportamentos adultos reforçando estereótipos, as crianças nela existente são atores sociais que pertencem a uma história, cultura, gênero e classes sociais distintas, Para Carneiro (2011) a omissão e o silêncio das professoras diante dos estereótipos e dos estigmas impostos às crianças negras são a tônica de sua prática pedagógica. Em uma sociedade desigual que o direito pertence às classes privilegiadas, é preciso um olhar sensível às crianças, uma vez que estão imersas em contextos sociais de violências, sejam, nos lares, escolas, igrejas e cidades, vivendo em extrema vulnerabilidade social. Nessa perspectiva, os autores afirmam que:

(...) Enquanto se mantiver uma estrutura social desigual, com concentração da renda nas mãos de pouco, o direito de brincar continuará sendo utopia e grande parte de

nossas crianças continuará perdendo a infância, quebrando pedra, catando lixo, trabalhando na roça ou prostituindo-se (MARQUES e WACHS, 2015, p.123).

Tal estrutura social representa uma opressão gerando sobrecarga de obrigações e responsabilidades que as crianças assumem desde cedo funções dos adultos, sendo proibidas de brincar. E com essa ocupação do tempo infantil, presenciamos duas situações: as crianças menos favorecidas ficam a cargo da responsabilidade familiar, e tem a maior parte de seu tempo na rua com vendas de doces, lavando carros, trabalhando em feiras livres, quando não, estão envolvidas na prostituição e criminalidade.

Enquanto que outras crianças, em condições econômicas favoráveis vivem seu tempo voltado para curso, estudo, balé, teatro, música, vivem em extremas exigências dos adultos para ser o melhor e ter melhores resultados nos estudos e futuramente o melhor profissional com destaque social, tirando o tempo de brincar e de estar com a família. Na busca de compreender por que as crianças são os principais alvos da violência, no dizer de Marques e Wachs (2015) a violência marca com requintes de crueldades, as páginas da história da humanidade: duelos, enforcamentos, fogueiras, guilhotinas, tronco, guerras e revoluções, é um fato histórico, social e humano de ampla abrangência, que atinge todas as classes e segmentos sociais.

Para Jares (2002) violência é tudo aquilo que impede as pessoas de se auto realizar como seres humanos. Vivemos numa sociedade excludente que exerce a força como poder para dominar e provocar danos e diversas crianças está perdendo a garantia de seus direitos as necessidades básicas vitais: educação, moradia, saúde, lazer, afeto, alimentação e segurança estando em situações de emergência, sendo agredidas e vendo seus corpos explorados sexualmente gerando lesões que marcam sequelas por toda vida.

## **Considerações Finais**

A pesquisa veio somar com o nosso saber trazendo reflexão e base teórica mais sistematizada sobre a criança e seus direitos no contexto da educação, melhor atuação pedagógica no cotidiano da educação

infantil com um olhar sensível as necessidades da criança. De acordo com Fazenda (2003), os educadores em busca do conhecimento durante e no final do processo de pesquisa vai se percebendo um sujeito cada vez mais completo um sujeito que vai alargando e ao mesmo tempo, estreitando as suas relações com o conhecimento, na busca do saber.

A violência é fato histórico e pode iniciar, logo, ao nascimento da criança no seio familiar, ainda se ver o descaso com a criança, a ausência da legitimação dos seus direitos, quer seja pela família, pela escola, pelo estado, pelas autoridades constituintes e órgãos públicos. No ambiente escolar a violência ocorre em situações de agressões verbais, corporais, de disputas, de roubos, de bullying, de racismo e no uso de armas.

Conforme Kohan (2015), as violências, então, são questões que, neste momento impõem - se à pauta educacional, devendo ser enfrentadas e trabalhadas.

Segundo Marques e Wachs (2015) é preciso considerar que, ao ingresarem na escola as crianças trazem consigo suas experiências e histórias de vida muitas vezes marcadas por cenas reais de violências, a própria forma do professor agir nas relações de desrespeito entre crianças podem naturalizar ou propagar os atos de violências, Cavalheiro (2017) afirma que muitas vezes as crianças são incentivadas pelas próprias professoras a revidarem as agressões sofridas na escola.

A relação professor-aluno e vice versa, precisa ser construída com sensibilidade, uma relação pautada no respeito a si mesmo e aos outros, respeito às particularidades do indivíduo, uma relação responsável que articule escola, professor, família e comunidade no compromisso ético com a formação da criança, traçando caminhos possíveis que possibilita a criança se desenvolver integralmente no ambiente afetivo com proteção e segurança.

Enquanto perdurar um olhar insensível à criança, torna-se crescente o índice de violências infantil na sociedade, um olhar sensível á criança é a escuta do silêncio e do grito da criança suplicando por socorro a uma infância violada e para não ser mutilada é válido, resignificar esse olhar, e rever que a criança necessita ser valorizada, amada e respeitada, precisa conhecer suas limitações e aprender a se relacionar com suas emoções, e a reagir diante de uma situação com equilíbrio e tranquilidade.

## Referências

ARAÚJO, Vânia Carvalho de. et al (org.) **Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas.** Vitória: EDUFES, 2015.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

\_\_\_\_\_, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. **Secretária de Educação Básica.** Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_, **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, Sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011.

CAVALHEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 6. ed. São Paulo: Contexto. 2017.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto.** 7ed. São Paulo: Gente, 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

JARES, Xesús R. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação.** Belo horizonte: Autêntica, 2007.

MARQUES, Circe Mara.; WACHS, Manfredo Carlos. **Paz e Educação Infantil.** São Paulo: Paulinas, 2015.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. et al (org.) **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

SALLES, Fátima.; Faria, Vitória. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. 2. ed. São Paulo: ÁTICA. 2012.

## JUVENTUDES LGBT NO FACEBOOK

Carla Lisbôa Grespan<sup>1</sup>

### Resumo

Especialmente na contemporaneidade, a sociabilidade deixa rastros, configura-se em discursos difusos, dispersos, inscritos textual e performaticamente, em grande quantidade e rapidez nas comunidades virtuais, das quais as comunidades do *Facebook* são exemplo. Essas comunidades tem se caracterizado, não somente como espaços de sociabilidade, como também espaços de resistência, motivo pelo qual escolhi como sujeitos para o estudo as juventudes autodeclaradas Lésbica, Gay, Bissexual e Transexual devido às precariedades das “formas de viver nas sombras”. Discuto e analiso de que modo se constituem as sociabilidades nas comunidades virtuais e a democracia no ciberespaço, tomando como ponto de partida os conceitos de sociabilidade, de ciberdemocracia, e de precariedade, com o objetivo de vislumbrar as potencialidades das redes sociais virtuais na constituição de novas experiências democráticas não institucionalizadas e que produzam discursos de empoderamento das vidas consideradas menos dignas de serem vividas.

**Palavras-chave:** Juventudes, Sociabilidades, Ciberdemocracia, Precariedade, LGBT.

---

1 Mestra em Ciências do Movimento Humano/UFRGS - Doutoranda em Educação/Universidade La Salle. E-mail: carla.grespan@ufrgs.br.

## COMO DESCOLONIZAR O CONCEITO DE INFÂNCIA? DIFERENTES FORMAS DE SER CRIANÇA NO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

**Bruna Moraes Battistelli<sup>1</sup>**  
**Alexandre Missel Knorre<sup>2</sup>**  
**Lílian Rodrigues da Cruz<sup>3</sup>**

### Resumo

Objetiva-se discutir a produção de infâncias a partir de pesquisas na área da Psicologia Social. Este trabalho constitui-se enquanto recorte de uma dissertação de mestrado sobre práticas de cuidado em relação a crianças e adolescentes no Acolhimento Institucional. Foram utilizados a observação e troca de correspondências com os envolvidos. Discutir a produção de diferentes formas de ser criança passa pela possibilidade de apostar no respeito aos diferentes modos de ser família, práticas de cuidado parentais e na autonomia de crianças em múltiplos contextos de desenvolvimento. Colocamos em análise conceitos como proteção e risco, muitas vezes pautados em modelos embasados por pesquisas e teorias que pouco respeitam as diferenças culturais dos diferentes cenários.

**Palavras-chave:** acolhimento institucional, criança, proteção, risco, assistência social.

- 
- 1 Doutoranda no PPG Psicologia Social e Institucional (UFRGS).  
E-mail: brunambattistelli@gmail.com
  - 2 Mestrando no PPG Psicologia Social e Institucional (UFRGS).
  - 3 Professora do PPG Psicologia Social e Institucional (UFRGS).



Pensar sobre modos de ser criança em contexto institucional requer da Psicologia Social certo deslocamento quanto ao como operarmos com conceitos, como o de infância. Ainda o utilizamos como uma forma de entender e capturar diferentes formas de existência. Como pensar os pequenos sujeitos que encontramos no Acolhimento Institucional para crianças e adolescentes? Sujeitos de quem muito se fala e pouco se escuta. Assim, apresentamos um recorte da dissertação “Carta-grafias: entre cuidado, pesquisa e acolhimento”, com objetivo de discutir a utilização do conceito de infância. Pesquisa que trouxe algumas inquietações quanto ao tema: quem é a criança na política pública de acolhimento? Seria um sujeito universal? Compomos nossa discussão a partir de memórias da pesquisa.

Outras possibilidades vão surgindo para discutir a infância. A jovem que não quer ir para a escola e que com isso movimenta a rede de serviços surge enquanto inquietação. Linha tênue entre proteção e negligência se constitui. Quatro irmãos que cuidavam de si quando o pai faleceu. E dos irmãos que se protegem no abrigo, mesmo com pouca idade. Como estabelecer modos de proteção para crianças que não podem/devem ser tomadas como universais? Seu desenvolvimento e modo de vida não seguem uma regra, assim como não podem ser capturados por documentos que ditam certos modos de cuidar. Modos de ser crianças que burlam a norma e escapam por entre as tramas da proteção.

Em nome de um sujeito, ainda próximo de um universal, constituímos intervenções sobre a infância. Armadilha perigosa a qual estamos expostas/os enquanto pesquisadoras/es, trabalhadoras/es. Precisamos entender a partir de qual parcialidades a criança com quem trabalhamos é atravessada. Algumas são importantes destacar no trabalho com a política de acolhimento: são oriundas de bairros pobres e violentos, com alto nível de estigmatização social, em sua maioria negras e de famílias pobres. Intersecção entre raça, classe social, gênero e origem no território aparece como necessária para problematizarmos a perspectiva epistemológica da qual partimos no trabalho. Uma discussão ainda muito incipiente para o campo da Psicologia. Importamos/reproduzimos pesquisas referentes ao tema do desenvolvimento infantil; pesquisas oriundas dos Estados Unidos ou da Europa, pouco apropriadas para pensar as peculiaridades do que é crescer criança em um país como o Brasil.

Escolhemos trabalhar com autoras e autores brasileiros. Focamos em experiências de pesquisa relacionadas a outras crianças e adolescentes: indígenas (oriundas de diferentes territórios e tribos). Por consequência, pensar a partir de referenciais não eurocêntricos ou norte-americanos. Desnaturalizar o uso do conceito de infância para a psicologia, buscando outros modos de pensar a temática. Autoras e autores brasileiros que estudam filosofias indígenas. Em particular, a filosofia Guarani. Essa mudança de perspectiva veio a partir de uma pista que surgiu no abrigo. A psicóloga refere que eles tentam cuidar como que se fosse uma tribo.

Durante o processo de pesquisa que se deu em um serviço que oferecia a medida de proteção em Acolhimento Institucional ouvia-se durante as observações que naquele espaço cuidava-se como em uma tribo. Como é cuidar como se fosse uma tribo? Toda tribo cuida de forma igual? Como é cuidar crianças em outras culturas? Não querendo positivar formas de cuidar, optamos por um exercício de mudar pontos de vista. É preciso mudar as perspectivas, ou como o professor Émerson Mehry gosta de dizer: *é preciso mudar a vista do ponto*. É hora de olhar para além do que a psicologia “tradicional” produz enquanto entendimento de desenvolvimento humano.

Antonella Tassinari (2007) afirma que por muito tempo não nos permitimos levar a sério o tratamento que os indígenas dispensavam às crianças. A autora relata que a liberdade e autonomia, muitas vezes, foram (e são) interpretadas como ausência de limites e de autoridade dos pais. Ela aponta que a criança indígena parece ter maiores possibilidades de vivenciar a infância com maior independência e autonomia do que podemos supor. Para ilustrar o que pensamos, segue um trecho do diário de campo produzido durante a pesquisa

É sábado de manhã e começa a aula de educação guarani. Muitas pessoas de diferentes nacionalidades e com diferentes experiências em relação ao tema. Muitos estão fazendo suas pesquisas na área. Conhecem e frequentam aldeias, trabalham com professores e com escolas indígenas. Sinto-me uma metida. Quero estar lá para poder explorar outros referenciais quanto ao tema do cuidado e da infância. Não há o que me convença a usar aquele sujeito que se envolveu com o Terceiro Reich e que é muito citado nos trabalhos sobre cuidado. Permaneço assim, como o mesmo

grupo de autores que usei no projeto e acrescento agora partes de uma filosofia mais próxima: a filosofia indígena. Neste primeiro momento exploro a perspectiva de diferentes tribos, mas sinto que aos poucos irei focar em uma só, tema da disciplina que iniciei. Como se constitui a educação guarani? Se o objetivo é cuidar como uma tribo; como garantir a noção de cuidado? (trecho de diário de campo, 26/03/2017).

Entendendo nosso dever ético-político de produzir conhecimento na América Latina, optamos por propor deslocamentos em busca de uma prática de pesquisa perspectivada e situada. Podemos estar sendo precipitados, mas precisamos nos posicionar e recorrer à literatura mais próxima. Nossas leituras situaram-se principalmente sobre os Guaranis, pelo fato de que para estes, há o reconhecimento da autonomia das crianças, que devem ser respeitadas. A criança é vista como um ser de fato, com um espírito que precisa ser cativado para permanecer na terra (MELLO, 2006).

Para os Guaranis, além de oferecer autonomia para a criança é preciso demonstrar respeito, pois o espírito que volta pode ser de um membro da família que faleceu. Uma visão de infância que permite outros modos de pensar o conhecimento. A criança Guarani, por exemplo, aprende com os mais velhos, através de processos como a observação e imitação, um exercício que por vezes precede da palavra e constitui-se no tempo da relação (MENEZES; BERGAMASCHI, 2015). A questão da escola (mesmo em uma tentativa diferenciada) não é unanimidade entre as diferentes etnias Guaranis, há aldeias que não contam com este aparato e as crianças aprendem a ler e escrever o português com adultos que saibam.

Assim, não deixamos de pensar nas crianças que passam pelo abrigo. Há uma autonomia que é interessante de ser pontuada. Algumas pessoas irão dizer que não há autonomia, pois enquanto crianças e adolescentes há pessoas que devem escolher o que é melhor para seu desenvolvimento. Uma psicóloga uma vez pontuou que o menino precisava se experimentar fora do abrigo e que, por esse motivo, fugia. Uma aposta na potência do movimento do jovem, para além de punições, brigas e reprimendas. Uma aposta na autonomia do sujeito, potência em uma circulação, por vezes criminalizada. “As etnografias mostram que as crianças indígenas têm uma liberdade de escolha que nos parece inconcebível, porque lhes

permite tomar decisões que afetam diretamente seus pais, familiares ou comunidade” (TASSINARI, 2007, p.13).

O aprendizado para os *kaiapós* envolve não só transmissão de saberes, mas, principalmente, o fortalecimento dos órgãos sensoriais; ensinar e aprender passa pela fabricação do corpo que aprende (TASSINARI, 2007). Uma advertência faz a autora: não há como apontar um modo indígena de conceber a infância, frisando que este conceito é datado e europeu. Pensar a partir do termo criança possibilita variadas formas de tratar este período. Produzimos um breve panorama que não tem o objetivo de aprofundar o tema, mas iniciar um diálogo que possa ser desdobrado em futuros trabalhos.

possível descolonizar nossa produção sobre crianças pobres? Por que não pensar a noção de infância e cuidado a partir de produções indígenas? O que a psicologia pode aprender com o entendimento indígena de vida, família, infância? Por que no meio acadêmico relutamos em incluir nos currículos filosofias indígenas? Pensando na descrição do EDIS (Estudos das Infâncias, Juventudes e Velhice), a discussão que propomos situa-se como possibilidade de pensarmos a criminalização de determinados modos de ser criança e consequentes práticas de cuidado. Um outro olhar sobre o tema se produz quando conseguimos pensar para além da literatura clássica em Psicologia do Desenvolvimento.

Para os *Kaiapós*, uma das concepções que fazem parte de sua pedagogia aposta na máxima que as crianças “tudo sabem por que tudo veem”, se referindo a uma situação que não é mais compartilhada pelos adultos, que já não podem circular livremente por todos os espaços da aldeia. A aprendizagem passa pelo desenvolvimento dos órgãos sensoriais: o ouvido e o coração (TASSINARI, 2007). A observação é parte fundamental da pedagogia nativa *Kaiapó*. Assim, as crianças aprendem muito mais do que os adultos ensinam. Há uma habilidade em processar tudo o que acontece à sua volta, que a inserção em ambientes como a escola vai fazendo com que a percam.

As crianças no abrigo aprendem observando, repetem gestos, aprendem a acolher: não há idade, situação ou condição cognitiva. A pequena que se solidariza com o menor ainda que está sendo arrumado para ir passar uns dias com a tia. Para ela, que assiste a cena, há um não-cuidado com o menino, já que aparentemente, ela reconhece só o abrigo como

espaço que pode lhe acolher bem. A família (para ela) é tomada como lugar de sofrimento.

Um trabalhador explica que as crianças e adolescentes, por vezes, são chamados para fazer a acolhida de quem está chegando ao abrigo. Uma conexão com um texto do Gilles Deleuze (2011) que afirma “a criança não para de dizer o que faz ou tenta fazer: explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente. Os mapas dos trajetos são essenciais à atividade psíquica (p. 73)”.

O autor vai explorar essa relação com a constituição de mapas, afirmando que os mesmos são redistribuições de impasses e aberturas, de limiares e clausuras, com o inconsciente lidando assim, com trajetos e devires. Não consigo dissociar do que temos tratado quanto às passagens. Deleuze teria bons diálogos com a perspectiva de se constituir crianças Guaranis, por exemplo. Cuidamos como em uma tribo? Desconfio que não seja bem como em uma tribo. Há muitas tribos indígenas e infindáveis modos de cuidar. Lembramos de uma em que sua forma de cuidado de crianças aparece no “roubo” de crianças. A apropriação dos filhos alheios permite a manutenção de relações mais cordiais entre diferentes aldeias e famílias. Um cuidado que passa pela predação dos filhos alheios.

Em outra experiência etnográfica, Lecznieski (2005) conta como as crianças são centrais na vida dos Kadiwéu, e como a “apropriação” dos filhos é comum no processo de constituição das famílias. A autora aponta que eles são tomados por outros como muito “relapsos” com as crianças que tem liberdade para brincar. Os Guaranis, na perspectiva de autores como Schaden (1962), também são situados como “relapsos” quanto ao tema dos limites para as crianças. Enquanto produtoras/es de conhecimento, por vezes colonizamos modos de existência outros. Nos questionamos quanto ao risco que corremos como tentamos “encaixar” sujeitos crianças em uma “forma” feita a partir de outros modos de vida. Como constituímos a narrativa de que povos como os Kadiwéu e os Guaranis são relapsos com suas crianças? A liberdade que dão aos seus pequenos, assim passa por um filtro de captura onde proteção e cuidado insistam ao governo de práticas parentais.

Descolonizar o conceito de infância passa pela construção de outras narrativas sobre os pequenos que enquanto adultos tendemos a governar

sob a égide do melhor para seu desenvolvimento infantil. Descolonizar este conceito seria abrir espaço para discussões que levem em conta os saberes ancestrais que foram situados enquanto inadequados e folclóricos pela lógica hegemônica ocidentalizada e eurocentrada. A cosmologia que rege o educar e cuidar em uma tribo parece mais complexa e mediada por outras questões. A necessidade de entender as crianças e os adolescentes em seu contexto social, nos surge enquanto pista. É possível garantir o cuidado? Talvez sim, se pensarmos para além da lógica familiar nuclear, materno centrada. O cuidado de uma criança pode ser feito por outras redes que se tecem na peculiaridade do território no qual se está inserido. Por que não conseguimos pensar limites e autonomia a partir de outros referenciais? Descolonizar o conceito de infância, assim passa pelo processo de descolonização da própria Psicologia Social enquanto produtora de conhecimentos.

Cohn (2005) vai explorar a temática da criança atuante, situando o lugar ativo desta na constituição das relações sociais de algumas etnias indígenas. Neste caso, é entender que a criança interage ativamente com os adultos e com outras crianças, assim como com o mundo, sendo parte importante para consolidar os papéis que assume e as relações em que está inserida, pontua a autora. Assim, a noção de criança atuante nos parece mais adequada para pensar as relações que se estabelecem em um abrigo. Outra perspectiva de olhar para sujeitos que passam a ser submetidos a relações mediadas por serviços de acolhimento.

Linhas tênues que se tecem em terreno pouco valorizado pela Psicologia Social. Descolonizar um conceito arraigado de preconceitos e naturalizações como o de infância exige que olhemos para como estamos produzindo conhecimento na área do desenvolvimento infantil e como conseguimos operar com conceitos como risco, cuidado e proteção. Descolonizar passa assim por nos responsabilizarmos por práticas de cuidado e proteção que muitas vezes podem ser confundidas com violência e opressão, pois são constituídas sobre alicerces branco e eurocentrado. Insistimos no verbo descolonizar enquanto aposta para colocarmos em análise as parcialidades com as quais pactuamos.

## Referências

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

DELEUZE, G. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Editora 34, 2011.

LECZNIESKI, L. K. **Estranhos laços: predação e cuidado entre os Kadiwéu**. 2005. 304 f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Departamento de Antropologia, Universidade Federal de Santa Catarina.

MELLO, F.C. **Aetchá Nhanderukuery Karai Retarã. Entre deuses e animais: Xamanismo, Parentesco e Transformação entre os Chiripá e Mbyá Guarani**. 2006. 70f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina.

MENEZES, A. L. T. de; BERGAMASCHI, M. A. **Educação Ameríndia: a dança e a escola guarani**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2015.

SCHADEN, E. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1962.

TASSINARI, A. M. I. **Concepções indígenas de infância no Brasil**. Tellus, ano 7, n.13, p.11-25, 2007.



# VIOLÊNCIAS DE GÊNERO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jéssica Tairane de Moraes<sup>1</sup>  
Jaime Eduardo Zanett  
Jane Felipe

## Resumo

Este trabalho objetiva discutir as violências de gênero e suas implicações e consequências na Educação Infantil, pois muitas crianças vivenciam situações de violência intrafamiliar. Nosso compromisso como educadores/as tem sido problematizar o tema, tendo como referencial teórico os Estudos de Gênero e os Estudos Culturais. Para tanto, realizamos um trabalho contínuo com crianças de quatro e cinco anos, em uma EMEI de Novo Hamburgo/RS, sobre Direitos Humanos e equidade de gênero, promovendo atividades lúdicas e leituras literárias, que visam discutir a divisão do trabalho doméstico, modos de resolução de conflitos e o respeito às diferenças. Os resultados apontam que as crianças foram (re) construindo alguns *scripts* de gênero, trazendo soluções para as divisões de tarefas.

**Palavras-chave:** Violências de gênero. Educação Infantil. *Scripts* de gênero. Prática pedagógica.

---

1 Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## Introdução

Vivemos em uma sociedade em que os altos índices de violência de gênero e desigualdade entre homens e mulheres se fazem presentes. Frente a tal situação, seguidamente a escola torna-se um ambiente no qual estas questões perpassam e são expressas seguidamente pelas crianças e famílias.

Diante da Constituição Federal de 1988 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012) a escola deve assumir o compromisso de problematizar junto às crianças toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e violência.

Pensando nisso, este artigo apresenta um recorte da proposta pedagógica desenvolvida em uma escola pública do município de Novo Hamburgo, abrangendo crianças com idade entre 4 e 5 anos. Dessa forma, descreveremos algumas das experiências propiciadas a este grupo, procurando ouvir as crianças em suas interpretações acerca das situações de violência e desigualdade que presenciam em seu cotidiano, investindo em uma educação que busque o princípio da equidade de gênero. Procuramos também desenvolver uma educação que potencialize certa preparação para que as meninas reconheçam quando estão sendo enredadas em alguma situação de violência. Além disso, possibilitamos reflexões para que meninos e meninas possam analisar as experiências desiguais de gênero vivenciadas em nossa sociedade.

## Visualizando o contexto

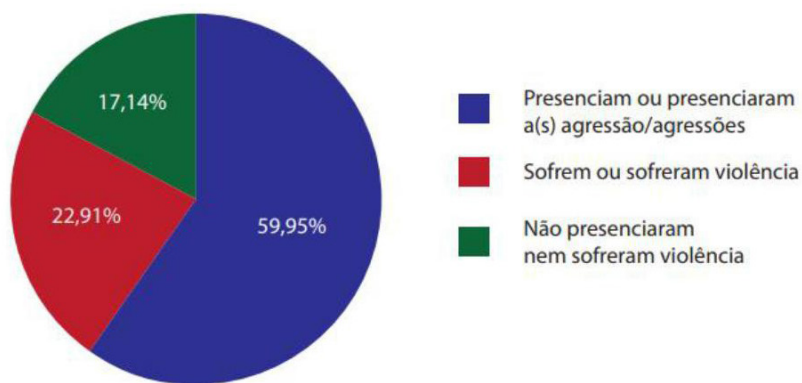
Primeiramente é preciso mostrar o quanto os dados de violências contra a mulher em todo o Brasil são alarmantes e, portanto, a sociedade precisa se responsabilizar para mudar tal quadro.

Segundo o *Mapa da violência 2015: Homicídio de mulheres no Brasil*, o país é o quinto com incidência de violência contra a mulher, no ranking mundial de 83 países.

Segundo balanço realizado pela *Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180*<sup>2</sup>, no primeiro semestre do ano de 2016 foram registrados 67.962 relatos de violência contra a mulher, sendo eles: 34.703 relatos de violência física (51,06%); 21.137 relatos de violência psicológica (31,10%); 4.421 relatos de violência moral (6,51%); 3.301 relatos de cárcere privado (4,86%) 2.921 relatos de violência sexual (4,30%); 1.313 relatos de violência patrimonial (1,93%); 166 relatos de tráfico de pessoas (0,24%).

Outros dados relevantes desse mesmo balanço é que 67,63% das violências foram cometidas por homens em relações heteroafetivas, em 39,34% dos casos a violência é diária e em 32,76% é semanal - o que equivale a 71,10% de casos de violência com uma grande frequência; 78,72% das vítimas de violência doméstica possuem filhos/as e, conforme no quadro abaixo, 59,95% destes presenciam ou presenciaram a(s) agressão/agressões e 22,91% sofrem ou sofreram violência:

**Figura 1: Relação dos filhos(as) com a violência**



**Fonte: Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180**

2 O Ligue 180 foi criado pela Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República no ano de 2005. Para acessar o balanço completo do primeiro semestre do ano de 2016 acesse [http://www.spm.gov.br/balanco180\\_2016-pdf](http://www.spm.gov.br/balanco180_2016-pdf)

Diante desse contexto, fica nítido o quanto é emergente que a violência contra a mulher seja desnaturalizada e que esse debate esteja presente também na escola, uma vez que as crianças, filhas das vítimas, presenciavam e também sofrem violências e, por vezes, acabam reproduzindo tal comportamento no ambiente escolar e nas suas relações, justamente pelo fato da violência ser algo natural para elas.

Segundo Galvão e Andrade (2004, p. 91), “a violência constitui-se em um dos mecanismos de dominação do homem sobre a mulher, legitimado por instituições como a família e o casamento” e, nesse contexto, também é possível encontrar dados de violência de gênero contra meninas no âmbito familiar e não somente em relações heteroafetivas. A exemplo disso, consideramos importante trazer alguns dados da pesquisa *Por ser menina no Brasil*, realizada pela PLAN<sup>3</sup>, em que foram ouvidas 1.771 meninas, de 6 a 14 anos de idade, de diferentes estados e cidades do Brasil e que mostram desigualdades recorrentes nas famílias:

- Em relação às tarefas domésticas, 81,4% das meninas são responsáveis por arrumar a própria cama, 41% em cozinhar, 76,8% lavar a louça e 65,6% por limpar a casa, enquanto apenas 11,6% dos seus irmãos arrumam a cama, 11,4% cozinham, 12,5% lavam a louça e 11,4% limpam a casa. Isso demonstra a desigualdade de gênero presente no espaço doméstico, pois, simplesmente por serem meninas, elas são tratadas como as responsáveis pelas tarefas do lar, o que tira seu tempo para brincadeiras e de viver a infância. Isso se confirma pelo fato de 31,7% das meninas entrevistadas afirmar ser insuficiente o tempo para brincar durante a semana;
- 87,4% das meninas dizem se sentir amadas e bem tratadas em casa, o que demonstra que a maioria não reconhece seus direitos e nem quando está sendo vítima de algum tipo de violência.

---

3 Plan International é uma Organização não-governamental, não-religiosa e apartidária que defende os direitos das crianças, adolescentes e jovens, com foco na promoção da igualdade de gênero, além de engajar pessoas e parceiros na causa. Informações retiradas do site <https://plan.org.br/quem-somos-historia-da-plan-international-brasil> em 20 de nov. de 2017.

Todo esse cenário é preocupante, uma vez que, conforme afirmam Jane Felipe e Carmen Galet (2016, p.86), “antes da agressão física propriamente, há um longo, contínuo e sistemático processo de agressão moral e psicológica, que compromete a autoestima das mulheres, afetando também meninas e meninos que convivem com este cenário de desrespeito em seus lares”. As autoras também ressaltam a importância de discutirmos sobre os maus-tratos emocionais (ou violência psicológica), que se refere à intenção que uma pessoa tem de desqualificar outra, abalando sua autoestima e a colocando numa posição de subordinação. Cabe destacar que os maus-tratos emocionais são a porta de entrada para a agressão física e feminicídios.

Todos esses dados demonstram que discussões sobre as violências de gênero e intrafamiliar são necessárias no âmbito da escola, para que meninas e meninos possam estar atentos a esse tema e para que saibam reconhecer quanto estão presenciando ou sendo vítimas de algum tipo de violência.

Os comportamentos distintos para homens e mulheres são aprendidos socialmente, constituindo-se naquilo que Felipe e Guizzo (2017) chamam de *scripts* de gênero. Em todas as culturas tais roteiros vão sendo delineados e prescritos em função do gênero – masculino ou feminino – dos sujeitos, produzindo assim diferenças, que se desencadeiam na constituição corporal, nas expectativas que temos em torno desse corpo, como nos vemos e como nos relacionamos com o outro. Cabe destacar, que tais significados são constituídos nas relações de poder e através de minuciosas técnicas de vigilância e regulação, constituindo assim as identidades, aqui entendidas como fluidas e cambiantes.

As (re)formulações dos *scripts* dos sujeitos se desdobram nas normativas constitucionais e no preceito internacional dos direitos humanos. Nestes documentos, o Estado tem seu papel no que diz respeito a dar efetividade ao direito de uma vida livre de discriminação e violência.

## **Discutindo gênero e violências na escola: uma questão de Direitos Humanos**

A fim de implementar práticas pedagógicas voltadas ao compromisso de superação das desigualdades e promoção da cultura de paz, buscamos compreender o caráter dos Direitos Humanos na escola pública.

Portanto, é relevante que compreendamos os marcadores sociais das diferenças, como as questões de gênero, raciais, de orientação sexual, de deficiências, de classe social e de pertencimento religioso. Para sustentar ainda mais a pertinência dessas questões, nos apropriamos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos que se constitui como um documento mandatário que orienta uma proposta de trabalho ético em prol dos direitos fundamentais dos sujeitos.

O Parecer CNE/CEB nº 5/2011 que fundamenta essas diretrizes reconhece a educação como parte fundamental dos Direitos Humanos. Nesse sentido, chama a atenção para a necessidade de se implementar processos educacionais que promovam a cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o reconhecimento e a valorização da diversidade étnica e cultural, de identidade de gênero, de orientação sexual, religiosa, dentre outras, enquanto formas de combate ao preconceito e à discriminação (BRASIL, 2012, p. 7).

Além disso, conforme comenta Patrícia Abel Balestrin (2017, p. 11), “diversos movimentos e ações têm reafirmado a relevância dessas temáticas e a necessidade de um empenho coletivo para superarmos todas as formas de discriminação e violência existentes em nossa sociedade e em nossas escolas”.

Com isso, nos cabe investir em ações que promovam a equidade de gênero em prol da superação da desigualdade social.

## Proposta

As teorizações sobre literatura e discurso permitiram-me perceber o caráter construído e construcionista da literatura, mas principalmente, o quanto a linguagem nos produz, nos governa, nos seduz. Não podemos situar nada fora dela, e por tal razão as lutas pela posse de discursos tornam-se vitais na pós-modernidade. (Argüello, 2013, p.121)

Partindo do conceito de poder implícito nos discursos que nos constituem e são potencializados em artefatos como livros e imagens, tivemos como intenção operar com discussões que colocassem sob suspeita as

situações cotidianas que nos interpelam e que contribuem para a constituição e produção dos sujeitos como masculinos e femininos desde a mais tenra idade.

Dessa forma, para potencializar as reflexões foi preparada uma caixa, contendo imagens de homens e mulheres executando tarefas como: cuidar dos filhos, limpar a casa, lavar a louça, etc. As crianças aguardavam ansiosas para saber o que tinha dentro daquele objeto *a priori* considerado misterioso. Assim, na medida em que as imagens foram sendo retiradas da caixa, as discussões começaram a ganhar corpo. “Homem pode lavar a louça?”; “Meu pai me cuida!”; “Lá em casa os homens não ajudam a limpar a casa” foram grandes propulsores de problematizações. Contudo, falas como: “Enquanto o homem lava a louça a mulher pode varrer a casa.”; “Homem pode cozinhar e cuidar de nós” – também foram sendo expressas. Em seguida, com vassoura e pás, os meninos e as meninas da turma foram convidados a brincar de casinha no pátio e em seguida realizaram a experiência de varrer o ambiente no qual brincavam.

Posteriormente buscamos a literatura para discutir a temática de gênero e maus-tratos emocionais. Realizamos tal escolha, por saber que os textos literários não são neutros e sim carregados de produção de significados e de mensagens que podem ser entendidas como dispositivos que contribuem para a construção da empatia nos sujeitos. Assim, utilizamos a obra “Arthur e Clementina” (Turin, 2001) que foi contada para as crianças, fomentando discussões. O texto narra uma história de duas tartarugas, na qual a personagem feminina – a Clementina – vive uma situação de desigualdade. Além disso, a personagem é inferiorizada por seu marido Arthur.

As crianças trouxeram relatos que exaltavam as capacidades de ambos os gêneros. Além disso, todos se posicionaram contra a situação abusiva vivida pela personagem Clementina, o que demonstra o quanto as crianças são capazes de se posicionarem contra as situações abusivas que se baseiam na desigualdade entre as pessoas.

Após nossas discussões, a turma foi surpreendida com a visita de uma tartaruga batizada de Clementina.



## Considerações finais

A partir das experiências relatadas conseguimos perceber o quanto se faz importante discutir as temáticas de gênero e violência com as crianças, que possuem grande potencial de problematização.

Dessa forma, parafraseando Argüello (2013) não se trata de ter a expectativa de mudar o comportamento ou a opinião das crianças sobre o tema das desigualdades, mas colocá-la em contato com belas histórias, ricas na sua visualidade e na sua linguagem, que possuam qualidade literária, de modo a oportunizarmos interessantes discussões sobre temáticas delicadas. Como as desigualdades de gênero e as várias formas de violência.

Por meio das experiências propostas, foi possível observar que as discussões provocaram nas crianças a desestabilização de alguns *scripts* de gênero tidos como essenciais que colocam o sujeito feminino numa posição de subordinação e o homem em situação privilegiada.

As soluções trazidas pelas crianças para as questões referentes divisões de tarefas, também revelam o potencial infantil na busca de igualdade entre os sujeitos.

Concluimos, apontando que ações como essas nos apresentam alguns caminhos nos quais podemos percorrer e na busca de uma educação para a equidade de gênero. Sabemos que ainda temos muito a trilhar, entretanto, acreditamos que os primeiros passos estão sendo dados.

## Referências

ARGÜELLO, Zandra Elisa. Contos a favor da Equidade de Gênero. In: FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada. **Infâncias, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da educação**. Canoas: Ed. Ulbra, 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, 2012.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Rompendo com os *scripts* de gênero e de sexualidade na infância.

In: SARAIVA, Karla; GUIZZO, Bianca (Org.). **Educação, transgressões e narcisismos**. Canoas/RS: Ed. da Ulbra, 2017.p. 219 – 228.

FELIPE, Jane; GALET, Carmem; Maus- tratos emocionais e formação docente.In: LUZ, Nanci Stancki da; CASAGRANDE Lindamir Saletto (org.). **Entrelaçando gênero e diversidade : violências em debate.** / da,– Curitiba: Ed. UTFPR, 2016.

PLAN BRASIL. Por Ser Menina no Brasil: Crescendo entre Direitos e Violências (Pesquisa com meninas de 6 a 14 anos nas cinco regiões do Brasil). São Paulo, 2014. Disponível em: <[www.plan.org.br/downloads/por\\_ser\\_menina\\_resumoexecutivo\\_impresao.zip](http://www.plan.org.br/downloads/por_ser_menina_resumoexecutivo_impresao.zip)> [www.plan.org.br/downloads/por\\_ser\\_menina\\_pesquisa\\_relatorio\\_final.zip](http://www.plan.org.br/downloads/por_ser_menina_pesquisa_relatorio_final.zip)

TURIN, Adela. Arturo y Clementina. Traducción: Humpt Dumpty. Barcelona: Editorial Lúmen, S.A., 2001.

## HISTÓRIAS DE ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

Erica Franceschini<sup>1</sup>

### Resumo

Este trabalho parte dos estudos que problematizam o trabalho com famílias no âmbito da Assistência Social no Brasil, considerando a realidade dos programas de acolhimento institucional para crianças e adolescentes. Acompanhando os processos de institucionalização que daí decorrem, levantamos questões que perpassam a via da construção de histórias de vida, neste caso, especificamente, com foco na adolescência de meninas pertencentes a uma instituição de acolhimento. Para tanto, Michel Foucault nos ajuda a pensar os processos de saber e poder que insistem em posicionar o adolescente institucionalizado na infâmia e, a partir das escritas destas adolescentes e do método da cartografia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, tornamo-nos testemunhas de suas histórias e as ampliamos para além dos diagnósticos biopsicossociais, de modo a reencontrar potencialidades nestas narrativas, enquanto outras vidas e adolescências possíveis.

**Palavras-chave:** Acolhimento Institucional, Adolescência, Histórias de vida, Passagem, Instituição de Acolhimento.

---

1 Mestra e Doutoranda em Psicologia Social e Institucional - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: ericafranceschini@hotmail.com

**E**ste trabalho constitui-se em um recorte de uma pesquisa realizada no contexto de uma instituição de acolhimento para crianças e adolescentes de 0 a 18 anos de idade, localizada em um município do interior do Rio Grande do Sul. Neste espaço, buscamos lançar um olhar sensível e, ao mesmo tempo crítico, sobre as malhas sociais dos dispositivos atuais de proteção, uma vez que nos deparamos com vivências de infâncias e de adolescências marcadas por uma história de violação e riscos sociais, o que equivale dizer que tais vidas estariam subjugadas por um discurso que as toma como parte de um conjuntura atribuída à camada infame da vulnerabilidade social. A infâmia que se desdobra do poder das instituições de acolhimento, por sua vez, não se dá apenas pelo levantamento dos muros de concreto que separam um dentro e um fora da instituição, mas, pela constituição de um aparato institucional que levaria tais vidas ao desaparecimento, à medida que estas são entrecortadas por enunciados que as posicionam nas margens da sociedade – fazendo delas a barbárie do mundo moderno.

Portanto, adentrar a instituição de acolhimento também se traduz como uma convocação para se problematizar as políticas públicas e os modos de ser criança e adolescente na atualidade, buscando compreender, nesta pesquisa, como ocorre a passagem da adolescência em meio ao processo de institucionalização, quando encontramos dados de que, ainda hoje, a juventude institucionalizada é percebida como problemática, marginal, carente, abandonada e pouco qualificada (ARPINI, 2003). Assim, nossa inquietude transcenderia a percepção do processo de institucionalização como uma ocorrência universal, a fim de se considerar os processos de subjetivação do adolescente institucionalizado. Por conseguinte, passamos a estimar que o processo de adolecer, enquanto passagem, não se determina por fatores unicamente desenvolvimentais, mas, no momento em que nos perguntamos que histórias perpassam a instituição de acolhimento, passamos a crer num cotidiano a ser construído como uma passagem intensiva, dando atenção aos efeitos que insurgem quando nos colocamos a caminhar, efetivamente, ao lado e com outras vidas.

Diante disto, desejamos apresentar uma experiência no campo do acolhimento institucional com uma adolescente do sexo feminino que, através da escrita, pôde contar, ela mesma, sua história de vida – o

que marca a diferença de sua história ser contada pelos “documentos oficiais”, confeccionados pelos *experts*. Nesta vertente, nos atentamos à analogia da adolescência enquanto passagem e da passagem pelo acolhimento institucional como um ponto transversal de nossa problemática. Ademais, levantamos a questão da própria constituição do feminino neste espaço que, apesar de não ser foco nesta escrita, aponta que os processos de subjetivação estão intimamente ligados às discussões de gênero. Logo, tomamos as narrativas da adolescência feminina construída neste espaço institucional como um sintoma profícuo para um repensar das práticas de proteção que são propostas nas políticas públicas atuais – neste caso, a proteção se apresenta objetivada pela busca do desligamento da instituição – passando a dar espaço à vida cotidiana destas adolescentes que resistem mesmo quando tudo impele ao seu apagamento. Neste sentido, acompanhamos a adolescência que está posta nas políticas públicas de Assistência Social em uma esfera macropolítica que cobre apenas o visível e recorta os sujeitos em categorizações, colocando-os em oposições binárias: *adolescente x adulto*, *adolescente institucionalizado x adolescente*. De imediato, quando nos movimentamos em direção à uma intervenção do cotidiano, a adolescência desloca-se para um outro plano denominado micropolítico, onde busca-se que o primeiro movimento do desejo (ROLNIK, 2006) ganhe a superfície, gerando linhas de afetos e de intensidades, produzidas no agenciamento entre corpo(s) e mundo(s).

Diante de tal perspectiva, questionamo-nos e trazemos como nosso problema de pesquisa a questão: como as adolescentes em situação de acolhimento institucional atribuem sentidos às suas vivências? Longe de prover uma única “imagem do mundo” ou único modo de pesquisar utilizamos a cartografia como método de pesquisa, uma vez que esta se interessa pelos detalhes insignificantes, indo além das formas visíveis, para se levar em conta as forças em ação. Assim, quando lidamos com as forças e não apenas com as formas, passamos a produzir uma verdade que agora só pode emergir de um encontro, que se desfaz logo em seguida para se encontrar com outra coisa, ainda desconhecida, impessoal e rizomática (DELEUZE; GUATTARI, 1995). A partir da cartografia, partimos para uma proposta de intervenção que modifique o sentido da passagem,

bem como redimensione a perspectiva de proteção ao se considerar o movimento de transição (como um andarilhar) que deixe o pesquisador afetar-se pelo meio e por aquilo que o interpela.

Consideramos, assim, nossa intervenção uma experimentação, quando partimos da apresentação de um dispositivo visual como intercessor na construção de narrativas que se insinuam nas malhas institucionais, não como uma verdade a ser revelada, nem como conteúdos passíveis de interpretações reducionistas, mas como um modo de afirmar a vida adolescente. A princípio, a proposta que foi realizada através do grupo, visou, num primeiro momento, o acolhimento da expressão, daquilo que escapa aos determinismos institucionais, para oportunizar uma escrita de si, constituindo-se em uma estratégia de cuidado de si, pois, “a escrita constitui uma prova e como que uma pedra de toque: ao trazer à luz os movimentos do pensamento, dissipa a sombra interior onde se tecem as tramas do inimigo” (FOUCAULT, 1992, p. 131). Deste modo, propomos quatro momentos grupais, sendo que no primeiro, apresentamos um vídeo do Canal do Youtube, *5incominutos* de Kéfera Buchmann, chamado *50 fatos sobre mim*, no qual a atriz Kéfera fala sobre si de uma forma íntima, conta sua história através de 50 momentos de sua vida que podem ser considerados cotidianos e até mesmo banais, porém, carregam a força de olhar para aquilo que, por muitas vezes, escapa ao nosso olhar. Em seguida, propomos que as adolescentes pudessem, elas mesmas, escreverem seus fatos, sendo que nos três encontros que se seguiram compartilhamos as escritas, possibilitando a circulação de vozes que criaram uma polifonia dos modos de ser adolescente.

Assim, apresentamos abaixo uma narrativa possível para a adolescente que aqui denominamos de *Ela* e, em anexo, trazemos os fatos que por *Ela* foram descritos, mostrando como a história foi construída com o objetivo de deixar emergir as sutilezas de uma vida, no encontro daquilo que é considerado menor e que aqui vem sofrer um novo encantamento. Por isso, a história que segue, não é apenas uma história, mas pequenos pontos de luz (como vaga-lumes) que cintilam na noite escura, resistentes, encobrindo o céu como um manto macio de estrelas, como aquilo que encontramos debaixo das grandes luzes do saber.

## História 1 – Ela: Palavras perfuradas.

Em casa, todos reclamam quando ela quer dormir um pouco mais e ela logo admite: “sou preguiçosa!” Ela admite e fala e gosta de falar demais. Fala como se não tivesse nenhum medo, como se nada pudesse lhe atingir e quando solta as palavras, sente como se o mundo inteiro pudesse a escutar. Ela tem palavra pra tudo: tem palavra pra amiga, pra inimiga, pra namorado. E ela gosta disso; até muda sua postura pra parecer mais sábia – como aquelas que vivem em cabanas no meio da floresta, mas que à noite, precisam voltar à cidade, pra não terem que dormir no escuro e, mesmo assim, dormirem sozinhas.

A conheci quando ela estava usando uma saia rosa poá. Disse que não gostava de seu cabelo loiro e, de tempos em tempos, passou a mudar cor: preto, vermelho, amarelo, rosa e lilás. Sua cor preferida era preto, mas não gostava de rock, gostava de *piercings* e gostava tanto que aprendeu sozinha a inserir na pele qualquer metal, no mais profundo que pudesse. Ela permanecia diante do espelho, procurando um novo lugar aonde, sem anestesia, pudesse perfurar o corpo, encontrar o ponto em que a dor viesse por sua conta, sem a interferência de mais ninguém. Faria ela mesma doer, daria a si mesma o lugar de cada marca, de cada cicatriz que quisesse, inventaria um mapa para seu corpo, porque ela é “dona do seu umbigo” e tudo que ela quisesse, acreditava, conseguiria. E tendo palavra de sábia costurou para si um corpo/manto feito de *piercings* para se proteger, não deixando que nada de ruim pudesse a abater.

Ela é toda intensa, toda cheia de extremos: um dia ela ama, no outro odeia, num dia ela quer, no outro não quer mais. Seu ciúme a prende, sua coragem também. Ela que saiu garimpando o mundo e empoeirando-se para encontrar um pai, não encontrou um laço sanguíneo, mas encontrou mais uma pessoa por quem se apegar – já que ela se apega fácil às pessoas, aos ursinhos de pelúcia e ao sétimo ano da escola, aonde ficou por dois anos seguidos. Todavia, ela é tão inteligente que compreendeu desde cedo que mesmo sem gostar de estudar, aprenderia facilmente a lidar com a vida, a lidar com a frustração e a inventar rotas alternativas para poder voltar pra casa: um dia era uma estorinha de ter corrido pelo hospital pra não tomar injeção, no outro, ela contava dos beijos que dava em seu



velho roupeiro. Contava de ter tido uma bicicleta e de ter que fazer três pontos no queixo quando dela caiu. E no final, sempre gostava de falar da “bisa”, uma velhinha pernetta que passava o dia escovando os gatos e que guardava balinhas em potes, num lugar especial. Certa vez, ela quis experimentar as balinhas da bisavó e descobriu que balinhas eram remédios e que a “bisa” falava arrastado porque os remédios tipo balinhas deixavam a gente grogue. – Ah! A “bisa” pensou, “que mania essa de ela colocar tudo o que encontra na boca: balinha, sapato, gatinho...”

Quando ela cresceu e a bisavó se foi, ela decidiu escovar os gatos que, sem a “bisa”, estavam todos despenteados. Foi necessário apenas uma escovada pra florescer nela uma paixão inexplicável pelos animais: “quero cuidar de todos eles e quando crescer, quero minha própria loja de animais pra saber que eles estão sendo bem escovados”. E nunca mais tirou essa ideia de sua cabeça, colando ao seu manto tudo que pudesse sobre gatos, cachorros, passarinhos. E como um passarinho também aprendeu a ter gosto pela música: ela que não gostava de rock, aprendeu a tocar bateria, a fazer teatro, a jogar futebol. Ela aprendeu que ser livre é poder escolher e que não importa se ela tinha ou não autorização pra isso, haviam rotas que sempre seriam suas, onde sempre poderia escolher não comer carreteiro ou polenta e se encher de macarrão.

De tantas rotas que ela inventou, entre a casa da infância, entre o manto, entre tudo aquilo que gostava e não abria mão – pintar as unhas, fazer chapinha no cabelo dos outros, TV, internet, criança, matemática, tomar chimarrão – acabou encontrando um lugar especial, um lugar que podia se refugiar quando seu choro fácil vinha por qualquer razão. Achou um lugar onde pudesse fazer o que quisesse, onde podia comer areia com cola, dormir até mais tarde, ter palavra pra tudo. Encontrou a “barranca” onde passava algumas horas até sentir que seu manto estava renovado para voltar, e quando voltava, tudo parecia melhor, mais claro, menos barulhento. Até que um dia, chegou na sua “barranca”, provida de manto, de *piercing*, de choro e encontrou um fantasma feito “bicho” e ficou com trauma da “barranca”. Desde então, nunca mais encontrou um lugar pra deixar os desaforos e precisou, ela mesma, resolver não levar desaforo pra casa.

Então, ela vestida com saia rosa poá, se tornou durona pra não deixar “ninguém passar por cima de mim”. Ela que tinha seu manto, suas rotas,

inventou um lugar para guardar seus prazeres e começou a estragar os prazeres dos outros. Ela, que tinha palavra pra tudo, todavia, não tinha gosto por suas orelhas e queria mudar – não para escutar melhor, mas para escutar aquilo que não tem som: se amiga entende, se namorado deseja, se mãe ama. E quem, afinal, ela perdoa? Se pelo menos cada espirro depois do almoço significasse alguma coisa, seu manto, seus *pier-cings*, suas marcas, poderiam ser revestidos de significados e de sentidos e não apenas palavras, palavras pra tudo. Ela que não gosta de rock e nem de acordar cedo, que se revira na cama e troca de música quando todo mundo está ouvindo; ela que anda por aí com fones de ouvido, curtindo a vida, com uma mania estranha de achar que vai morrer. Ela que, talvez, por essa razão, preze tanto a vida, goste tanto de brigar, feito gente grande e de assistir desenho animado, feito criança. Ela, então, continua procurando, com a crença de que um dia terá seu lugar.

### Considerações finais

Da história escrita acima, os elementos que contam uma vida são aqueles que a adolescente *Ela* escreveu sobre si. Neste exercício, somos testemunhas não de sua biografia, mas de uma passagem intensiva que pode ainda proliferar possíveis. Insistimos, nesse ínterim, nessa dimensão dos possíveis, à medida em que tomamos as histórias de adolescentes em situação de acolhimento não como documentos para produzir seu desligamento, mas como uma parada no cotidiano, onde podemos perceber seus movimentos mínimos e como estes também as constituem, a partir daquilo que acreditamos: cada adolescente compõe em si uma multiplicidade. Nesse sentido, vale dizer, que parte de nosso olhar aprender a percorrer os interstícios a fim de que não vejamos apenas aquilo que aparece nas grandes superfícies, mas, como estrangeiros, mergulharmos em imprevisíveis que estão nas pequenas rachaduras, lugares onde também nós, podemos nos perder. Findamos esta escrita apontando que, nesta perspectiva, não nos cabe dar voz, mas fazer as vozes saírem do lugar do já dito, daquilo que se considera “natural” a uma adolescente em situação de acolhimento, para poder criar estranhamentos e, a partir destes, nos desacomodar daquilo que já pensamos saber, considerando

que ainda há muitas possibilidades, não-saberes, infinitos deslocamentos em uma vida que não cessa de se modificar.

## Referências

ARPINI, Dorian Mônica. Repensando a perspectiva institucional e a intervenção em abrigos para crianças e adolescentes. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 21(3), 70-75, 2003.

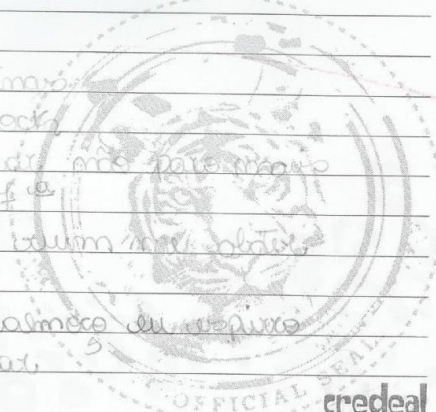
BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 09 jun. 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs vol. 1: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1995.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens. 1992. p. 129-160.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2006.

## ANEXO

- 1- Sei tocar bateria
  - 2- Não como carneiro
  - 3- Odeio mambas eulhas
  - 4- Quando eu não pergunto, comia, orna, com, celo,
  - 5- odeio filmes de desenho
  - 6- chamo de modo, qualquer, coisa, teste,
  - 7- Odeio acordar cedo
  - 8- não lavo pratos pra casa,
  - 9- não como peixe
  - 10- não durmo no escuro
  - 11- Peguei um remédio do minha casa e fiquei gague.
  - 12- vou de bicicleta e fiz o ponto no quiche
  - 13- com 4 anos, caxi o hospital inteiro pra não tomar vacina
  - 14- odeio tirar foto fazendo biquinho
  - 15- odeio cinema
  - 16- De mala tudo que eu não botava na mala
  - 17- como cuidador de animais
  - 18- gosto de jogar futebol
  - 19- odeio matemática
  - 20- gosto de tocar piano
  - 21- Odeio música de Rock
  - 22- Quando comico o faldão não pareço
  - 23- Fui com 2 anos no f<sup>o</sup>
  - 24- Nunca usei nada de roupa nova, blusa
  - 25- Sei muito acimanta
  - 26- Todo dia, depois que almoço eu respiro
  - 27- Não gosto de estudar,
- 
- 

## 1. Fatos descritos por Ela (2016).

- 28 Adas, pinta minhas unhas.
- 29 todos fazer chipinha no colco das ates.
- 30 quando eu quero algo eu consigo.
- 31 todos o ca, presta.
- 32 não consigo ficar sem internet.
- 33 me espreço fácil nas pessoas.
- 34 uso muito preguiçoso.
- 35 odio dormir junto com alguém.
- 36 Tô toda hora tentando chamarão.
- 37 Eu uso muito de pelucia.
- 38 Eu uso uma vestiga prozer.
- 39 Quando eu era pequena bijora o meu repiro.
- 40 Tenho mania de achar que vou morrer.
- 41 Tenho traumas da boxorca.
- 42 TY
- 43
- 44

# TRABALHO INFANTIL COMO CAUSADOR DE ACIDENTES QUE LEVAM A DEFICIÊNCIA ADQUIRIDA NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

Iasmini Bellaver Dambros<sup>1</sup>  
Ana Luiza Carvalho da Rocha.

## Resumo

O trabalho infantil acompanhou a formação econômica do país seguindo presente no dia a dia das famílias, em sua maioria, em vulnerabilidade socioeconômica, sendo deste modo um problema social. O trabalho infantil coloca em risco permanente as crianças e adolescentes os quais são expostos a riscos de acidente de trabalho como lesões e acidentes graves que acarretam na aquisição de deficiência na infância ou adolescência tendo em vista que o sujeito com idade inferior à 18 anos não possui amadurecimento físico e psíquico adequado para assumir a execução de atividades laborais inadequadas à sua fase do ciclo vital. Ainda, o trabalho infantil promove a evasão escolar, exclusão social e reforça os ciclos de pobreza intergeracionais. Atualmente o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI atua de forma a reduzir a incidência de tais situações porém, ainda há muito a ser trabalhado em prol da erradicação do trabalho infantil.

**Palavras-chave:** Trabalho infantil, Deficiência adquirida, Deficiência na infância, PETI, Vulnerabilidade Socioeconômica.

---

1 Feevale. E-mail: mini.bellaver@gmail.com



## 1 Introdução

O trabalho infantil pode ser identificado ao longo da história das civilizações, sendo sua incidência ainda frequente à nível global. No Brasil, o trabalho infantil acompanhou a formação econômica do país, sendo identificado historicamente desde antes do marco do descobrimento. Após a abolição da escravatura, a mão de obra de crianças e adolescentes apresentou-se de forma atrativa aos novos empresários, sendo essa mão de obra ainda mais explorada durante o processo de industrialização que marcou a economia brasileira ao longo do século XX (KASSOUF, 2015).

A questão do trabalho infantil torna-se ainda mais complexa pela aceitação social na qual está envolvida. Na sociedade brasileira, até a década de 1980, a compreensão de que a iniciação em atividades laborais ainda na infância era fator positivo para o desenvolvimento do indivíduo era consenso, primordialmente em relação as crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Ainda, o Código de Menores, o qual esteve em vigor por mais de 70 anos, até ser revogado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, compreendia o “menor” sem vínculo com atividades de escolarização ou trabalho como um “delinquente” em potencial, devendo este ser controlado e corrigido pelo poder público. A inclusão no mercado de trabalho de crianças e adolescentes segue presente em maior escala em famílias com acentuada vulnerabilidade socioeconômica visando a ampliação da renda familiar. O entendimento de que o trabalho infantil contribui para o aumento da desigualdade social, favorecendo a manutenção do ciclo de pobreza intergeracional começou a ser difundido apenas na década de 1980, passando a ser foco de uma ampla mobilização social, primando pelo reconhecimento dos direitos das crianças e dos adolescentes, os quais foram estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 (BRASIL, 2010).

Quanto a concepção de trabalho infantil, compreende-se que esta diz respeito a qualquer atividade de cunho laborativo, remunerada ou não, praticada por indivíduos com idade inferior a idade mínima estipulada pela legislação. Imprescindível ressaltar o fato de que o trabalho infantil apresenta consequências complexas e multifacetadas (CUSTÓDIO; MOREIRA, 2014).



Segundo definição da Organização Internacional do Trabalho - OIT, a idade mínima para atividades laborais é permitida a partir dos 16 anos. A legislação brasileira segue a orientação da OIT, permitindo ainda o trabalho, exclusivamente na condição de aprendiz, a indivíduos com idade a partir de 14 anos. Cabe destacar que atualmente qualquer trabalho que se caracterize como noturno, perigoso ou insalubre é proibido a indivíduos com idade inferior a 18 anos, entretanto, milhões de crianças e adolescentes seguem em exploração de trabalho infantil no Brasil (KASSOUF, 2015).

Em relação as ações de enfrentamento do trabalho infantil em nosso país, tem-se a criação de comissões de combate ao trabalho infantil nas Delegacias Regionais do Trabalho na década de 1990. Tais comissões favoreceram uma fiscalização bastante efetiva, a partir da qual foi possível a elaboração do primeiro diagnóstico do trabalho infantil em 1995. Em 1996 houve a criação do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil –PETI, o qual objetiva retirar as crianças e os adolescentes das atividades de trabalho que possam colocar em risco a saúde e a segurança destes jovens. Assim, o PETI destina a cada família beneficiária do programa uma quantia mensal de repasse de renda referente a cada jovem com idade inferior à 16 anos retirado do trabalho infantil, além de orientações por meio de ações socioeducativas. Ainda, cada jovem deverá se manter frequentando a escola e as atividades de jornada ampliada vinculadas a ações culturais, esportivas, artísticas e de lazer, no período contrário ao da escola, visando ressignificar as experiências vividas por esses jovens (KASSOUF, 2015).

Neste trabalho, o foco principal é dado sobre o trabalho infantil enquanto fator principal de lesões e acidentes graves, os quais acarretam a aquisição de deficiência na infância ou adolescência, situação irreversível que acompanhará o indivíduo ao longo de toda a sua vida.

## 2 Metodologia

Nesta pesquisa o delineamento empregado teve cunho qualitativo, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais e institucionais, o contexto em que o tema pesquisado está inserido e as associações entre as variáveis (GIL, 2010). Em relação à pesquisa

desenvolvida, esta foi de cunho exploratório, objetivando proporcionar uma maior compreensão acerca do problema a partir de revisão bibliográfica utilizando-se livros, *e-books*, artigos científicos e pesquisas nacionais, disponibilizados em bases de dados como a Scielo e sites oficiais de órgãos governamentais, tendo em vista que o tema específico é pouco explorado (MINAYO, 2010). Os descritores utilizados na pesquisa foram: “Trabalho infantil”, “acidentes e trabalho infantil”, “deficiência adquirida na infância” e “infância e trabalho”.

### 3 Resultados e discussão

Diversas atividades podem suscitar riscos à saúde dos jovens, cabe destacar que o risco de acidentes se eleva conforme menor for a idade do indivíduo envolvido em tal atividade. Ainda, crianças e adolescentes, por se encontrarem em uma fase de desenvolvimento biopsicossocial, não possuem as mesmas condições que adultos no que diz respeito a capacidade de autopreservação e de resistência física e emocional (CUSTÓDIO; MOREIRA, 2014).

As atividades de trabalho infantil são percebidas nos mais diversos setores, em condições abusivas as quais envolvem exploração e riscos à saúde e segurança dos jovens. É fundamental destacar o Decreto nº 6.481 de 12 de junho de 2008, o qual aprova a lista de piores formas de trabalho infantil, os quais foram apresentados na Convenção 182 da OIT, promulgada pelo Decreto nº 3.597 de 12 de setembro de 2000, apontando como piores formas de trabalho infantil os relacionados à: práticas análogas ao trabalho escravo; exploração sexual comercial, produção ou atuação pornográfica; produção e tráfico de drogas; atuação em conflitos armados. Ainda, tal decreto apresenta uma extensa lista das piores formas de trabalho infantil descrevendo as atividades prejudiciais à saúde e à segurança dos jovens, indicando os prováveis riscos ocupacionais e repercussões à saúde nas mais diversas atividades urbanas e rurais. Dentre os riscos mais graves apontados pelo decreto, salientam-se os que envolvem mutilações, amputações, esmagamentos, fraturas, câncer, queimaduras, intoxicações agudas e crônicas, envenenamento, afogamento, perda da visão e audição, choque elétrico, transtornos de personalidade e comportamento,

comprometimento do desenvolvimento psicomotor, doenças sexualmente transmissíveis, dependência de substâncias psicoativas (BRASIL, 2008).

Segundo o Relatório da III Conferência Global sobre Trabalho Infantil realizada em 2014, na época, 215 milhões de crianças encontravam-se em situação de trabalho infantil, destas, 115 exerciam atividades enquadradas dentro das piores formas de trabalho infantil. O mesmo relatório indica que 60% do trabalho infantil no mundo concentra-se na agricultura, sendo o trabalho infantil rural ainda mais grave tendo em vista a precariedade das condições de trabalho em que as crianças e adolescentes são submetidos, facilitando a ocorrência de acidentes (BRASIL, 2014).

Sendo assim, a prática de atividades laborais, inadequadas para a idade, comprometem a saúde e o desenvolvimento físico da criança e adolescente, sendo que seus efeitos podem ser percebidos de imediato ou até mesmo muitos anos após a prática da atividade. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios –PNAD, em 2015 2,7 milhões de jovens na faixa etária de 5 a 17 anos encontravam-se em atividades de trabalho no Brasil, destes, 412 mil com idades entre 5 e 13 anos encontrava-se em trabalho infantil tendo em vista que a legislação proíbe qualquer forma de trabalho à menores de 14 anos (PNAD, 2016). Ainda, conforme dados coletados por meio do Sistema Nacional por Agravos de Notificação –SINAN, entre os anos de 2007 à 2016, foram registrados 204 óbitos de jovens com idade entre 5 a 17 anos durante atividade laboral. Ainda, a mesma pesquisa indica que 22.721 jovens sofreram lesões graves (BRASIL, 2017).

Em geral o trabalho infantil é uma atividade exaustiva para o jovem e em decorrência da sobreposição de atividades e exigências, minimiza a possibilidade de lazer e afasta as crianças do meio escolar, causando em muitos casos a infrequência ou até mesmo a evasão. Dentre tais atividades, destacam-se devido a maior ocorrência as relacionadas a agricultura, indústria, nas ruas (catadores de lixo, vendedores ambulantes, tráfico e prostituição), doméstico, assumindo a organização do lar e cuidados com outras crianças, seja em seu próprio domicílio ou de terceiros. Tais trabalhos em geral envolvem a operação de máquinas, trabalho braçal, manuseio de ferramentas cortantes e produtos químicos, exigindo dessa forma que o jovem seja responsável por tarefas não compatíveis

com sua etapa do desenvolvimento biopsicossocial (MINAYO-GOMEZ; MEIRELLES, 1997).

Sendo assim, compreende-se que a atividade laboral, quando não adequada a etapa do desenvolvimento em que o indivíduo se encontra, sem as seguranças mínimas necessárias à realização da atividade, poderá comprometer significativamente o desenvolvimento desse indivíduo no que diz respeito a questões físicas, mentais, intelectuais, sociais ou morais, acarretando sequelas irreparáveis. Tais comprometimentos são advindos de acidentes de trabalho ou doenças ocupacionais ocasionadas pela atividade laboral praticada (CUSTÓDIO; MOREIRA, 2014).

Situações adversas ocasionadas ao longo da infância e adolescência possuem extrema relevância no julgamento que o indivíduo fará de si mesmo, interferindo dessa forma na postura que esse indivíduo terá ao longo de sua vida e afetando sua autoestima. Ao longo do processo evolutivo do ser humano, quando esse percebe o decaimento em suas potencialidades, em especial em decorrência de um acidente, comumente o sujeito passa a perceber a sua própria imagem de forma negativa, principalmente quando necessita adaptar-se a novas situações que lhe geram desconforto, ou ainda necessita de um maior auxílio para atividades que desempenhava regularmente. Assim, é fundamental que, nestes casos de deficiência adquirida na infância e na adolescência, o jovem possa ser auxiliado a repensar sua condição, avaliando suas potencialidades e possibilidades, fomentando sua vinculação em novas ocupações. Essa mobilização em prol de uma adaptação contribui para a saúde física, psicológica e intelectual, possibilitando ao indivíduo sentir-se criativo, produtivo e interagindo socialmente, alimentando a autoestima e a dignidade (BALBINOTTI, 2003).

#### **4 Considerações finais**

Por fim, conclui-se que o trabalho infantil, em especial o enquadrado nas piores formas de trabalho, é uma atividade que coloca em risco permanente as crianças e adolescentes, os quais estão expostos a riscos de acidente de trabalho ou doenças ocupacionais, de forma imediata ou que desencadearão com o passar do tempo. Além dos riscos à saúde,

física e psíquica dos jovens, o trabalho infantil promove a evasão escolar, exclusão social, reforça os ciclos de pobreza intergeracionais, e afeta a autopercepção do indivíduo quanto a suas possibilidades de transcender a situação vivida. É fundamental que se respeite o direito das crianças e dos adolescentes, colocando em prática os pressupostos estabelecidos em lei de proteção integral por parte da família, do Estado e da sociedade.

Destaca-se ainda que o PETI tem sido fundamental na ressocialização dos jovens retirados da exploração do trabalho infantil, porém, ainda há muito que se trabalhar para garantir que o trabalho infantil possa ser efetivamente erradicado em nossa sociedade. Assim, torna-se fundamental a articulação das políticas públicas e do Sistema de Garantia de Direitos –SGD, formando uma rede de proteção social, envolvendo o poder público, a sociedade civil e as entidades que atuam com crianças e adolescentes, visando a realização de ações de conscientização e de vigilância.

Ainda, ações de promoção da educação, da cultura, do esporte e da saúde, visando a conscientização e construção de um pensamento crítico, favorecendo o empoderamento e a emancipação dos indivíduos são fundamentais para a superação da situação de trabalho infantil em nossa sociedade. Dessa forma, será possível reduzir as desigualdades sociais em nosso país, favorecendo o rompimento do ciclo de pobreza ao passo em que os jovens possam ter seus direitos e liberdades fundamentais garantidas.

## Referências

BRASIL. Decreto nº 6.481, de 12 de Julho de 2008. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/decreto/d6481.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/decreto/d6481.htm).

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Organização Internacional do Trabalho (OIT). **III Conferência Global sobre Trabalho Infantil**: relatório final. --Brasília, DF: Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, 2014.

BRASIL (2010). **Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente Trabalhador**. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, Secretaria de Inspeção do Trabalho, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Notificação de violências interpessoais e auto-provocadas** [recursos eletrônico]. Brasília, DF, 2017, 22p.

BALBINOTTI, H. B. F. **Adulto maduro: o pulsarda vida**. Porto Alegre: WS Editor, 2003.

CUSTÓDIO, A. V. ; MOREIRA, R. B. R. **A caracterização dos danos decorrentes do trabalho infantil**. In: Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea, 2014, Santa Cruz do Sul. Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea -VII Mostra de Trabalhos Científicos Jurídicos. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2014

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa** (5ª ed.). São Paulo: Atlas. 2010.

KASSOUF, A. L. **Evolução do trabalho infantil no Brasil**, Revista Sinais Sociais . Rio de Janeiro v.9 n. 27 p. 9-45 jan.-abr. 2015

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. (12ª ed.) São Paulo. Hucitec. 2010.

MINAYO-GOMEZ, C. e MEIRELLES, Z. V. **Crianças e adolescentes trabalhadores: um compromisso para a saúde coletiva**. Cad. Saúde Pública. [online]. 1997, vol.13 supl.2.

PNAD -Pesquisa nacional por amostra de domicílios: **síntese de indicadores 2015**/ IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. -Rio de Janeiro: IBGE, 2016. (PNAD, 2016). Disponível em <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>>. Acesso 12 de nov. 2017.

## MERITOCRACIA E O PROCESSO DE INCLUSÃO EXCLUDENTE DE JOVENS NO MERCADO DE TRABALHO

Iasmini Bellaver Dambros<sup>1</sup>  
Ana Luiza da Rocha Carvalho

### Resumo

A inclusão de jovens no mercado formal de trabalho brasileiro historicamente é marcada pela desigualdade social, a qual exclui os jovens pouco qualificados de oportunidades que exigem uma qualificação profissional a qual poucos têm acesso tendo em vista que uma grande parcela da população jovem brasileira encontra-se em vulnerabilidade socioeconômica. Este texto problematiza a ideologia da meritocracia, a qual avalia de forma isolada as competências de cada indivíduo sem levar em conta sua relação com o capital cultural, social e econômico presente nas relações sociais, e como tal ideologia colabora para a precarização das relações de trabalho de forma prematura, em um período de iniciação e aprendizado de atividades laborais que trará repercussões significativas para a vida desse sujeito.

**Palavras-chave:** Juventude, Meritocracia, Trabalho, Desemprego, Desigualdade Social.

---

1 Feevale - E-mail: mini.bellaver@gmail.com



## 1 Introdução

O desenvolvimento humano, ao longo dos mais diversos períodos da história, esteve intimamente ligado ao trabalho. Em nossa cultura identifica-se a forte presença da crença de que o trabalho é fator essencial na vida do ser humano. Ainda, segundo Castel (1996, p. 311) “Há, pelo menos, dois séculos, toda a nossa organização social gravita em torno do trabalho – é o trabalho que constitui nossa identidade social”.

Compreende-se que com as modificações nas formas de produção propostas pela industrialização e o capitalismo, houve a necessidade da implementação de conhecimentos específicos, como o conhecimento técnico, disciplina e autocontrole, visando assim uma incorporação de um reflexo automático necessário para que se possa acompanhar o ritmo das máquinas e operá-las de forma eficiente, excluindo dessa forma os indivíduos pouco disciplinados para o trabalho segundo os parâmetros do mercado (SOUZA, 2016).

Ainda, outro aspecto fundamental para a análise é a ideologia da meritocracia, a qual disfarça e manipula os diferentes desempenhos entre os indivíduos, possibilitando que o “desempenho diferencial” seja percebido unicamente enquanto diferença de talentos inatos, e não em sua complexidade, com todas as relações sociais envolvidas, como é de fato (SOUZA, 2016).

É relevante para a compreensão da atual conjuntura social a apresentação da sociedade salarial descrita por Castel em sua obra como sendo uma sociedade na qual a maior parte dos sujeitos sociais possuem sua inserção social pautada pela posição a qual ocupam no salariado, sendo esse não ligado apenas a remuneração, mas também vinculado a sua identidade a qual perpassa o seu status e sua participação social, entre outros fatores (CASTEL, 1996). Assim, existe um domínio hierárquico de uma classe sobre a outra, fazendo com que as classes dominadas se percebam de forma inferior, mantendo a crença de que são incapazes, fortalecendo o estigma de que são indignos. Deste modo, a naturalização da desigualdade torna-se possível a partir da ideologia da meritocracia (SOUZA, 2016).

A precarização do trabalho, a qual contribui para a fragilização dos vínculos laborais, além de nutrir o desemprego, submete as pessoas à situações de vulnerabilidade, as quais atingem de forma mais intensa, os trabalhadores pouco qualificados. Tais trabalhadores são descritos por Castel como “sobrantes” os quais por não estarem integrados na sociedade passam a não ter mais um lugar nela, sendo dessa forma invalidados pela conjuntura econômica e social (CASTEL, 1996).

Neste panorama de desemprego e condições de emprego precarizadas e pouco previsíveis, as quais são resultado direto da competição de mercado, tornando-se principal fonte de insegurança em relação à posição social e à auto estima dos sujeitos sociais, é que aponto para o objetivo desta pesquisa, que envolve a questão da inserção produtiva de jovens, os quais buscam sua primeira oportunidade de emprego em meio a uma crise econômica e social, na qual, atualmente, compreende-se a meritocracia como uma forma justa de seleção (BAUMAN, 2005).

## 2 Metodologia

Nesta pesquisa o delineamento empregado teve cunho qualitativo, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais e institucionais, o contexto em que o tema pesquisado está inserido e as associações entre as variáveis (GIL, 2010). Em relação à pesquisa desenvolvida, esta foi de cunho exploratório, objetivando proporcionar uma maior compreensão acerca do problema a partir de revisão bibliográfica utilizando-se livros, *e-books*, artigos científicos e pesquisas nacionais, disponibilizados em bases de dados como a Scielo e sites oficiais de órgãos governamentais e privados, tendo em vista que o tema específico é pouco explorado (MINAYO, 2010). Os descritores utilizados na pesquisa foram: “juventude e trabalho”, “inserção produtiva de jovens”, “mercado de trabalho e juventude”, “dificuldades na inserção de jovens no mercado de trabalho”, “meritocracia”, “desqualificação profissional”.

## 3 Resultados e discussão

A inserção de jovens no mercado de trabalho brasileiro vem sendo um grande desafio ao longo de toda a história do país. Desde a República

Velha até a atualidade as relações de classes permeiam tal inserção, não sendo novidade o fato de que jovens pertencentes às famílias com melhores condições socioeconômicas possuem acesso privilegiado à educação o que em muito facilita o acesso a trabalhos mais qualificados, restando aos jovens em vulnerabilidade socioeconômica apenas ocupações que lhes permitam a subsistência (SANTOS; GIMENEZ, 2015).

Cabe destacar que em nossa sociedade existe a afirmação de que privilégios injustos foram ultrapassados, sendo estes substituídos por méritos pessoais, os quais são percebidos em indivíduos “mais capazes”, sendo assim, supostamente justificáveis por meio da meritocracia (SOUZA, 2016).

Souza (2016), resgatando a obra de Pierre Bourdieu, apresenta os conceitos de capital econômico, capital cultural e capital social para definir os “capitais impessoais” que definem o sucesso ou o fracasso de cada indivíduo. Assim, descreve a íntima relação entre o capital econômico e o capital social, pois quem detém o primeiro, quase sempre detém o segundo, tendo em vista as relações privilegiadas que se estabelecem entre as pessoas com maior poder aquisitivo. Ainda, ao falar sobre capital cultural, descreve a relevância do acesso ao conhecimento para a vida em uma sociedade pautada pelo capitalismo moderno, tendo em vista as atuais exigências de conhecimento técnico e científico. Deste modo, o autor descreve um ciclo que se retroalimenta, onde os indivíduos que possuem capital econômico e capital cultural valorizado, ocupam juntos as funções consideradas superiores, as quais darão acesso privilegiado à bens materiais, bens de consumo, e bens simbólicos como o reconhecimento, influência e convívio social elitizado.

Neste contexto, cabe destacar que por meio da apropriação do capital cultural através de privilégios injustos, como o acesso facilitado a bens, serviços e a relações sociais privilegiadas, é fator preponderante para a desigualdade social, uma vez que condena à desclassificação social a enorme parcela de indivíduos que não possuem acesso a tais privilégios. Aqui encontramos a fragilidade da meritocracia, uma vez que por meio da ideologia meritocrática observa-se apenas as competências de cada indivíduo, levando em consideração seu acúmulo de capital cultural, sem observar que o capital econômico e o capital social são fatores

determinantes para o acesso ao capital cultural uma vez que a partir deles se pode comprar ou ter acesso a capital cultural valorizado, como a classe média compra o tempo para o estudo dos filhos, os quais poderão se dedicar ao aperfeiçoamento profissional, ao contrário dos filhos de classes pobres, os quais possuem seu tempo “roubado” pela necessidade de prestar serviços, tendo sua força de trabalho vendida por preços irrisórios, sendo relegados à miséria. Assim, existe uma manutenção da classe privilegiada enquanto tal, pois seus filhos chegarão na escola e no mercado de trabalho como “vencedores”, exercendo atividades laborais valorizadas, encobrendo sob a imagem de mérito pessoal o que na verdade é privilégio de classe, legitimando a desigualdade social (SOUZA, 2016).

Nesta pesquisa a concepção de juventude tem por base o Estatuto da Juventude Lei nº 11.129/2005, em seu artigo 11, o qual descreve como população jovem os indivíduos que se enquadram na faixa etária de 15 a 29 anos. Sendo assim, na adolescência são ofertadas as primeiras oportunidades de ingresso na vida laboral. A Constituição Federal de 1988 apresenta a possibilidade de trabalho na condição de aprendiz à jovens com idade a partir de 14 anos. Desta forma, é fundamental a compreensão de que a escolha profissional interfere diretamente no estilo de vida do jovem, perpassando por sua possibilidade de satisfação laboral bem como pessoal, podendo ser fator indicativo de saúde e desenvolvimento ou de adoecimento variando em decorrência da relação que este jovem terá com o trabalho (Barreto, 2000).

Rodrigues (2017) aponta que diversos fatores impactam na inserção dos jovens no mercado de trabalho, dando ênfase para a falta de experiência profissional e acadêmica pois, o capitalismo global impulsionou o aumento das exigências profissionais e pessoais para a inserção no mercado de trabalho, sendo que em muitos casos os jovens não possuem os requisitos básicos para a contratação, resultando de tal modo na marginalização de uma grande parcela desses jovens. Ainda, outro fator crucial para a dificuldade na inserção no mercado de trabalho é o excesso de mão de obra, o que acarreta na exclusão de processos seletivos de jovens pouco qualificados, aos quais são destinadas atividades de baixa remuneração, consideradas “funções inferiores”.

Em nosso contexto social contemporâneo o qual percebe o trabalho enquanto balizador da vida em sociedade, o emprego passou a ser

uma preocupação recorrente na vida da grande maioria dos jovens, seja por necessidades socioeconômicas, seja pelo desejo do reconhecimento social, próprio de tal etapa do desenvolvimento. Dessa forma, o emprego, em especial o primeiro emprego, torna-se fator de fundamental importância para a concretização de projetos de vida, acesso a bens de consumo e aspectos culturais, sendo de forma ainda mais aprofundada, fator primordial para a construção da identidade desse jovem (MONTEIRO; VALE, 2011).

Singly (2000) refere que o processo de amadurecimento dos jovens perpassa o campo do psicológico e do social, implicando de tal modo na busca por independência e autonomia. Ainda segundo os autores Monteiro e Vale (2011), a não inclusão do jovem no mercado de trabalho não fará referência apenas a aspectos puramente econômicos, mas sim, sendo o trabalho compreendido enquanto experiência de extrema importância para o desenvolvimento do indivíduo, a dificuldade no acesso e permanência no mercado de trabalho torna-se uma influência bastante negativa para a construção de identidade desse sujeito.

Dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios Contínua – PNAD referentes ao primeiro trimestre de 2016 indicam que o Brasil possui um quarto da população jovem de 18 a 24 anos desocupada, ainda, mais que um terço da população jovem entre 14 a 17 anos encontra-se também em situação de desemprego, sendo tais dados sinais alarmantes do quadro de desemprego apresentado atualmente em nosso país. (RODRIGUES, 2017). Ainda, a pesquisa aponta para o fato de quanto menor a renda familiar, menos tempo de estudo é apresentado pelo jovem, sendo de tal forma ainda mais preocupante a situação brasileira tendo em vista que os anos de estudo impactam diretamente na inserção do jovem no mundo do trabalho pois quanto menor a renda do jovem, mais difícil se torna sua qualificação e conseqüentemente sua iniciação no mercado de trabalho torna-se cada vez mais postergada e relegada a trabalhos precarizados (RODRIGUES, 2017).

Assim, a vivência real da exclusão social é produto de um somatório de experiências cotidianas, as quais são geradoras de frustração a medida em que apresentam privações, limitações, anulações e inclusões enganadoras (MARTINS, 2008; BAUMAN, 2005). Ainda, a ordem competitiva apresenta-se de forma hierarquizada, na qual implica e opaca os indivíduos que nela

estão inseridos, e a partir desta hierarquia que os indivíduos sem qualificação adequada são considerados desclassificados e tornam-se marginalizados de forma permanente. Assim, a ideologia da meritocracia propaga a violência simbólica, ao passo em que induz à ilusão de que a igualdade está presente na sociedade como um todo, fomentando ainda o preconceito contra os “dispensáveis” os excluindo socialmente (SOUZA, 2016).

Assim, a exclusão deve ser percebida como um problema social o qual abrange a todas as parcelas da população pois, alguns já encontram-se privados dos mínimos sociais para a vida digna enquanto cidadão, outros vivem com o eminente risco de que a exclusão seja seu próprio destino, ou o destino de seus familiares (MARTINS, 2008). Por fim, cabe destacar que “para qualquer um que tenha sido excluído e marcado como refugio, não existem trilhas óbvias para retornar ao quadro dos integrantes” (BAUMAN, 2005, p.25), o que é especialmente alarmante quando ocorre na juventude e pode influenciar diretamente todo o futuro profissional desse sujeito.

#### 4 Considerações finais

Com isso, percebe-se a urgência na implementação de políticas públicas continuadas e articuladas voltadas para a juventude brasileira, visando a emancipação por meio da capacitação e a oferta de serviços voltados à inserção no mercado de trabalho e a permanência no processo de escolarização, para que se possa garantir um acesso a oportunidades decentes de trabalho.

Ressalta-se o compromisso com a autonomia dos sujeitos, fortalecendo suas potencialidades de forma a romper o processo de exclusão, marginalização, assistencialismo e tutela. Auxiliando estes indivíduos a se apropriarem de seus lugares enquanto protagonistas de suas histórias na efetivação de seus direitos.

#### Referências

BARRETO, M. A. M. (2000, nov.). **A importância de uma escolha profissional adequada para a realização pessoal dos indivíduos:** Algumas considerações. Revista Ciências da Educação, 2(3), 177-185



BAUMAN, Z. **Vidas Desperdiçadas**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CASTEL, R. As transformações da questão social, In: BÓGUS, L.; YAZBEK, M. C.; WANDERLEY, M. B. **Desigualdade e a questão social**. 4. ed., rev. e ampl. São Paulo: EDUC, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa** (5ª ed.). São Paulo: Atlas. 2010.

MARTINS, J. S. **A sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza, classes sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. (12ª ed.) São Paulo. Hucitec. 2010.

MONTEIRO, R. P.; VALE, Z. M. C. O jovem e a primeira experiência de trabalho. **Rev. bras. psicodrama**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 113-124, 2011

RODRIGUES, T. M. **Juventude e mercado de trabalho no Brasil**: formação e empregabilidade. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Administração, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTOS, A. L.; GIMENEZ, D. M. **Inserção dos jovens no mercado de trabalho**. *Estud. av.*, São Paulo, v. 29, n. 85, p.153 – 168, 2015.

SINGLY, F. O nascimento do “indivíduo individualizado” e seus efeitos na vida conjugal e familiar. In: PEIXOTO, C. E., Singly, F. de & Cicchelli, V. **Família e individualização**. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

SOUZA, J. **A tolice da inteligência brasileira**: ou como o país se deixa manipular pela elite / Jessé Souza. – São Paulo: LeYa, 2015.



## O PROTAGONISMO DAS MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

**Daiane Ferreira Ferreira**  
**Vilmar Alves Pereira<sup>1</sup>**

### **Resumo**

O presente trabalho aborda o viés histórico da Educação de Jovens e Adultos e também a trajetória histórica do magistério. Com isso buscamos problematizar o processo que foi se desenhando ao longo do tempo para uma “feminização do magistério” e desconstruindo esses marcadores sexistas que são criados por uma sociedade machista e que para além disso questionamos e refletimos que a falta de mais investimentos na educação pública do Brasil se dá também porque os trabalhadores (as) em educação são em sua grande maioria Mulheres. Deste modo, caminhamos na busca do respeito com estas trabalhadoras e que aqueles e aquelas que elaboram, planejam e dialogam sobre formação do educadores (as) leve em consideração as problemáticas que cercam, historicamente, as questões de gênero.

**Palavras-chave:** EJA, Feminização do Magistério, Mulheres, Gênero, Educação.

---

1 Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: daia\_fe@yahoo.com.br

# DESCOLONIZANDO O CORPO NEGRO: QUESTÕES SOBRE AUTORIA E REPRESENTAÇÃO FEMININA NA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

Rodrigo da Rosa Pereira<sup>1</sup>

## Resumo

Este trabalho busca discutir a literatura afro-brasileira de autoria feminina enquanto portadora de uma ideologia de resistência à imposição de uma tradição literária historicamente discriminatória, tanto em termos étnico-raciais quanto de gênero e mesmo de classe social. A partir da contribuição crítica e ficcional de escritoras negras, verifica-se a insurgência de um contra-discurso frente a representações negativas do corpo negro na literatura brasileira canônica. Destacando a crítica do sistema cultural brasileiro pós-colonial e a defesa da personalidade negra como estratégias discursivas ou representacionais nucleares, a produção literária contemporânea de autoria feminina afro-brasileira atua na desconstrução de estereótipos associados à coletividade afrodescendente no Brasil, com particular engajamento no que diz respeito às próprias mulheres negras.

**Palavras-chave:** literatura afro-brasileira, autoria feminina, intelectuais negras, poética quilombola, literatura de resistência.

---

1 Doutor em Letras – História da Literatura - Universidade Federal do Rio Grande (FURG).  
E-mail: rodrigopereira@furg.br

Recentemente, tem crescido a reflexão sobre a produção de autoria feminina afro-brasileira e o caráter engajado dessa escrita. É importante frisar, de antemão, que as escritoras da literatura afro-brasileira possuem estreita relação com movimentos sociais. Miriam Alves (1995) e Conceição Evaristo (2006), escritoras e pensadoras da literatura afro-brasileira, sinalizam para a repercussão dos Movimentos de Mulheres e Movimento Negro na produção literária de autoria feminina negra. Como as pautas defendidas por esses dois movimentos sociais interessam diretamente a escritoras como elas, já que são marcadas tanto pela identidade de gênero quanto pela identidade étnico-racial, além das questões de classe, é natural que as conquistas empreendidas por ambos os movimento repercutam não apenas no cotidiano dessas mulheres, mas também em sua escrita.

É fato inquestionável que as representações femininas que tradicionalmente figuram nos discursos literários brasileiros foram elaboradas sob a ótica masculina e, mais especificamente, sob a perspectiva de homens oriundos do grupo étnico-racial “branco”, intelectuais diretamente ligados aos ideais eurocêntricos. Devido a isso, verificamos que, durante um longo período, com raras exceções, o universo artístico-literário brasileiro excluiu a presença de sujeitos femininos, isto é, das mulheres como agentes de sua própria história, fosse enquanto personagens ou escritoras. Aliada à ideologia patriarcal

– principal motivo da exclusão das mulheres em geral de ocuparem espaços importantes na tradição literária brasileira, tanto na dimensão autoral quanto no universo ficcional –, no caso das mulheres negras, a ideologia racista será responsável por uma dupla exclusão: de gênero e étnico-racial. Soma-se ainda a exclusão de classe, bastante associada à população negra no Brasil.

Na literatura brasileira, a representação hegemônica da mulher negra, desde o período colonial à contemporaneidade, tem sido construída através de discursos negativamente demarcados por estereótipos duplamente discriminatórios – derivados dos preconceitos tanto de gênero quanto étnico-raciais. Conforme observa Evaristo (2011, p. 139):

[...] talvez, o modo como a ficção revele, com mais intensidade, o desejo da sociedade brasileira de apagar ou ignorar a forte presença dos povos africanos e seu descendentes

na formação nacional se dê nas formas de representação da mulher negra no interior do discurso literário. A ficção ainda se ancora nas imagens de um passado escravo, em que a mulher negra era considerada só como um corpo que cumpria funções de força de trabalho, um corpo-procriação de novos corpos para serem escravizados e/ou um corpo-objeto de prazer do macho senhor.

No mesmo sentido, Francineide Santos Palmeira (2010, p. 77) observa que “quando não invisibilizadas por completo, as mulheres negras figuram em imagens nas quais são construídas como um corpo-objeto e/ou relacionadas a um passado de escravidão”.

Na esteira das representações negativas ou ausência de representação, Evaristo prossegue:

Percebe-se que a personagem feminina negra não aparece como musa, heroína romântica ou mãe. Mata-se no discurso a prole na mulher negra, não lhe conferindo nenhum papel literário em que ela se afirme como centro de uma descendência. À personagem feminina é negada a imagem de mulher-mãe, perfil que aparece tantas vezes desenhado para as mulheres brancas em geral. E quando se tem uma representação em que ela aparece como figura materna, está presa ao imaginário da mãe-preta, aquela que cuida dos filhos dos brancos em detrimento dos seus. (EVARISTO, 2011, p. 139)

No ensaio “Da representação à auto-apresentação da mulher negra na literatura brasileira”, Evaristo (2005) aponta de forma mais veemente a negação da mulher negra enquanto figura materna, entre as várias visões estereotipadas da mulher negra:

Uma leitura mais profunda da literatura brasileira, em suas diversas épocas e gêneros, nos revela uma imagem deturpada da mulher negra. Um aspecto a observar é a ausência de representação da mulher negra como mãe, matriz de uma família negra, perfil delineado para as mulheres brancas em geral. (EVARISTO, 2005, p. 53)

Ao refletir sobre o recalque da representação materna da mulher negra na literatura brasileira, Evaristo (2005, p. 202) afirma:

Observando que o imaginário sobre a mulher na cultura ocidental constrói-se na dialética do bem e do mal, do anjo e do demônio, cujas figuras símbolos são Eva e Maria; e que o corpo da mulher se *salva* pela maternidade, a ausência de tal representação para a mulher negra acaba por fixá-la no lugar de um mal não redimido. [...] O que se argumenta aqui é o que essa falta de representação materna para a mulher negra na literatura brasileira pode significar. Estaria a literatura, assim como a história, produzindo um apagamento ou destacando determinados aspectos em detrimento de outros, e assim ocultando os sentidos de uma matriz africana na sociedade brasileira?

Apesar de recentes, são diversos os estudos que irão demonstrar que, na contracorrente dos discursos negativos, a literatura feita por autoras negras em geral representam a figura da mulher enquanto sujeito, contestando assim a tradição literária. Em artigo intitulado “Assenhoreando-se do poder da palavra: escritoras afro-brasileiras e autorrepresentações”, Palmeira (2011) defende que por meio da construção de novas formas de representação, as escritoras afro-brasileiras questionam e rasuram os estereótipos sobre as mulheres negras.

De forma mais amplo, Evaristo (2006, p. 111) afirma que um olhar sobre a cultura e o corpo negro imprime aos textos de determinados autores afro-brasileiros um “discurso específico, que fratura o sistema literário nacional em seu conjunto”; assim cria-se “uma literatura em que o corpo negro deixa de ser o corpo do “outro” como *objeto* a ser descrito, para se impor como *sujeito* que se descreve”. Assim, o ocorre que diante de discursos de natureza colonial, que atuam constantemente no sentido de desqualificar os negros e reduzi-los a “corpos-objetos”, busca-se pela palavra poética “alforriar o corpo negro” (EVARISTO, 2006, p. 111).

Ao considerar o universo textual da literatura afro-brasileira, Maria Narareth Soares Fonseca (2011) constata a “intenção de denúncia às vezes, de resistência quase sempre e com gestos de escrita que resgatem memórias silenciadas pela tradição literária no Brasil” (FONSECA, 2011, p. 262). Destaca também que as imagens do negro circulam com intenções que se marcam pela “autoconscientização” e pela “imposição de ampliar o espaço de visibilidade dos negros e de seus descendentes, independentemente da cor da pele, do tipo de cabelo ou da carnadura do corpo” (FONSECA, 2011, p. 264). Assim, é interessante notar que essa

luta por maior visibilidade almeja “reverter as associações que ligam os negros à feiura, à sujeira, ao que está fora dos padrões determinantes de um gosto estético” e “construir uma semântica que esvazie os sentido negativos gravados no corpo negro e nos lugares por onde ele é levado a circular”, configurando assim um “processo de cura pela assunção da palavra denegada” (FONSECA, 2011, p. 265-266). Além disso, a autora delinea a concretização de uma “estética negra”, segundo a qual se procura “apagar do corpo negro os estigmas remanescentes do sistema escravocrata e das compartimentações nas quais a sociedade brasileira aloja os indivíduos marcados pela pobreza – às vezes miserabilidade – e pela cor da pele.” (FONSECA, 2011, p. 264)

De modo similar, Evaristo alega que “a escre(vivência) das mulheres negras explicita as aventuras e as desventuras de quem conhece uma dupla condição, que a sociedade teima em querer inferiorizada, mulher e negra”, resultando sempre na “fala de um corpo que não é apenas descrito, mas antes de tudo vivido” (EVARISTO, 2005, p. 205). Na articulação entre escrita e vivência, tal visão do fazer literário feminino negro compreende os textos “para além de um sentido estético”, à medida que “buscam sistematizar um outro movimento, aquele que abriga toda as suas lutas. Toma-se o lugar da escrita, como direito, assim como se toma o lugar da vida.” (EVARISTO, 2005, p. 206)

Cristian Souza Sales (2012) também traz contribuições importantes para este debate, ao constatar que, na história literária brasileira, os corpos negros femininos foram inscritos nas relações de gênero estabelecidas pela dominação masculina, sendo submetidos às normatizações sociais, a um conjunto de valores morais e inúmeras tentativas de controle e disciplina de seus movimentos, de seus gestos e de suas atitudes, de sua aparência e de sua sexualidade. Em contrapartida, segundo o autor, na produção afro-brasileira, são inscritas outras formas de dizer estes corpos, distanciadas das representações estereotipadas, etnocêntricas e falocêntricas construídas, historicamente, por uma tradição cultural no Brasil. Para sustentar o argumento, Sales traz como exemplo a escrita de Miriam Alves:

Marcando o seu lugar de enunciação como sujeito e objeto de sua produção literária, evidenciando a sua identidade racial e de gênero, Miriam Alves constitui uma nova forma de escrita literária, a afro-brasileira, delineando imagens de um corpo negro que se revestem de outros significados e sentidos positivos. São configurações poéticas, cujo sujeito enunciativo feminino negro busca estabelecer ligações de um corpo com as suas marcas identitárias, práticas religiosas e culturais de origem afro, superando um conflitivo processo de construção e desenvolvimento de sua autoestima. E a escritora o faz, em princípio, estabelecendo um diálogo com a sua história ancestral. (SALES, 2012, p. 97)

A esse respeito, salientamos também a defesa do seguinte ponto de vista da própria Miriam Alves, o qual se apresenta como uma síntese de seu posicionamento enquanto escritora e intelectual acerca da literatura afro-brasileira de autoria feminina:

A produção textual das mulheres negras é relevante, pois põe a descoberto muitos aspectos de nossa vivência e condição que não estão presentes nas definições dominantes de realidade e das pesquisas históricas. Partindo de um outro olhar, debatendo-se contra as amarras ideológicas e as imposições históricas, propicia uma reflexão revelando a face de um Brasilafro feminino, diferente do que se padronizou, humanizando esta mulher negra, imprimindo um rosto, um corpo e um sentir mulher com características próprias. (ALVES, 2010, p. 67)

Alves discute ainda que a escrita das mulheres negras extrapola a referência ao corpo dos movimentos feministas brancos dos anos 1960 e 1970 – resumido na frase: “meu corpo me pertence” – que fica compreensível ao lembrarmos que seus corpos eram presos em espartilhos desde o século XIV até princípio do século XX. Diante disso, defende:

Já a palavra de ordem para o corpo feminino da mulher negra seria forçosamente outra tendo em vista o aviltamento do qual foi vítima esse corpo negro que passou pela coisificação, mutilação, primeiro pela força da escravização, e depois seguido da automutilação, para aproximá-lo da estética branca alienígena à sua feição natural. Antes de tudo, é um corpo vitimado que necessita de se desvencilhar das



marcas de sexualização, racialização e punição nele inscritas para redefinir numa ação de afirmação e autoafirmação de identidade; de formar, assim, um novo lócus de compreensão sem, no entanto, esquecer a necessidade desse mesmo corpo de comer bem, vestir-se, entre outras coisas. Os versos e os textos realizam a desconstrução desse lócus de confinamento onde ficamos excluídas da noção estética nacional [...]. (ALVES, 2010, p. 71)

Nesse sentido, faz-se imprescindível perceber que as escritoras afro-brasileiras apresentam uma série de representações literárias antes ausentes, tais como a mulher negra como mãe de seus filhos biológicos e como descendentes de uma linhagem de mulheres guerreiras, fortes e inteligentes que contribuem para a construção da história da afro-descendência e para a construção da história do Brasil, inclusive com participações efetivas nas diversas lutas. As vozes femininas contemporâneas têm se empenhado em elaborar outros modelos e novas imagens para o corpo da mulher negra. Mais do que a cor da pele ou a origem étnica, o elemento definidor dessa literatura reside na criação de um discurso que manifeste as marcas das experiências históricas e cotidianas das mulheres negras no país. São contos, poemas e romances que buscam outros modos de enunciação do corpo e da cultura negra no Brasil.

Por fim, é crucial que as escritoras afro-brasileiras sejam vistas enquanto intelectuais negras que contribuem com a luta histórica de seus ancestrais pela questão da afrodescendência no Brasil e para a constituição da identidade cultural afrodescendente por meio do instrumento da escrita. Para essas guerreiras, a ficção torna-se um espaço de resistência e insurgência contra modelos literários excludentes, capaz de abrir caminhos antes obstruídos pelos preconceitos, com base na crítica e na reflexão, bem como nas particularidades do universo simbólico afro-brasileiro.

## Referências bibliográficas

ALVES, Miriam. *Enfim... nós: por quê?* In: ALVES, Miriam; DURHAMEM, Carolyn (Orgs.) *Finally us/ Enfim nós: contemporary black Brazilian women writers*. Colorado Springs: Three Continents Press, 1995.

ALVES, Miriam. **BrasilAfro autorrevelado**: literatura brasileira contemporânea. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA; Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (Orgs.) *Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora*. João Pessoa: Ideia, 2005, p. 201-212

EVARISTO, Conceição. Vozes quilombolas: literatura afro-brasileira. In: GARCIA, Januário. (Org.) *25 anos 1980-2005: movimento negro no Brasil*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. In: SILVA, Denise Almeida; EVARISTO, Conceição (Orgs.). *Literatura, história, etnicidade e educação: estudos nos contextos afro-brasileiro, africano e da diáspora africana*. Frederico Westphalen: URI, 2011, p. 131-146.

PALMEIRA, Francineide Santos. *Vozes femininas nos Cadernos negros: representações de insurgências*. 133 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

PALMEIRA, Francineide Santos. Assenhorando-se do poder da palavra: escritoras afro-brasileiras e autorrepresentações. *Anais do XIV Seminário Nacional Mulher e Literatura/ V Seminário Internacional Mulher e Literatura*. 2011.

SALES, Cristian Souza. Pensamentos da mulher negra na diáspora: escrita do corpo, poesia e história. In: **Sankofa** - Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana. Ano V, Nº IX, Julho/2012.

## QUANDO A LUTA ENCONTRA A ARTE

**Juliana Soares**  
**Maria Escarlata Pereira**  
**Amanda Motta Castro**

### **Resumo**

Este texto tem como objetivo principal fazer um relato de experiência realizada dentro da cadeira de Práticas educativas e comunitária – PEC, no curso de licenciatura em Educação do campo. O trabalho foi realizado em duas etapas: a primeira no primeiro semestre de 2017 e teve como principal mote a construção do projeto para criar peças com mulheres negras. A ideia desse projeto nasceu especificamente em um grupo de amigas negras militantes do movimento negro de São Lourenço do Sul no Sul do Brasil e se aprimorou durante a PEC. A segunda etapa do projeto que será apresentada aqui foi realizada no segundo semestre de 2017. O objetivo principal dessa etapa foi de fazer intervenções na comunidade apresentando o artesanato desenvolvido e problematizando através de roda de conversa e instalações científicas que discutisse questões sobre racismo, mulheres e resistência. A experiência junto com as escolas públicas da educação básica, universidade e comunidade foram positivas e abriu o diálogo importante sobre racismo e resistência.

**Palavras-chave:** Racismo. Mulheres negras, Artesanato e Resistência.

# FACES DO RACISMO: A INVISIBILIDADE DA CAPACIDADE INTELECTUAL DO NEGRO NA FORMAÇÃO CULTURAL BRASILEIRA

Laís Braga Costa<sup>1</sup>  
Marcel Jardim Amaral<sup>2</sup>  
Márcia Della Flora Cortes<sup>3</sup>

## Resumo

Este artigo visa analisar o contexto histórico e social em que está inserido o negro no Brasil e invisibilidade de suas contribuições no desenvolvimento cultural, científico e tecnológico para a memória social. Como resultado de uma histórica construção imaginária, a longo tempo, a memória não contempla as notáveis contribuições que foram legadas pelos negros, corroborando com uma sociedade e cultura excludente ainda calcada no eurocentrismo e que impacta no imaginário social sobre os espaços que a comunidade negra é projetada a ocupar. Como metodologia, esse estudo qualitativo recorreu a fontes bibliográficas fortalecendo a ideia de que temos um longo caminho a ser percorrido a fim de que haja, de fato, um reconhecimento e valorização da identidade negra nas diversas regiões do país, resultado de uma visão restrita e única, que apenas recentemente vem sendo alvo de reflexão.

**Palavras-chave:** Identidade negra. Memória social. Reconhecimento social.

---

1 Instituto Federal Farroupilha. E-mail: lbc.biblio@gmail.com.

2 Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: amaral.marcel@yahoo.com;

3 Instituto Federal Farroupilha. E-mail: marciadfc@yahoo.com.br.

## Introdução

Ao longo da história brasileira se percebe a constante exploração do povo negro. É bastante claro o papel dessa comunidade nos grandes ciclos econômicos da era colonial e imperial, desde os engenhos de açúcar no nordeste no século XVI, passando pela era de ouro em Minas Gerais a partir do século XVIII até as fazendas de café no centro-oeste e sudeste no século XIX, (como excluídos e explorados). A formação da sociedade brasileira é marcada por práticas socioculturais calcadas no colonialismo, que atravessam a formação cultural do brasileiro até a atualidade.

O presente trabalho tem o objetivo de discutir sobre a injustiça histórica que perpassou por gerações e, ainda hoje, repercute sobre o povo negro brasileiro, tendo em vista que seu legado permanece obscuro aos olhos da sociedade. Diante de tamanha contribuição para o desenvolvimento da cultura, da ciência e da tecnologia brasileira, cabe as instituições de ensino promover e difundir o conhecimento sobre a verdadeira história e legado dos negros, para além da força bruta, como a sua importância para o desenvolvimento social e sustentável. Ainda, esse trabalho aborda as consequências da falta de reconhecimento sobre a identidade do negro no Brasil. Esse artigo recorreu pesquisa qualitativa bibliográfica, a fim de subsidiar a discussão teórica sobre a relação estabelecida entre a formação social e a identidade negra no Brasil.

## A invisibilização de saberes negros

A elite branca no Brasil romantiza o processo abolicionista em 1888 com a exaltação da Princesa Isabel nos espaços de educação formal, influenciando brancos e negros do país, a crerem que a África resume-se a ser um país não desenvolvido e/ou atrasado.

No poema “Lei Áurea” Assumpção (2000:39) ironiza este processo ao recitar “Viva a Princesa Isabel! Viva à senhora redentora! Agradecimento profundo à bondosa princesa que em maio nos deu de bandeja a Lei Áurea. Lei Áurea, verdadeiro cheque sem fundo.”

Sabe-se que a escola e os meios de comunicação perseveram difundindo uma percepção positiva da situação do negro pós-abolição no Brasil, através do incentivo dos sujeitos à meritocracia, bem como a

projeção do dito “racismo inverso”. Destaca-se em especial todas as críticas realizadas e relacionadas ao papel do negro para a sociedade, como, por exemplo, novelas, obras televisivas em geral.

Com base nessa afirmação é possível refletir sobre a história única relacionada ao período da escravidão no Brasil, onde se tem como verdadeiro que os negros escravizados possuíam característica selvagens conforme relatam algumas obras renomadas da literatura brasileira, como por exemplo a obra de Monteiro Lobato (1926) publicada em partes para o “Jornal Amanhã” denominada “O choque das raças” que foi renomeada para “O Presidente Negro” onde o reverenciado autor, deixa evidente seu incômodo com a miscigenação e o papel social do negro quando há ascensão social: “Solução medíocre. Estragou as duas raças, fundindo-as. O negro perdeu suas admiráveis qualidades físicas de selvagem e o branco a inevitável piora de caráter, conseqüente a todos os cruzamentos entre raças díspares”.

Em consonância a isso, a história ensinada pelas instituições de ensino praticamente não possibilita imaginar, aprender e compreender e, por meio do senso de alteridade, a construir empatias e identificação da população com os negros. Pode-se citar o fato de que apenas no ano de 2017, a biografia de Mahommah Gardo Baquaqua, negro nascido na África, no início do século XIX, e escravizado no Brasil, foi publicada em português. Essa mesma obra foi lançada em 1854, nos Estados Unidos pelo próprio Mahommah, o qual tinha conhecimentos em literatura e matemática. Portanto, a obra permaneceu por mais de 150 anos desconhecida pelos brasileiros, provando que somente a pouco tempo essa temática vem despertando interesse e sendo estudada pelos brasileiros. Com a inclusão de temas como esse em disciplinas escolares, é possível construir socialmente a imagem de negros para além do contexto da escravidão.

As teorias que legitimaram a “superioridade” da raça branca, fundamentadas no eurocentrismo, na maioria das vezes, assumem postura de desprezo a outros pertencimentos raciais. Essa cultura racista simplifica o espaço dos negros às funções subalternas, onde o silêncio e a omissão de manifestações de preconceito racial são ativos e residem no interior dos estabelecimentos e/ou instituições, além de cada sujeito.

Freyre (2007, p. 372) menciona em sua obra que o negro era colaborador do branco se referindo ao trabalho braçal que esse desempenhava. A escolha do léxico “colaborar” para se referir a exploração dos negros pelos brancos, confere um tom irônico à afirmação, visto que, os escravizados eram cerceados em seu poder de escolha quanto ao trabalho que desenvolviam. No entanto, a comunidade negra foi muito mais que uma mão de obra barata, além de marcar a música, dança e culinária brasileira promoveu um ganho cultural, científico e tecnológico, diferente da forma como a “história única” se dissemina sobre o período escravagista no Brasil e, mostra a atuação do negro na sociedade, como o trabalhador braçal, o executor, e nada além disso.

Se tomarmos como exemplo o Rio Grande do Sul, dificilmente a representação do gaúcho na mídia hegemônica compreende também a população negra, pois o que se difunde sobre o estado é apenas a influência do europeu, conforme reafirma Leite (2012):

O fato marcante desta discussão é que toda a historiografia do Sul do Brasil subestima a presença dos negros. Mesmo o Rio Grande do Sul, que teve um sistema escravista significativo (cerca de 27,3% da população de 1860 era escrava), é considerado como um estado branco, europeu, no Brasil. (LEITE, 2012)

Devido a equivocada e histórica visão perpassada pela mídia e meios de comunicação oficial, corriqueiro que brasileiros, em outras regiões do Brasil país, pensem que o estereótipo dos gaúchos não inclui afro descendentes. Observa-se que apesar do negro ser um dos mais importantes grupos sociais que possibilitou o desenvolvimento do estado, sua trajetória e contribuição não é valorizada, com poucas menções e recentes reconhecimentos na área cultural.

Feito esse breve apanhado histórico, cabe salientar personagens afro-brasileiros que deram contribuições importantíssimas para o desenvolvimento da ciência e tecnologia no Brasil, como os engenheiros André Rebouças e Teodoro Sampaio e o Médico Juliano Moreira.

André Rebouças destacou-se na engenharia hidráulica, com a implantação de docas no Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco e Maranhão.



Segundo Cunha, (ano, p. 12) André ainda “implantou junto com seu irmão, o também engenheiro Antônio Rebouças, o sistema de abastecimento de água do Rio de Janeiro- Realizações que o posicionaram como uma das maiores autoridades brasileiras em engenharia hidráulica.”.

O túnel Rebouças que liga a zona Norte à zona Sul do Rio de Janeiro é uma homenagem ao seu trabalho e ao de seu irmão pelo desenvolvimento da engenharia no Brasil. Além da contribuição no campo científico-tecnológico, André Rebouças foi um dos principais militantes do movimento abolicionista e responsável por diversos artigos contra a escravidão. Foi também um estudioso da questão agrária e a sua conexão com o processo de inclusão social dos ex-escravos, chegando a escrever um projeto de legislação que previa o assentamento de ex-escravos em terras do Império e iniciativas educacionais para a inserção desses na sociedade. (CUNHA, [200-?], p. 13)

Teodoro Sampaio foi referência na medicina nacional, atuando como diretor do Hospital Nacional dos Alienados e graças a ele foi aprovado uma lei de assistência aos doentes mentais. Destacou-se também como um notável pesquisador científico da Sociedade de Medicina e Cirurgia Baiana.

Juliano Moreira, durante sua brilhante carreira intelectual, publicou mais de uma centena de títulos entre trabalhos científicos e de outra natureza, temos em destaque: Assistência aos Alienados no Brasil (1906), Lês maladies mentales au Brésil (1907), A contribution to the study of dementia paralítica in Brazil (1907) e A evolução da medicina brasileira (1908). Seus trabalhos tiveram reconhecimento internacional. Juliano Moreira foi membro de inúmeras instituições científicas internacionais como: a Antropologische Gesellschaft, de Munique; a Société de Médecine, de Paris; a Médico-Legal Society, de Nova York; e a Médico Psychological Association, de Londres. O Hospital Colonial Juliano Moreira, em Jacarepaguá, é uma homenagem à trajetória vitoriosa desse afro-brasileiro em prol da medicina no Brasil. (CUNHA, [200-?], p. 14).

Teodoro Sampaio foi outro negro que destacou-se na ciência e tecnologia, como engenheiro civil, contribuindo também para o desenvolvimento

de uma das mais importantes instituições de ensino superior do Brasil, a Universidade de São Paulo (USP).

Na trajetória desse importante intelectual brasileiro constam: a reconstrução do velho prédio da Faculdade de Medicina, no Terreiro de Jesus em Salvador; a sua eleição como Deputado Federal; a publicação de obras importantes como *O Tupi na geografia nacional* (1901), *Atlas dos Estados Unidos do Brasil* (1908), *A posse do Brasil Meridional*, e outros. Sua nomeação para diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da recém-inaugurada Universidade de São Paulo (USP) foi muito importante para o fortalecimento da principal universidade do país, uma vez que foi responsável pela vinda de grandes intelectuais internacionais para compor o corpo docente da USP. (CUNHA, [200-?], p. 14).

Observa-se que além dos nomes citados acima, muitos outros contribuíram para o desenvolvimento do país, em diferentes áreas. Entretanto, a memória social que caracteriza-se por ser a essência do conhecimento coletivo de um grupo, no qual o passado é construído de forma simbólica, com traços que identificam a sociedade, pouco abordam com positividade as realizações dos negros, que normalmente são vistos como meras vítimas da escravidão.

De acordo com Santos (2010), os conhecimentos oriundos da luta social, pouco são abordados pelas universidades, pois nelas há, quase que exclusivamente, a possibilidade de acesso ao conhecimento a partir do ponto de vista daqueles que venceram os conflitos, ou seja, os dominantes. Logo, os conhecimentos que as universidades reproduzem não dão voz aos movimentos populares e sim aos opressores. De acordo com o conceito de epistemologia do sul, deveria haver acesso na universidade também para o conhecimento dos vencidos e não apenas aos de vencedores. Corroborar com essa ideia Brandão (2010), quando afirma:

A ausência de um pensamento crítico e de construção pós-colonial nos reporta ao que pode ser denominado “a metáfora da ausência do Pai”. Desse nó, intuo que suceda a crise de identidade nacional, a crise de projeto de futuro, a escassez de respeito e o déficit de reconhecimento da civilização e da população descendente de africanos em nossa história social. Como a história brasileira é protagonizada

de maneira suprema pelos lugares e agenciamentos indo-europeus que atravessam os numerosos equipamentos da máquina do Estado (o direito, a educação, a medicina etc.), segue, daí, a importância de se discutir o lugar do Herói de face negra, bem como projetos de educação afirmativa. (BRANDÃO, 2010, p.43)

Em se tratando do debate sobre as contribuições do negro na formação da sociedade brasileira, cabe salientar que cada cultura e cada civilização tem seus valores agregados às lutas e conquistas. Logo, alguns tem o seu valor desmerecido por razões políticas, conforme afirma Brandão (2010):

Cabe uma reflexão sobre por que não encontramos, durante a nossa formação nos cursos de graduação em ciências – engenharia, química, física, biologia etc. – informações sobre os saberes e fazeres dos povos africanos. Estes saberes e fazeres são ocultados para justificar a colonização, a apropriação das riquezas e do conhecimento e a destruição daquele continente por parte do Ocidente. (BRANDÃO, 2010, p. 39)

Destaca-se a contribuição fundamental do povo negro frente a questões relacionadas ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, resultado de um esforço intelectual praticamente desprezado pela sociedade brasileira, conforme enfatiza Brandão (2010):

fato que na África existe uma rica história de conhecimento científico, descobertas e invenções que antecedem o surgimento da civilização europeia: a descoberta do tempo, o controle do fogo, o desenvolvimento de ferramentas tecnológicas, a linguagem e a agricultura. Nada no século 20, segundo o autor, contribuiu tanto para o desenvolvimento da humanidade como esse conhecimento da matriz africana – nem a chegada à lua, a descoberta do DNA ou a energia nuclear, a televisão ou o laser, e nem mesmo o automóvel. (BRANDÃO, 2010, p. 38)

A ausência da memória social sobre o negro frente a questões que refletem a intelectualidade do povo escravizado, é uma prática naturalizada. Historicamente, a sociedade, dita culta, impõe que a contribuição

intelectual nas diversas áreas do conhecimento provem da Europa, e não da África. Esse tipo de discurso está arraigado na cultura brasileira e a perpetuação dele se mantém através da disseminação de informações que reproduzem, como afirma Adichie (2009) uma história única do povo africano.

## Considerações finais

A sociedade brasileira, ainda hoje, não abarca em sua memória social, as grandes contribuições dos povos negros, oriundos de diversas localidades e que tanto contribuíram para a cultura, ciência e tecnologia que se desenvolveram no país e, portanto, configuram uma face do racismo ao manter na invisibilidade a sua capacidade intelectual. Essa falta de reconhecimento, acarreta diretamente na constituição imaginária da sociedade e identidade do povo negro, que não é valorizado e reconhecido.

Diante disso, observa-se que ainda estamos submetidos a uma cultura, “considerada legítima”: a branca. Considera-se, socialmente, que o descendente europeu possui as melhores qualidades e é o grupo com maior status social e, por isso, a representatividade nos principais papéis da sociedade é branca, bem como o padrão estético e, naturalmente, é também atribuído a ele o progresso científico e tecnológico brasileiro. Dessa forma, atribuir o desenvolvimento social ao negro não seria um papel tradicional, uma vez que a cultura branca, colocada como superior, tem a função de perpetuar a ordem social natural.

## Referências

ADICHIE, C. **O perigo de uma história única**. 2009. Disponível em: <[https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story/transcript?langua\\_ge=pt-br](https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?langua_ge=pt-br)>. Acesso em: 12 maio 2016.

BRANDÃO, Ana Paula (Coord.). **Modos de fazer**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. 132 p. (A cor da cultura ; 4)

CUNHA, Lázaro. **Contribuição dos povos africanos para o conhecimento científico e tecnológico universal**. [200-?]. Disponível em: < <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/contribuicao-povos-africanos.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. 43 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Quilombos ainda existem no Brasil**. 2008. Disponível em: < <http://www.palmares.gov.br/archives/3041>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

LEITE, Ilka Boaventura. **As classificações étnicas e as terras de negros no sul do Brasil**. 2012. Disponível em:<<http://www.igtf.rs.gov.br/wp-content/uploads/2012/10/As-classifica%C3%A7%C3%B5es-%C3%A9tnicas-e-as-terras-de-negros-no-sul-do-Brasil.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2016.

LIMA, Miguel. **A trajetória do negro no Brasil e importância da cultura afro**. 2010. Disponível em:<[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/2010/Historia/monografia/3lima\\_miguel\\_nonografia.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Historia/monografia/3lima_miguel_nonografia.pdf)>. Acesso em: 23 out. 2016.

PROJETO Baquaqua: memória e história de uma trajetória diaspórica: M. G. Baquaqua, escravidão e abolicionismo no Brasil e América do Norte. Disponível em: < <http://www.baquaqua.com.br/>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

# APROXIMAÇÕES NO CAMPO DE PESQUISA: MÉTODO, DIÁLOGOS E SABERES POPULARES NO COTIDIANO DE UM PROJETO EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Thaís Gonçalves Saggiomo<sup>1</sup>  
Clara da Rosa Pereira<sup>2</sup>  
Lúcia de Fátima Socoowski Anello<sup>3</sup>

## Resumo

Objetivamos refletir sobre o processo de inserção no campo de pesquisa de doutoramento, que tem como problema central o estudo sobre as contribuições da EA Crítica e transformadora, no processo de formação de mulheres agentes de transformação socioambiental, inseridas no contexto de licenciamento ambiental. Metodologicamente nos amparamos na revisão bibliográfica e na análise da experiência em campo, para evidenciar as potencialidades da pesquisa participante na inserção do trabalho com o grupo de mulheres. Conclui-se, que o uso da pesquisa participante foi favorável ao processo de inserção, como também oportunizou a construção de uma ampla base de dados, coletada com base no acompanhamento das visitas de campo e a partir do diálogo construído em dinâmica coletiva com o grupo de mulheres.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental Crítica. Mulheres. Gestão Pública. Licenciamento Ambiental. Pesquisa Participante.

---

1 Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: thaisfurg@yahoo.com.br

2 Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: clararosapereira@yahoo.com.br

3 Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: luciaanello@hotmail.com

## Introdução

Investigar a Educação Ambiental no cotidiano do processo formativo com mulheres inseridas no contexto da pesca artesanal constitui-se como um dos desafios para a academia e para toda a sociedade, que historicamente outorga a este grupo societário o lugar desigual e privado da casa, a condição de submissão à ordem de desumanização e excludente do modelo produtivo, que articulada à ordem patriarcal instaurada na nossa sociedade produz a marginalidade (in)visibilizada de determinados grupos – neste caso – tratamos dos corpus femininos.

Está condição na realidade particular das pescadoras/marisqueiras no contexto da cadeia produtiva da pesca artesanal, e em especial no quadro de público alvo das políticas públicas no campo da Educação Ambiental nos processos de Gestão, instaura-se como foco da pesquisa intitulada “A práxis em Educação Ambiental no processo de formação de mulheres agentes de transformação socioambiental: um estudo de caso no contexto do Projeto PEA FOCO<sup>4</sup>, condicionante do licenciamento ambiental da atividade de extração de petróleo e gás na Bacia de Campos, municípios São Francisco e São João da Barra/RJ”.

Dentre as motivações, compreende-se que o processo formativo com as mulheres, constitui-se como premissa para visibilidade deste público tanto enquanto profissional da cadeia produtiva, quanto como sujeito estratégico para que o Licenciamento Ambiental opere como instrumento capaz de estabelecer condições, restrições e medidas de controle ambiental sob as atividades de extração de petróleo e gás.

Neste sentido, credita-se na ação educativa significativa contribuição para efetiva atuação do Estado nos processos de desigualdade socioambiental resultantes do potencial poluidor e da degradação ambiental decorrentes da extração dos recursos naturais. Para realização da pesquisa está previsto um movimento investigativo que se fundamenta na perspectiva do materialismo histórico e dialético, que articulado a pesquisa participante tem

---

4 Projeto de Educação Ambiental Fortalecimento da Organização Comunitária: mulheres na cadeia produtiva da pesca (PEA - FOCO). “A realização do PEA – FOCO é uma medida de mitigação exigida pelo licenciamento ambiental federal, conduzido pelo IBAMA”.



como problemática central “*quais as contribuições da Educação Ambiental Crítica e transformadora, no processo de formação de mulheres agentes de transformação socioambiental, inseridas no contexto de licenciamento ambiental da atividade de extração de petróleo e gás*”.

Assim, salientamos que o recorte reflexivo deste trabalho situa-se como análise parcial de um processo investigativo mais amplo, e, tem como objetivo revisitar a prática de inserção no contexto de pesquisa, estabelecendo um movimento reflexivo sobre o aporte teórico e o potencial da pesquisa qualitativa e participante como eixos centrais para construção de coerência epistemológica entre os corpus femininos que constituem os sujeitos desta ação investigativa.

### **Contornos da pesquisa: historicidades e elementos conceituais**

Para iniciarmos o diálogo reflexivo é importante delimitarmos algumas questões-chaves para o entendimento deste movimento reflexivo. Desta forma, iniciamos pelo esforço reflexivo entorno do Licenciamento Ambiental, que se define por ser uma política pública de gestão ambiental que promove o controle social, garantindo que a sociedade participe do regimento e licenciamento da atividade. Proporciona espaço de formação da consciência, por ser instrumento de educação e formação de sujeitos. Efetiva a mitigação e compensação de impactos negativos junto às comunidades e a sociedade. Promove entre suas ações de mitigação a visibilidade de grupos sociais “invisíveis” no contexto da política pública do Estado Brasileiro.

Assim, o Licenciamento como instrumento de política pública na concessão do petróleo permite a extração do patrimônio natural e impacta as comunidades que se relacionam diretamente com os recursos naturais disponíveis. Esta política desenvolve-se no centro da abertura política, onde os movimentos sociais organizados reivindicaram direitos e participação nas tomadas de decisão política, processo que resulta na articulação dos direitos fundamentais outorgados pela Constituição Federal de 1988, e na construção dos espaços de controle social.

Este movimento situou o sentido do processo educativo entre os sujeitos envolvidos. Nos anos 80 a atuação junto as pastorais, a pressão

política, e a relação entre a luta pelos direitos e os dogmas da igreja, mobilizavam lideranças, famílias e intelectuais no esforço de combater os efeitos das desigualdades sociais. Neste movimento consolida-se o método da educação popular em diferentes frentes de trabalho no contexto comunitário.

A herança acumulada deste método educativo, nos ajuda a compreender que quando a comunidade participa é possível, avançar em formação de sujeitos capazes de intervir na sua realidade, e ainda garantir a execução de política pública com efetiva intervenção nas necessidades da comunidade. Neste sentido, Loureiro nos provoca a pensar sobre a educação ambiental situada na proposta popular, emancipatória e transformadora, que segundo o autor,

[...] parte da compreensão de que o quadro de crise em que vivemos não permite soluções [...] ou alternativas moralistas que descolam o comportamental do histórico-cultural e do modo de como a sociedade está estruturada. O cenário no qual nos movemos, de coisificação de tudo e de todos, de banalização da vida, de individualismo exacerbado e de dicotomização do humano como ser deslocado da natureza, é em tese, antagônico a projetos ambientalistas que visam à justiça social, ao equilíbrio ecossistêmico e a dissociabilidade entre humanidade-natureza. (Loureiro, 2012, p. 104)

Partindo desta compreensão, observamos que no campo das questões socioambientais, a partir dos anos 90, com a formação de Ong's internacionais, o governo vai modificando as estratégias de ação, buscando dar respostas a pressão internacional para que o Brasil assumisse responsabilidade frente as demandas oriundas da realidade promovida pela desigualdade socioambiental. No final dos anos 90, o país se dedica a identificar as riquezas naturais, evidência o petróleo e passa a mudar sua estrutura para viabilizar e monitorar o processo de exploração do petróleo. Neste cenário, amplia-se os cargos públicos, amplia-se a atuação do ministério público e do IBAMA. Dentro do IBAMA, monta-se equipes interdisciplinares que se dedicam no trabalho com as comunidades e desenvolve uma instrução sobre como desenvolver a Educação Ambiental, resultando nas Notas técnicas 01/2010; e, 02/2012, do IBAMA.

Segundo Quintas (2004), a construção das diretrizes regulamentam a Educação que ocorre no Processo de Gestão Ambiental, para o autor,

[...] não está se falando de uma nova Educação Ambiental. Está se falando sim, em uma outra concepção de educação que toma o espaço da gestão ambiental como elemento estruturante na organização do processo de ensino-aprendizagem, construído com os sujeitos nele envolvidos, para que haja de fato controle social sobre decisões, que via de regra, afetam o destino de muitos, senão de todos, destas e de futuras gerações. Neste sentido, esta proposta é substancialmente diferente da chamada Educação Ambiental convencional cujo elemento estruturante da sua prática pedagógica é o funcionamento dos sistemas ecológicos (Layrargues, 2002). A proposta praticada pelo IBAMA referencia-se em outra vertente, a da Educação Ambiental Crítica que, segundo Layrargues (2002:189) “é um processo educativo eminentemente político, que visa ao desenvolvimento nos educandos de uma consciência crítica acerca das instituições, atores e fatores sociais geradores de riscos e respectivos conflitos sócio ambientais”. (Quintas, 2004, p.115;116).

Neste cenário, ao tratarmos dos projetos de Educação Ambiental no contexto do Licenciamento, estamos nos referindo a uma política pública, financiada por recursos privados e fiscalizada aos ditames do órgão ambiental responsável, conforme já observamos anteriormente.

Assim, podemos creditar ao procedimento metodológico princípios da Educação Popular com premissa mediadora da ação de formação dos sujeitos. Processo, que segundo Layrargues (2012, p.11), está submetido a duas funções: a clássica função de socialização humana com a natureza, e também a pouco compreendida função ideológica de reprodução das condições sociais.

Neste sentido, ao adentrarmos na metodológica do Projeto PEA FOCO, é possível observar a articulação e a atenção da equipe quanto aos processos de diálogo junto às mulheres, pois como afirma o setor pedagógico do Projeto, compreende-se que não cabe a equipe identificar e registrar os problemas no local. É preciso, contribuir para que as pessoas possam identificar os problemas e coletivamente consigam construir estratégias para resolução dos mesmos.

Para tanto, as questões estruturais vivenciadas pelas mulheres público alvo da ação educativa, foram se apresentando como demandas necessárias para que o processo educativo acontecesse, bem como continue acontecendo com os sujeitos que sofrem diretamente o impacto ambiental resultante da atividade de extração do petróleo.

Assim, é importante salientar a compreensão de que os sujeitos da ação educativa são as pessoas, neste caso - as mulheres - que estão em maior condição de vulnerabilidade social, promovida pela desigualdade no processo de distribuição de ônus e bônus no uso dos recursos naturais, no caso da exploração de petróleo (Quintas, 2006). Desta forma, salientamos que a intencionalidade da ação educativa passa pela efetiva compreensão do contexto socioeconômico, e do posicionamento comprometido com a transformação da realidade onde os sujeitos da ação educativa estão inseridos.

## **Movimentos da prática investigativa**

Dentre os ditames da investigação acadêmica, acreditamos no potencial das práticas que se articulam com a dinâmica e as raízes educativas que se apresentam no campo da pesquisa. Neste processo, a demarcação dos quefazeres no contexto da Educação Ambiental no processo de Gestão Pública, e em especial no projeto onde se situam os sujeitos desta pesquisa de doutoramento, no auxilia na construção da estrutura teórica entorno das diretrizes metodológicas a serem utilizadas nos procedimentos da pesquisa.

Para tanto, situamos esta coerência epistemológica na pesquisa qualitativa e participativa, por esta melhor alicerçar-se no enfoque do Materialismo Histórico Dialético. Enfoque investigativo voltado para produção do conhecimento que tem como objetivo principal contribuir para transformação da realidade estudada (TRIVIÑOS, 1987, p. 125). Constituem-se em categorias centrais desse método o movimento contínuo da história, a historicidade, a totalidade e a busca das contradições.

Amparadas por essa forma de compreender a constituição do ser social, a perspectiva metodológica impressa neste trabalho proporciona a construção de um processo que se desenvolve num esforço de desvelar a complexidade das contradições que se estabelecem no ambiente de

estudo. Partindo da compreensão de que o ambiente de estudo materializa um movimento histórico, por onde é possível perceber o “entrelaçamento das relações entre a infra e superestrutura da realidade, de forma que, dialeticamente, estas se relacionam e se influenciam, transformando-se mutuamente.” (TRIVIÑOS, 1987, p.128).

Na prática objetiva, as aproximações realizadas no campo de pesquisa se efetivaram através da visita no campo; escuta ativa; observações e intervenções nas dinâmicas de coletividade; e na revisão bibliográfica voltada a compreensão dos povos tradicionais, feminismo, e o papel do intelectual orgânico neste contexto.

A sistematização e análise deste processo nos oportunizou a construção de novos horizontes investigativos, construído com base na materialidade vivida pelas mulheres, categorias identitárias do coletivo que articulam as particularidades presentes entre território e conflito; coletivo e feminino; trabalho, solidariedade e criatividade, destas observamos que,

- A produção de identidade esta articulada à cultura e ao território no contexto das comunidades tradicionais – onde o conflito situa-se como eixo gerador de novas aprendizagens e novos desafios para os sujeitos organizados;
- A visibilidade das mulheres no trabalho da Educação Ambiental na gestão ambiental está diretamente relacionado aos processos de reconstrução do feminino como instrumento de encontro e fortalecimento da identidade coletiva;
- No campo observamos a presença de inter-relações entre trabalho, criatividade e solidariedade, materializadas em processos de beneficiamento e comercialização do pescado; produção de artesanato e alimento; e, estratégias de sobrevivência construídas entre a complexidade histórica, social e econômica;

## Considerações finais

Diante do exposto, observamos que a proposição do materialismo histórico dialético e da pesquisa qualitativa e participante constituíram-se como método coerente com a proposição formativa desenvolvida na perspectiva da Educação Ambiental Transformadora, favorecendo o diálogo e

a coleta de dados a partir da inserção no campo e do exercício de organização das vivências no contexto do território e do Projeto.

Ao que se refere às formas criativas de trabalho solidário, destacamos que estas aparecem como estratégias produzidas pelas mulheres da ação educativa como manutenção da/na luta, e ainda como “alimento” entre os corpus possíveis no contexto do Projeto de

Educação Ambiental no licenciamento. Por fim, salientamos a coletividade e feminismo como ingredientes necessários a efetividade da aprendizagem significativa na proposição educativa e investigativa, junto deste grupo societário.

## Referências

BARDAN, L. *Análise de conteúdo*. 70ed. Lisboa: 2004.

LAYRARGUES, Philippe P. *Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica*. In: Revista Contemporânea de Educação N.º 14 – agosto/dezembro de 2012.

Loureiro, Carlos Frederico B. *Trajetórias e fundamentos da educação ambiental*. 4ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LUDKE, M. e, ANDRÉ, M. E. D. A. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986

QUINTAS, José Silva. *Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória*. In.: *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*. LAYRARGUES, Phillippe (coord.). Brasília: Ministério do Meio Ambiente: Brasília/ Diretoria de Educação Ambiental. 2004. p. 113 -140.

QUINTAS, José Silva. *Introdução a Gestão Ambiental Pública*. 2ª ed. Revista. Brasília: IBAMA. 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

# A ARTE COMO ESTRATÉGIA DE RECONHECIMENTO E FORTALECIMENTO FEMININO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Joezele da Rosa Pereira<sup>1</sup>

## Resumo

Este trabalho busca refletir sobre o papel da arte no contexto da educação ambiental, a partir de um projeto desenvolvido com mulheres pertencentes a comunidades pesqueiras localizadas no Norte Fluminense. Trata-se de ações compensatórias no âmbito do licenciamento ambiental federal das atividades de exploração e produção de petróleo e gás na Bacia de Campos – RJ. O uso da arte como estratégia de reconhecimento e fortalecimento desses sujeitos femininos é resultado de uma busca por metodologias alternativas nos processos pedagógicos com as participantes do projeto, as quais possuem um perfil de pouco ou nenhum acesso à escolaridade formal. Mais especificamente, na ocasião da inauguração de cozinhas pedagógicas em dois municípios, foram desenvolvidas oficinas de arte-educação com a organização e a pintura das fachadas dos muros produzido por elas, usando como ferramenta o estêncil, em formas variadas, de silhuetas femininas enquanto sujeitos pertencentes àquele lugar. Nossa fundamentação teórica segue na teoria crítica e na educação ambiental transformadora, assim como a importância da arte engajada numa proposta de organicidade intelectual e política com as populações tradicionais.

**Palavras-chave:** Arte-educação; Educação Ambiental; mulheres pescadoras; fortalecimento feminino; estêncil.

---

1 Arte-educadora, Especialista em Psicopedagogia Trans For Mar Consultoria LTDA. E-mail: jodarosa84@gmail.com



# EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ECOSOFIA COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA

Isabel Ribeiro Marques <sup>1</sup>  
Paula Correa Henning

## Resumo

O trabalho parte de uma tese em andamento onde se analisa a proliferação discursiva atrelada ao verde. Dentre os conceitos que são utilizados na tese, destaca-se a Ecosofia, que ao contrário que possa parecer, não se trata simplesmente de uma filosofia da ecologia, mas de uma postura de se posicionar e agir no mundo, pode-se dizer que é um enlace de três ecologias: ecologia ambiental, social e mental, não para englobar todas essas abordagens heterogêneas em uma ideologia totalizante, mas ao contrário, para potencializar o desejo criador de perspectiva ético-política da diversidade, responsabilidade e respeito à diferença e a alteridade, como pontua Felix Guattari. Desse modo, acredita-se que a Ecosofia como prática de resistência possua aderência com as propostas tão potentes e inquietantes que o evento apresenta.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental, Ecosofia, Resistência.

---

1 Universidade Federal do Rio Grande

## A PARÓDIA E O HOMOEROTISMO RELIGIOSO EM 'BUNDO E OUTROS POEMAS', DE WALDO MOTTA.

Rodrigo dos Santos Dantas da Silva  
E-mail: dyghusoueu@bol.com.br

### Resumo

Vem-se com o presente artigo refletir sobre a presença de expressões sagradas que se misturam às imagens erótico-pornográficas na obra *Bundo e Outros Poemas*, do autor capixaba Waldo Motta, com o intuito de dar destaque ao modo como os poemas da obra são formulados e suas relações com as discussões religiosas, culturais e sociais em torno dos sujeitos homoafetivos. O livro foi publicado em 1996 pela editora Unicamp e seus poemas produzem no plano do discurso poético problemáticas (extra)personais que podem ter sido vividas pelo poeta pobre, negro e gay nos anos 80, explorando nas estruturas dos poemas coalisões entre o “si mesmo” do autor (materializado de forma crítico-artística nos poemas) e as alteridades socioculturais, dando mostras de que há imbricações entre vida do sujeito e os outros culturais de cujo lugar de fala emana o discurso plasmado nos poemas.

**Palavras-chave:** Poemas, Paródia, Homoerotismo, Discurso literário, Religião.

## Jogo paródico em *bundo e outros poemas*

Vimos por meio deste, compreender e identificar a dualidade que existe entre o sagrado e erótico em *Bundo e Outros Poemas* (1996), de Waldo Motta, percebendo o homoerotismo masculino que se concretiza na obra de forma cômica e subjetiva por meio da paródia. É preciso dizer nesse estudo que no momento da publicação desse livro, o artista grafava seu nome com 'v' e apenas um 't' em seu sobrenome, Waldo Mota. No entanto, neste artigo iremos optar pela atual grafia do nome do autor, Waldo Motta.

*Bundo e Outros Poemas* é uma publicação de 1996 e possui o 81 poemas distribuídos em 131 páginas. A dicotomia entre o profano e o sagrado presente nessa obra é objeto de estudo dessa análise. Produções poéticas tão incomuns, quanto à dedicatória que está numa das primeiras páginas do livro: “ao seu esposo fiel, Jesus Cristo”. O próprio autor diz em seu prefácio que escreve poesia “desbocada e atrevida” e o escritor mencionado se autoafirma homossexual e diz ao leitor que desde os anos 80 vem se questionando pela “sexualidade em geral” – e a sexualidade é base desse livro.

Busca-se com essa análise do livro suracitado, compreender e identificar a dualidade que existe entre o sagrado e o erótico em *Bundo e Outros Poemas*, de Waldo Motta, percebendo o homoerotismo masculino que se concretiza na obra de forma cômica e subjetiva por meio da paródia. Espera-se também divulgar o trabalho poético desse escritor capixaba.

O discurso literário percorrido entre o SAGRADO X PROFANO se dá desde as primeiras linhas do livro, quando Motta diz que “o conhecimento, em contexto bíblico, tem conotações eróticas e sensoriais” (MOTTA, 1996, p. 09). Waldo nesse prefácio nos explica que sua poesia é aquilo que ele vive e cultua, por esse motivo tem esse caráter “pregacional” e religioso. Afirma ainda que a poesia é sua religião, “A poesia é a minha/ sacrossanta escritura” (MOTTA, 1996, p.79).

Podemos compreender *Bundo e Outros Poemas* como uma coletânea formada por dois livros desse autor: *Bundo* (1995) e *Waw* (1982-1991) e organizados por professoras da Unicamp Berta Waldman e Iumna Maria

Simon. Sendo *Bundo* possuidor de um cunho mais religioso e social, enquanto *Waw* segue uma perspectiva mais erótica e homoafetiva. Todavia, o homoerotismo e os aspectos religiosos se dão por todo o livro – aliás, o que difere o Motta de outros escritores contemporâneos é o fato do mesmo apelar para diversas credências religiosas em seus escritos sem ignorar a erotização poética.

Iumna Maria Simon, numa entrevista de divulgação de *Bundo e Outros Poemas*, cedida para a Revista USP em 1997, diz que esse belíssimo trabalho “responde altiva e agressivamente à massa evangélica, aos shoppings pentecostais da fé, aos esoterismos que proliferam por aí e que constituem a única experiência espiritual que restou para muita gente.” Esse fenômeno se dá devido ao modo utilizado pelo poeta: debocha de forma brincalhona no plano literário para conquistar um público leitor que, antes de tudo, é chamado a atenção para visitar os aspectos visuais, fônicos e semânticos dos poemas.

Motta sabe escrever e lidar com as palavras, usando as palavras de Iumna, a poesia que ele escreve é:

Discursiva, sentenciosa, figurativa, além de edificante e até grandiloquente, a fala poética de *Bundo e outros poemas* impressiona pela armação conceitual do verso, muito bem construído, perfeito no seu coloquialismo elevado. Creio que há muitos anos não aparecia por aqui um poeta que dominasse formalmente o verso como Valdo Motta, que não tivesse medo de usar palavras e idéias e expandi-las em discurso, contra o “bom gosto” da concisão hegemônica. (SIMON, 2004, p. 232).

Por esse viés, ao ler a obra waldiana, compreende-se que o poeta mescla um linguajar chulo ao uso de termos formais, de uso comum, mas comedidos, beirando, muitos, aos de diversas religiões; e também faz o uso de diversos panteões religiosos durante os seus escritos, intitula alguns de seus poemas com termos em latim, cria versos a partir de versículos da Bíblia Sagrada.

Ao ler *Bundo e outros poemas*, é preciso observar as figuras de linguagem utilizadas pelo autor para solidificar a presença do sagrado e o erótico em sua obra a fim de desmistificá-las com o intuito de perceber os modos de subjetivação de sujeitos/discursos plasmados nos poemas.

Waldo faz paródias que se dão num jogo intertextual, pois o autor utiliza-se de textos bíblicos para conceber suas produções; esse artifício estiliza sua obra, promove uma estética imbricada com aspectos éticos e culturais. Pelas concepções bakhtinianas expostas por Afonso de Sant'ana em *Paródia, Paráfrase e Cia*, percebe-se que:

Com a paródia é diferente. Aqui também, como na estilização, o autor emprega a fala de um outro; mas, em oposição à estilização, se introduz naquela outra fala uma intenção que se opõe diretamente à original. A segunda voz, depois de se ter alojado na outra fala, entra em antagonismo com a voz original que a recebeu, forçando-a a servir a fins diretamente opostos. A fala transforma-se num campo de batalha para interações contrárias. Assim, a fusão de vozes, que é possível na estilização ou no relato do narrador (em Turgueniev, por exemplo), não é possível na paródia; as vozes na paródia não são apenas distintas e emitidas de uma para outra, mas se colocam, de igual modo, antagonisticamente. É por esse motivo que a fala do outro na paródia deve ser marcada com tanta clareza e agudeza. Pela mesma razão, os projetos do autor devem ser individualizados e mais ricos de conteúdo. É possível parodiar o estilo de um outro em direções diversas, aí introduzindo acentos novos, embora só se possa estilizá-lo, de fato, em uma única direção — a que ele próprio se propusera. (SANT'ANA, 2003, p.14).

Nota-se, assim, que o uso da paródia reitera uma prática cômica, encontrada por Waldo, para problematizar de forma debochada, problemas da sociedade vigente, sobretudo quanto às questões homoeróticas no contexto dos anos 80. Motta coloca em pauta algumas preocupações sociais que permeiam o contexto naquele momento: o vírus da AIDS, o racismo que é vigente até os dias de hoje, as mazelas políticas que alienam os menos favorecidos na sociedade.

Na página 86, em *Ode à ida ao id*, o autor desenha uma escada com um jogo de palavras como se fosse uma descida ao inferno e brinca com as palavras: “Hás /de / ir / ao / id / Hás / de / ir / ao / Hades.”(MOTTA, 1996, p.86). Se nos atentarmos à sonoridade produzida com a repetição desses fonemas, percebemos que as palavras que foram empregadas em

meio a essa aliteração, faz com que pronunciemos a palavra AIDS, como podemos perceber nessa análise desta construção poética por Antônio Dias de Pádua da Silva (2015):

O processo fanopéico auxilia a construção do efeito melopéico em que *Hás de* vai se transformar, no processo de percepção acústico-semântica, em *Aids*, ou seja, se por corruptela mal formada, deformada ou apócrifa, som e letra dos dois itens lexicais (*Hás de*, *aids*) correspondem tanto em metro (mesmo número de sílaba gramatical [duas] e sílaba poética [uma]), na sílaba em que recai o acento (os dois itens lexicais são acentuados na primeira sílaba) como em efeito de sentido, na medida em que *Aids* (à década de 1980, considerado o “câncer gay”, imagem demoníaca) está para Hades (inferno, lugar de tormento, em uma determinada visão cristã que opõe céu a inferno e vice-versa). Semanticamente, então, o corpo aidético seria o equivalente de um corpo castigado, do Hades. E ao se ler de forma inversa, o Hades é esse *topos* que figura no imaginário cristão ocidental como o provocador e lugar do medo, da vigilância e punição dos corpos, e que poderia provocar (por castigo) a *Aids* nos corpos dos “impuros” e desobedientes (homossexuais). (SILVA, 2015, p.175).

Ressalta-se que nos 80’s o Brasil passou por uma epidemia desse vírus e por essa perspectiva, o corpo aidético, seria um corpo punido.

No poema seguinte, na p. 88, o autor declara abertamente seu incômodo com o considerado ‘câncer gay’ com a produção intitulada *Nos dias de AIDS*: “*hás de ir ao Id, já não é mais cedo.*”. E ainda reforça a visão cristã ocidental sobre os sujeitos homossexuais e a AIDS como uma questão punitiva.

Motta ainda é antirracista e escreve *Preceituário para racistas com receita de rebuçado e contra-receita de angu*, onde diz que “*Quem atija o tição / sabe muito do risco*’ (MOTTA, 1996, p.98) – *tição* é uma variação linguística preconceituosa no norte capixaba para sujeitos da cor preta.

Waldo critica a sociedade de uma maneira jocosa, como nesse soneto da p. 100, OS SINOS – produção que possui versos com uma sílaba poética apenas:

QUEM  
NÃO  
TEM  
BENS

BEM  
NÃO  
TEM  
NÃO

TEM  
NÃO  
TEM

NÃO  
TEM  
NÃO

Neste poema em questão, o escritor simula o barulho dos sinos da igreja, fazendo uma crítica indireta ao catolicismo e ao seu caráter materialista de não representar aqueles que não possuem valor aquisitivo ou reconhecimento social para a sociedade.

O discurso literário waldiano critica e debocha de um cenário de cidade de interior, religioso, onde a segregação social é presente, principalmente para sujeitos homoafetivos (fazendo menção ao seu lugar de origem, fonte de suas vivências e experiências, daí a preocupação com a questão da escrita de si). Waldo viveu sua infância em Boa Esperança, morou em São Mateus e atualmente vive na capital do estado, Vitória. Ao ler alguns de seus poemas, é possível perceber as reflexões de um eu lírico que se vê como resultado desse entremeio impregnado de preconceitos, discriminações, ao mesmo tempo em que faz questionamentos sobre aquilo que ele é a sua função ali.

Waldo também expõe liricamente as suas experiências homoafetivas: “Em plena madrugada, o bofe insistindo/ num papo alto demais para seres do inframundo...” (MOTTA, 1996, p. 107).



### Ah, Corpo!

Em plena madrugada, o bofe insistindo  
num papo alto demais para seres do inframundo.  
Enquanto ele adejava pelo espaço  
(do quarto de pensão, com os mosquitos),  
a mim, que me interesse pelo céu  
na terra, o desprezo que ele dizia ter  
pelas coisas do corpo – magro e subnutrido  
mas belíssimo para a minha fissura vesga –  
só me desenganava, porém não me convencia.

Através de sua quase transparência  
(de fomes recolhidas na ascese  
um tanto forçada pela pindaíba),  
procuro esquadrinhá-lo, entendê-lo.  
Sucedede que no auge das viagens,  
intempestivamente trovejante,  
um barulhinho de fome nas tripas do santo  
eleva-se aos píncaros, de onde,  
constrangido,  
o bofe despensa e, ploft!, se espatifa no  
concreto,  
em sua ordinária e infame realidade

No poema acima, pode-se notar que Waldo expõe o que ainda acontece na realidade dos sujeitos gays, os encontros às escondidas, a ‘pegação’ nos guetos: “Enquanto ele adejava pelo espaço / (do quarto de pensão, com os mosquitos)”. A escrita ainda nos dá a entender que após o coito cada indivíduo tomou seu rumo: “em sua ordinária e infame realidade” – temáticas tão vigentes ainda nas relações homossexuais dos dias atuais.

Além disso, em *Bundo e Outros Poemas*, encontramos também textos escritos em letras garrafais e com alguns recortes da Bíblia Sagrada, como em *A canção do senhor*, p. 49. Esse recurso se dá em todo o texto e Waldo lança críticas aos cultos cristãos de base evangélico-pentecostal e

católico ou mesmo à sociedade. Ressalta-se que a intertextualidade provocadora da paródia é um aspecto muito presente no discurso literário de Waldo Motta, o mesmo constrói seu texto com vários recortes da Bíblia, como também acontece em Taberna culo dei, p.29:

## TABERNA CULU DEI

“Vim para lançar fogo à Terra...”

Lucas 12:49

Onde o germe é imortal

e crepita o fogo eterno, IS 66:24; MR 9:44

no lugarzinho por onde

o espírito entra nos ossos EC 11:5; SL 139:15 é neste lugar terrível

a casa de Deus dos deuses

e a entrada dos céus. GN 28:17

Desposando este rochedo EX 33:21

podereis vencer a morte. SL 68:15,16,19,20; 78:34,35

Mas quem há de se abrigar

neste fogo devorador?

Quem poderá habitar

nesta fogueira perpétua?

Só quem se fizer criança

brincar no fojo do dragão

e o criancião adentrará

a mão

na forja serpentecostal. IS 11:8; SL 144:1

Desejo ser hóspede cativo

deste tabernáculo supremo,

habitar na montanha santa, SL 15:1; 27:4,5

descansando em justa paz

no esconderijo do Altíssimo, SL 91:1

desfrutando as gostosuras

da árvore da vida eterna, PR 11:30,14,19; MQ 4:4

entre suspiros e cânticos AP 22:2,14,19; GN 49:11

de louvor ao nosso Deus. JO 15:1

Em *Taberna culo dei* existe várias partes retiradas da Bíblia sagrada que se misturam com o homoerotismo waldiano, dando origem aos questionamentos sobre aquilo que é proibido, assim:

Na primeira estrofe, o templo sagrado é temível, mas ele é a morada de germes, os quais metaforicamente se associam à vida e à eternidade, pois tudo começou pelos seres microscópicos. Na segunda estrofe, o sujeito lírico atenta-nos para uma peculiaridade desta instância sagrada: ela necessita ser desposada, ou seja, somente um olhar puro e curioso, como de uma criança, pode enxergar a grandiosidade das descobertas desta formulação artística. Por fim, na última estrofe, o sujeito lírico deseja habitar esta morada sagrada, onde mora o Deus supremo. (SANTOS, 2015, p. 59)

Observa-se nessa construção poética que Motta faz do cu um lugar sagrado – ‘tabernáculo supremo’ – ponto de encontro com a divindade, uma forma singular de dizer que o divino se encontra dentro de nós mesmos.

Após essas análises percebemos que o livro aqui estudado é pós-moderno, assim como o ecletismo linguístico e a metalinguagem que também estão muito presentes em *Bundo e Outros Poemas*. Motta, em seu discurso literário, promove a autoconsciência e a autorreflexão daquele que o lê. E perante o sarcasmo presente nos seus textos parodiados, nota-se o caráter antirracionalista, antiburguesista e até mesmo certo ceticismo frente aos discursos religiosos de nossa cultura que são reforçados cotidianamente.

Essa visão paródica e de escárnio do poeta é um modo de questionar os lugares dos sujeitos na cultura, os modos de enfrentar os outros, as alteridades. Rir da condição fundamentalista de certas correntes religiosas parece ser um modo bastante ácido, cítrico de trazer à tona, depois, do riso, a realidade do problema posto. Waldo faz o uso de particularidades concretistas, criando uma correlação entre a palavra e imagem para estruturar seus poemas, assim como utiliza diversas figuras de linguagem estilísticas e fônicas que valorizam sua obra com uma aura de maior valor.

Motta ainda dá vivências (homo)afetivas para as personagens da Bíblia, como em *A iniciação de Jacó*: “Jacó entrou, a conhecer o Esposo/ o excelso esposo dos varões eleitos, / e como eleito ao seu gentil/ do

calcanhar à cabeça o conheceu/ corpo e alma transidos de amor.” (MOTTA, 1996, p.55) .

O poeta ironiza a visão cristã ocidental parodiando salmos, versículos, orações e sermões: “AI VARÕES SOBERBOS E PERVERSOS/ QUE ME OFENDEIS BUSCANDO NAS MULHERES/ **O QUE EM MULHER NENHUMA ENCONTRAREIS...**” – o verso em destaque desse trecho de *A canção do senhor* está presente em Eclisiático 7: 24-29 e no mesmo poema: “AMAI COM TODO AMOR VOSSO CUZINHO”. Percebe que, o homoerotismo cristalizado nessa obra é intrínseco a esse apelo religioso que se solidificaria no culto doutrinário em detrimento do eu lírico que torna avessa as relações religiosas, profanando-as em vários sentidos, na busca pela visibilização e problematização de suas ânsias e desejos que terminam apontando para as ânsias e desejos das alteridades a que faz referência.

Nessa mistura religiosa, o autor une sua subjetividade com aquilo que viveu e acredita.

Sobre o uso de símbolos religiosos em sua obra, o próprio Motta explana:

(...) a função maior da poesia, ao menos para mim, é a salvação do corpo e da alma. Reinaldo Santos Neves, romancista capixaba, apresentando a minha coletânea *Eis o homem*, publicada em 87, observou que eu como um desses fanáticos religiosos, acredito ferozmente na poesia até como possibilidade de redenção humana. Por que não? Da poesia, da imaginação poética, nasceram as grandes religiões, e as crenças se alimentam na poesia. No banquete messiânico, o pão e o vinho espiritual, que nos vêm dos céus interiores, é o verbo que se manifesta para saciar e alegrar os que têm fome e sede de justiça e de verdade. Símbolos religiosos não deixam de ser metáforas poéticas. (MOTTA, 2000, p.69)

Percebe-se que Waldo explora os conteúdos de gênero e sexualidades no campo da cultura através de uma construção poético-literária de cunho desautomatizante, ou seja, as construções poéticas não se estruturam num simples dizer a coisa, mas num modo de dizer a coisa que exige do seu leitor várias habilidades: cognitiva (para reconhecer as origens

dos intertextos), auditivo-sonora (para saber distinguir sons e fonemas nas cadeias fônicas dos versos), visuais (para perceber as relações sintáticas dos versos, seja no plano sintagmático ou paradigmático).

## **O HOMOROTISMO NUMA PERSCTIVA LITERÁRIA EM *BUNDO E OUTROS POEMAS***

No Espírito Santo, Waldo Motta é conhecido como o “poeta do cu” e o livro aqui analisado homoerótico, pois a autoafirmação homossexual do artista se dá do início ao fim da obra – inclusive no prefácio do mesmo o autor diz que desde a metade da década de 80 vem se questionando sobre homossexualismo e sexualidade. Waldo em sua obra cria o “erotismo sagrado”, onde ele concretiza suas reflexões, estudos místicos e vivências afetivas de várias formas possíveis.

A respeito de sua ideia fixada sobre o orifício anal, Santos nos expõe:

O erotismo e a religião do poeta se encontram no lugar de plena realização erógena, o ânus. A posição do escritor quanto ao fato de este ser em sua poesia uma instância que não é apenas uma região de satisfação e realização sexual, é também o local de entrada para dentro de si (o local de saída é transformado em porta de entrada), direcionando-os para uma visão literária do poeta que, aparentemente não se preocupa com o valor que sua poesia terá frente aos olhares comportados e tradicionais da crítica especializada. O local sagrado do poeta é uma inovação se compararmos com outras literaturas que abordam o exercício poético como transcendência. (SANTOS, 2013, p. 64).

Dessa forma, ao afirmar o cu como um lugar sagrado, profana estruturas da tradição cristã, sobretudo de base protestante/evangélica, rasura a subjetivação masculina brasileira centrada em visões misóginas, homo-fóbicas e machistas, ao mesmo tempo em que, com o rebaixamento de uma tradição cristã, aponta para as possibilidades de diálogos mais democráticos entre as pessoas de diferentes modos ou estilos de vida.

Essa fixação pela figura anal vai delineando, durante o livro, a presença do homoerotismo masculino e se mistura aos os estudos místicos do autor. A busca pela imagem do “cu”, nos poemas, diz muito do único lugar do corpo, segundo a tradição masculina ocidental, que o homem

deve defender, sem jamais tocar, porque a sua “honra” reside nessa região. Sacralizá-lo, então, na visão waldiana, é uma forma de fazer emergir a discussão homoerótica no contexto brasileiro, a partir dos lugares/sujeitos negados.

Vê-se a presença de uma dualidade profana que se mistura o sagrado ao vulgar na obra supracitada, tendo como tema essa relação contraditória estabelecida entre o sujeito lírico da obra e as alteridades representadas em confronto com os discursos religiosos de base cristã que se insurge contra o modo de vida das pessoas de orientação afetivo-sexual homo. Concomitantemente a isso, podemos observar recursos fônicos e estilísticos que Waldo Motta usa para elaborar a sua obra – juntamente das críticas sociais e alusões.

Para analisar *Bundo e Outros Poemas* é preciso compreender que o tema da homossexualidade o estrutura, por mais que em os escritos ali presentes problematizem seu contexto social ou façam uso de palavrões e presença dos panteões grego e africano; o que vem caracterizar essa obra são a sexualidade e suas pesquisas místico-religiosas.

O homoerotismo lírico de Waldo expõe a realidade excludente de minorias sociais no contexto dos anos 80, que podem ser estendidas até os dias hodiernos – quando discursos cristãos de radicais evangélicos se postam como donos de uma verdade sobre as pessoas homoeróticas, querendo aprisioná-las em ‘camisas de força’ de uma fé em que eles não acreditam ou professam, claramente demonstrando uma incapacidade de comunicação entre as diferenças em uma sociedade de base democrática. É uma poesia de protesto, de denúncia, de reflexão, sem cair no solipsismo da poesia panfletária, plataforma política ou sexual (SILVA, 2015 p 181.).

Além disso, vem-se nessa observação compreender as influências dos povos pré-cristãos no livro de Waldo Motta e as sua contribuição nessa relação entre o sagrado e o profano. Assim, “O mito na lírica de Motta permite ao eu poético transcender e encontrar um outro que também tem suas bases existenciais em elementos sacralizadores e religiosos.”(-SANTOS; PEREIRA, 2012, p. 97), por isso, expõe-se que o referido poeta coloca em pauta na sua obra, subjetivamente, muito do que se poderia chamar produto de suas experiências. E segundo Simon, em *Revelação e Desencanto: A Poesia de Valdo Motta*:

O trabalho literário de *Bundo e outros poemas* nasce pois de uma consciência da exclusão social que pode revirar as categorias poéticas tradicionais e solicitar a reconsideração de atitudes e soluções literárias no quadro recente da poesia brasileira. Se o colapso da modernização também se dá no âmbito da arte, a questão que fica é o que podem fazer com o legado da experiência moderna aqueles setores excluídos que não usufruíram em quase nada as promessas da modernização e só sofreram, às vezes tragicamente, suas consequências, sobretudo numa sociedade tão espoliadora como a brasileira. (SIMON, 2004, p. 211).

Nesse sentindo, entende-se que *Bundo e Outros Poemas* é produto do pós-modernismo brasileiro, de cunho social, científico e muitas vezes consegue ser uma obra objetiva. O que particulariza o discurso lírico de Waldo Motta não é o fato de ser uma obra que se volta para o capital; o escritor em questão busca a racionalidade, porém, não se desprende dos valores religiosos vigentes ou das concepções cabalísticas adquiridas. Frente a isso, vê-se a obra de Motta como uma publicação completa, acompanhada de um discurso inteligente e descentralizada de valores supérfluos; Waldo Motta é uma pessoa realista e certa de suas atitudes.

Waldo Motta é intertextual, traz à tona e de maneira irônica, e às vezes engraçada, textos bíblicos que se misturam com a sua obsessão anal; assim:

[...] a prática da intertextualidade não se reduz à autonomia auto-referida do poético, ao processo de saturação textual pelo cruzamento de referências à própria linguagem ou a outros autores, numa apropriação inespecífica de técnicas de citação, interpolação e proliferação de referências literárias. (SIMON, 2004, p. 214).

Ainda sobre a prática intertextual de Waldo Motta em *Bundo e Outros Poemas*, que faz essa obra ser um fruto pós-modernista, pode-se ratificar Martins e Sales:

Os escritores pós-modernistas apropriam de uma leitura atenta sobre os cânones e, posteriormente, iniciam um processo reconstrutor criativo. A mudança é radical e o leitor desavisado se encanta com a inovada leitura que sugere que



seja revista a original para serem comparadas com a atual construção intertextual. (MARTINS; SALES, 2010, p.91).

Motta não se perde e nem faz uso desorganizado em sua intertextualidade e não se reduz a isso em sua obra. O artista capixaba, entretanto, faz o leitor refletir a respeito do mundo contemporâneo e suas mazelas, de forma questionadora, fazendo uso daquilo que é tido para a demanda cristã como maior referência literária, a Bíblia Sagrada. No entanto, em alguns escritos de *Bundo e Outros Poemas*, como Boa Esperança do Espírito Santo, o escritor consegue fugir do campo intertextual, e colocar em pauta suas incertezas culturais e sociais a respeito de sua cidade naquele contexto dos anos 80.

### Da época marginal à literatura pós-moderna

preciso ressaltar que Motta vem de uma época em que os escritores usavam meios alternativos para distribuir os seus livros, logo, a sua poesia é marginal, dotada de escárnio e maldizer. Sabe-se que Waldo Motta teve suas primeiras publicações vindas num formato marginal desde a década de 70 – edições mimeografadas e vendidas “de porta em porta”. Segundo Azevedo Filho,

Essa “moda” mimeógrafo chegou ao Espírito Santo em 1979. Revelando, de início, um exaltado ímpeto juvenil, tendo o sofrimento e atrevimento se juntado ao agudo senso de pesquisa, Waldo penetrou mais fundo nos temas noite, perigo, escuro, becos e as personagens que ali habitam, esquisitos, excluídos, malditos, marcados e mostrou a todos em seus versos o lado selvagem da rua, a violência e o amor/desespero. (AZEVEDO FILHO, 2014, p. 214).

Difícil foi essa época em que o artista capixaba tinha que dar explicações aos seus clientes sobre os seus livros. Porém, com a publicação de *Bundo e Outros Poemas*, o autor se tornou um dos mais importantes escritores de nossa época. Mesmo o autor transparecendo sua obsessão pelo orifício anal em vários de seus poemas: *Anunciação; Encantamento; No cu do mistério; Pelo rabo; No cu; Claro, claro; Copa de 86*, dentre outros. Motta saiu da ‘moda’ do mimeógrafo e adentrara ao pós-modernismo literário.

Consegue-se compreender que essa obra e o discurso poético de Motta são resultados da sociedade preconceituosa dos anos 70 que acompanhou o advento da AIDS e que se preocupa com esse aspecto social como uma praga materializada na pessoa do homossexual, no entanto, essa mesma sociedade é aquela que se rende ao consumo e ao capitalismo até os dias de hoje. Por mais cômico que essa obra de Motta muitas vezes vem a ser, o escritor em questão luta pela sua sobrevivência desse mundo contemporâneo, buscando sempre a sua racionalidade. Nessa perspectiva, ratifica-se Martins e Sales:

A partir do momento que a crítica está sendo ressaltada, abre espaço para que o homem seja convencido pelas indagações esquematizadas contribuídos pela autorreflexão. É por isso que há divergências, tanto nos aspectos cultural, como social, entre o moderno e o modernismo, já que são discutidos pelas suas posições em diferentes perspectivas teóricas e que ressaltam a busca de novos paradigmas.

Diante disso, abre-se espaço para o pós-modernismo, que é um fenômeno altamente complexo porque é fundamentado na tentativa de uma significação, visto que, em uma tentativa simples de conceituação baseada no senso comum, são destacadas as marcas exageradas que são instauradas e estabelecidas pelo momento em ação ou na forma crítica do moderno. (MARTINS; SALES, 2010, p.85)

Sobre essa bifurcação antagônica entre Sagrado X Profano presente no homoerotismo contemporâneo de Waldo Motta, *Bundo e Outros Poemas*,

Por apresentar uma poética subversiva e inovadora, Waldo Motta permite traçar os paradigmas contemporâneos por meio de sua linguagem inflamada que, ao mesmo tempo, está em busca de reconhecimento social e artístico. A trajetória artística do poeta, iniciada no final dos anos de 1970, confirma um amadurecimento de sua técnica lírica, a qual, alicerçada em símbolos religiosos, deixa ecoar uma voz militante em busca de salvação. (SANTOS, 2013, p.18).

No ano de 2008, Rodrigo Leite Caldeira, em *Waldo Mota: Poesia, Crítica e Problema*; vem a dividir a obra de Motta em três fases: a primeira

dos anos 70 até o ano de 1984, compreendendo a literatura marginal e mimiografada; a segunda fase waldiana acontece no próprio ano de 1984 com a publicação de *O Salario da Loucura*, onde o artista capixaba começa a se destacar e essa obra vem ser objeto de estudo no meio acadêmico pelas questões geográficas abordadas nela. A terceira fase, a mais importante para o foco de nossa pesquisa, teve advento em 1996 quando *Bundo e Outros Poemas* foi publicado, pois as concepções líricas estão mais aguçadas e referido autor consegue alcançar mais leitores.

### Considerações finais

Sabendo da relevância dessa obra de Motta para a literatura brasileira contemporânea, esse estudo assenta-se na análise do eu lírico homoerótico e a na formulação interna dos poemas: uma forma vulgar e erudita, compreendendo a sexualidade como estrutura de toda essa engrenagem poética.

Observa-se uma voz lírica muitas vezes sendo irônica ao fazer recortes bíblicos ou do mesmo modo que remete à presença de entidades gregas ou africanas e que ainda faz uso de figuras de linguagem sonoras e estéticas, como anáfora e aliteração, no intuito de chamar a atenção do leitor para os problemas que afligem a sociedade brasileira dos anos 70 e 80.

Devido à importância de *Bundo e Outros Poemas* para a literatura brasileira pós-moderna nessa dicotomia exposta nesse estudo, percebe-se que a obra de Motta tem muito ainda a ser examinada – existem poucas pesquisas voltadas para a mesma – bem como as características que compõem esse discurso literário, para que o leitor tenha conhecimento desse livro e sua relevância para nossa literatura vernácula.

Entende-se a obra de Motta como reflexo duma exclusão social que provém desse tempo moderno. No entanto, a segregação social não é a pauta mais importante de *Bundo e Outros Poemas*, mas a homossexualidade ratificada pelo autor do início ao fim do livro, por ser, desde há muito, uma prática cultural bastante rechaçada e que encontra nos dias de hoje bastantes vozes contrárias às pessoas e práticas homossexuais, construindo-se, assim, das vozes doutrinárias e fundamentalistas, verdadeiros gritos de guerra contra as pessoas homossexuais.

O homoerotismo masculino que compreende o referido livro também se faz na concretização de características pós-modernas do mesmo. Motta usa metáforas, por exemplo, para articular o desejo homoerótico em seus poemas. O autor, inclusive, usa personagens bíblicas e as oferece inclinações homoeróticas; no seu livro tais personagens se rendem a esse desejo para superar as aflições e angústias vividas pelo próprio autor, numa clara demonstração da postura paródica de um discurso radicalmente sério sendo ultrajado para surtir o efeito da razão, ou seja, a paródia desta obra não é gratuita, apenas para provocar o riso, mas um modo de reparar a dor das alteridades identificadas pela mesma dor do sujeito lírico da obra.

Ressalta-se que o fato de Waldo Motta fazer o uso de configurações homoeróticas de cunho masculino, não faz o seu livro uma obra pouco inteligente ou comercial, pornográfica voltada para o público LGBT+.

Waldo Motta é um autor genioso e sabe fazer uso de diversos artifícios para dar ritmo aos seus escritos que perpassam pelo místico, o profano, o religioso e os conflitos sociais provindos de seu meio.

Waldo Motta em *Bundo e Outros Poemas* foi um poeta transgressor e conseguiu ir além do seu contexto de poesia marginal. Consegue-se ver o quão engenhoso Motta foi ao escrever os poemas que estão presentes na publicação literária aqui analisada.

A premissa maior em que se assenta *Bundo e Outros Poemas* na literatura pós-moderna é a necessidade que o seu autor teve em fazer uma ponte entre a ideologia religiosa e profanações homoeróticas dentre os escritos que compõe essa obra. Todavia, essa religiosidade não se prende apenas ao Cristianismo vigente, mas faz uso também de divindades e características que compõem os conjuntos de deuses africanos, gregos e egípcios.

Atenta-se a um escritor devoto do prazer de criar poesia, e que faz desse processo a sua religião – a sua maneira de transcender ao divino. O discurso lírico centrado na diversidade do pensamento religioso, da afirmação de uma cultura do desejo gay, da reflexão sobre os fundamentalismos arcaicos que insistem atualmente em negar as pessoas nas suas práticas e modos de subjetivação é uma prova incontestável da necessidade de ler e estudar a obra em tela para que seja possível contribuir

culturalmente para os aspectos levantados e problematizados pela obra waldiana.

Vale salientar que Motta possui textos metalinguísticos presentes nessa obra que está sendo estudada, onde ora é colocada em pauta sua paixão pela escrita, ora um eu lírico que se autoquestiona sobre o seu meio e suas influências sobre o seu meio.

A presente aplicação também visa expor as métricas clássicas utilizadas pelo autor capixaba que mesclam com as variações linguísticas presentes no interior do estado do Espírito Santo.

O escritor também ousa ao fazer uso de particularidades que são pertinentes ao concretismo literário: estruturas textuais que simulam escadas que descem ao inferno grego; alusões fônico-sonoras que simulam barulhos de objetos; anáforas que dão ritmos aos poemas como se fossem ecos. Para compor sua obra, ele também faz uso de expressões de baixo calão, como 'cu' e 'merda', numa clara alusão ao 'baixo corporal' bakhtiniano.

Mediante a subjetividade homoerótica que está na obra citada do autor em tela, percebemos os aspectos literários da contemporaneidade presentes nela e o quão importante que seja estudada.

## Referências

AZEVEDO FILHO, Deneval Siqueira de. **A poética maldita de Waldo Motta: melancolia e desencanto na marginalidade periférica.** Revista Estação Literária, v. 12, p. 272-283. Londrina, PR. 2014.

LEITE, Rodrigo Caldeira. **Waldo Motta: poesia, crítica e problema.** Revista Contexto. Vitória, ES. UFES, 2009.

MARTINS, Débora Maria Silva; SALES, P. A. S. . **O pós-modernismo: (des) continuidades estéticas.** UEG-UNU. São Luís de Montes Belos. 2010.

MOTTA, Valdo. **Bundo e Outros Poemas.** Campinas, SP. Editora UNICAMP, 1996.

MOTTA, Waldo. **Enrrabando o capetinha ou o dia em que Eros se fodeu**. In: PEDROSA, Célia. Mais Poesia Hoje. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000, p. 59-76.

PEREIRA, Kênia Maria de Almeida; SANTOS, R. A. . **Os mitos africanos e a lírica de protesto na poesia contemporânea de Waldo Motta**. Texto Poético, v. 12, p. 94-106, 2012.

SANT'ANA, Affonso Romano de. **Paródia, paráfrase e Cia**. 5ª Ed. Editora Ática. São Paulo, SP. 2003.

SANTOS, Ricardo Alves dos. **A escrita religiosa e homoerótica do poeta contemporâneo Waldo Motta**. Uberlândia, MG. 2013.

SANTOS. RICARDO ALVES DO. **A poética profana de Waldo Motta**. Revista Estação Literária. Londrina, Volume 13, p. 40-61, jan. 2015.

SILVA, A. P. D. **O corpo do poema e os poemas sobre corpos: derrisão e ambivalência linguística na poesia de Waldo Motta**. Gláuks revista de Letras , v. 15, p. 169-183, 2015

SIMON, Iumna Maria. **Revelação e desencanto: a poesia de Waldo Motta**. In Revista Novos Estudos, nº 70, 2004.

SIMON, Iumna Maria. **Sobre a poesia de Waldo Motta**. Revista USP, São Paulo (36): 172 - 177 , Dezembro/ Fevereiro 1997-98.

## QUANDO A MULHER NEGRA TOMA A PALAVRA: PERSPECTIVAS FEMININAS NA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

Rodrigo da Rosa Pereira<sup>1</sup>

### Resumo

Neste trabalho, buscamos refletir sobre a literatura afro-brasileira de autoria feminina enquanto portadora de uma ideologia de resistência à imposição de uma tradição literária historicamente discriminatória, tanto em termos étnico-raciais quanto de gênero e mesmo de classe social. A partir da contribuição crítica e ficcional das escritoras negras Conceição Evaristo, Esmeralda Ribeiro e Miriam Alves, discutimos a existência de uma intelectualidade feminina afro-brasileira que atua na desconstrução de estereótipos associados à coletividade afrodescendente no Brasil, com particular engajamento no que diz respeito às próprias mulheres negras. As perspectivas femininas afro-brasileiras empreendidas por essas mulheres promovem um movimento que as desloca da condição de “objeto” para sujeito do discurso. Assim, acreditamos que tais escritoras, entre outras intelectuais afro-brasileiras, prestam uma contribuição inestimável para o processo de renovação e atualização da história literária e cultural brasileira, ao possibilitar a constituição de novos imaginários e a configuração de novas formas de identidade.

**Palavras-chave:** literatura afro-brasileira, autoria feminina, intelectuais negras, poética quilombola, literatura de resistência.

---

1 Doutor em Letras - Universidade Federal do Rio Grande (FURG)



## AS MEMÓRIAS NÃO SÃO INOCENTES: O FEMININO NO DOCUMENTÁRIO OLYMPIA DE LENI RIEFENSTAHL

Fernanda Carla da Silva Costa<sup>1</sup>  
Maria Nilza Barbosa Rosa<sup>2</sup>  
Bernardina M. J. Freire de Oliveira<sup>3</sup>

### Resumo

Demonstrar como o documentário Olympia (parte 1) insere as representações femininas das alemãs, levando em consideração o padrão de raça ariana. Dessa forma, a problematização parte de como as representações femininas, das mulheres alemãs, são instrumento para criar uma memória desse padrão? O aporte metodológico vai da pesquisa bibliográfica a classificação do tipo de documentário por Nichols (2010) e análise fílmica com base em Jullier e Marie (2009). As considerações entrelaçadas nessa análise mostram como os vestígios dessas representações formam memórias ao regime, usando os corpos das mulheres e corporificando-as para perpetuar uma raça.

**Palavras chave:** Representação Feminina, Corpo, Memória, Documentário Olympia, Leni Riefenstahl.

---

1 Mestranda em Ciência da Informação - Universidade Federal da Paraíba.  
E-mail: costacs.fernanda@gmail.com

2 Prof<sup>ª</sup> Dra. Universidade Federal da Paraíba - E-mail: nilzasor@yahoo.com.br.

3 Prof<sup>ª</sup> Dra. Universidade Federal da Paraíba - E-mail: bernardinafreire@gmail.com

## 1 Introdução

O papel da mulher antes, durante e depois da Segunda Guerra Mundial, não é inócuo, assim como suas representações. No documentário Olympia (parte 1), de Leni Riefenstahl, vemos a mulher pelo olhar dos esportes. A problemática apresentada questiona: Como as representações femininas, das mulheres alemãs, são instrumento para criar uma memória desse padrão? O Objetivo Geral desta pesquisa é demonstrar como o Olympia insere as representações femininas das alemãs. Como Objetivos Específicos, estabelecemos caracterizar as relações das mulheres com o regime; demonstrar o lugar de fala de Riefenstahl na sua produção; e analisar como o Olympia (parte 1) cria uma memória a partir dessa ideologia.

A metodologia parte da pesquisa bibliográfica, incorporando diversos aspectos do que já foi produzido. Nesse ínterim, além da classificação do documentário por Nichols (2010), que tem como perspectiva trazer de maneira mais exata, qual a classificação teórica desse documento dentro do fílmico, inclui a análise fílmica de Jullier e Marie (2009), colocando as informações necessárias sobre a produção, explorando de forma crítica o que busca ser analisado nos objetivos de pesquisa.

## 2 Memória e sociedade: encontro com as relações sociais e culturais

A memória pode estar e pode ser, assim, aqui temos uma vertente de uma memória que buscou ser criada a partir da propaganda do regime nazista, por meio do cinema, como ferramenta de comunicação, uma memória cultural, um tipo de memória “[...] que supera épocas e é guardada em textos normativos [...]” (ASSMANN, 2011, p. 17).

Nesse rito do uso da memória para recordação, pensamos também no processo de auto-organização, que atua de maneira diferente nos tipos de memórias (ASSMANN, 2011). Em nível analítico, esse trabalho atua com a visão de uma memória coletiva e cultural, entendendo que a partir do documentário Olympia como objeto de estudo, perpassamos por essas duas vertentes teóricas memorialísticas.

Nesse entrelace de perspectivas que a memória faz, no seu cunho coletivo, temos que “[...] nossas lembranças permanecem coletivas, e elas

nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais, só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos” (HALBWACHS, 1990, p. 26), por vivemos em comunidades, constituímos assim, a memória através dos vários que somamos.

A visão de Assmann (2011) sobre a memória cultural ser constituinte nos modos de recordação, que são formulados culturalmente e de acordo com seu tempo, nos leva a considerar a cultura como nexos de sociabilidade, como algo do meio coletivo (HALBWACHS, 1990). Nisso, a composição do que chega até nós, é em parte formado de uma coletividade, cheia de interesses, evocações e poderes.

O espetáculo se torna parte da sociedade, dentro ou fora da propagação dos meios de massa, apesar de “[...] as comunicações massivas aparecerem como agentes da inovação desenvolvimentista” (CANCLINI, 2011, p. 257). A proporção dessa massificação leva o espetáculo a diferentes formatos na sociedade, como no caso dos comícios políticos e suas ações ao longo do tempo, e suas marcas memorialísticas. Operando a memória a partir do seu poder de representação, com espaço social definido e com quadros sociais para sua ação liga na memória e no cinema.

### 3 As mulheres na Alemanha nazista

A Alemanha é um país que se sente injustiçado, no Pós Primeira Guerra, dividido e empobrecido. Os tratados travados na Europa eram de imposição de uma paz punitiva “[...] justificada pelo argumento de que o Estado era o único responsável pela guerra e todas as suas consequências [...] para mantê-la permanentemente enfraquecida” (HOBBSBAWN, 1995, p. 41).

Esse período, destacadamente aqui entre os anos de 1920 e 1930 é de uma Alemanha em constante turbulência política. “Os alemães viviam numa exaustiva cultura de agitação e campanhas políticas, com uma crua fusão de provocações e propagandas de massa, que os levava frequentemente às urnas” (LOWER, 2014, p. 31), assim, uma democracia que se torna fragilizada, com diversos precedentes para seu ataque.

Todo esse contexto, advindo dos processos da primeira grande guerra, torna a Alemanha um país instável e com uma ultradireita que

busca através das suas memórias e vivências, um passado de glória, que por eles, fora vivido em outrora pelos povos germânicos.

As mulheres durante o período de transição político, econômico e social, dessa Alemanha efusiva, também são agentes, incluídas nas mudanças, mesmo que paulatinamente, pois, o espaço que passam a ocupar é fruto também de todo o estado de caos que as coisas passam entre o fim da primeira guerra e o começo da segunda (ALMEIDA, 2011, p. 10).

O símbolo da mulher, na tomada do front nazista passa a ser uma das principais responsáveis pela difusão do ideal de raça dessa ideologia, a obrigatoriedade de reprodução, de sair do mercado de trabalho e constituir nichos familiares arianos, com criação exemplar das ideias de formar um povo superior e preparado para guerra.

Os lugares que elas podem ocupar no proceder das coisas, não são os mesmos que os homens, apesar de Hitler proclamar que “[...] o lugar de mulher é tanto no lar como no movimento” (LOWER, 2014, p. 34), sua carga de chefiar algo estava quase sempre ligada ao padrão do papel feminino de cuidar.

Com isso a mulher está em diversos espaços, sendo permitidas dentro do nazismo, como mão de obra e também como detentoras do poder de propagação dessa raça, que fazia com que o regime respeitasse as puramente alemãs e cuidassem para que todo o transcorrer houvesse para sua boa reprodução.

Dentro desse padrão de estética havia o atletismo, pois, essa mulher alemã, moldada pelo nazismo, é essencial no esforço de guerra e nos cuidados de educar com os ideais nazistas, sejam como professoras, enfermeiras, secretárias ou esposas, que geraria o despertar racial, sendo “o brilho natural de uma jovem [...] o irradiar dos exercícios físicos, da vida ao ar livre e, em sua mais elevada forma, da gravidez” (LOWER, 2014, p. 38).

Nesse contexto, a figura de Riefenstahl é controversa e ao mesmo tempo, grande símbolo de como o nazismo teve sua estruturação e triunfo a partir da propaganda, seus filmes, anos depois, são considerados os maiores repositórios memorialísticos de uma Alemanha que buscava reencontrar seu passado de glória (FERREIRA, 2002).

## 4 O documentário olympia e suas aspirações de representação

A imagem por si só, guarda entre suas funções a de mostrar uma estética, o documentário em sua linguagem já tem como signo esse preceito estético. Assim, no caso do documentário Olympia, essa função é potencializada por uma ideologia que é representada por ele (PORPINO; SILVA; TORRES, 2014, p. 2).

O documentário é dividido em duas partes: parte 1, Festa do Povo (Fest der Völker) e parte 2, Festival de Beleza (Fest der Schoenheit), onde a primeira parte tem como maior relação o resgate primeiro de uma memória da Grécia antiga e de colocar essa relação com a memória e o destino de glória do povo alemão, além de toda a adoração ao nazismo e sua construção de raça, feita principalmente pela segunda parte.

O padrão ariano, pensado e imposto pelo nazismo, tinha um foco muito específico no que nele era trazido, como atributo de uma memória aos povos antigos e aos jogos que se desenvolvem desde esse período.

Nesse sentido, os homens e mulheres, apesar de terem de seguir um foco pautado na rapidez, força e velocidade, eram também divididos de formas diferentes pelo que se espera dos atributos dos mesmos. Assim, como as mulheres, eram condicionadas por toda a sua educação, ao corpo atlético e forte (LOWER, 2014).

As mulheres nesse contexto esportivo, ainda eram cercadas de limitações, pelos tipos de esporte que poderiam participar, pelo pouco tempo que as primeiras mulheres passam a compor as Olimpíadas. No caso as alemãs, o destaque tem uma ligação de circunstância de como era um padrão de beleza e saúde.

Por sobre as mulheres, há também uma forma de construir uma memória sobre o seu papel social, mesmo que seu lugar seja primordialmente o doméstico, seu espaço se modela de acordo com as necessidades do poder ideológico de formação de uma raça pura, da qual ela era primordial responsável, com isso, tem seu lugar nesse espaço de atletismo e de formação estética.

## 5 As memórias não são inocentes: memórias, representações femininas e o discurso de propaganda de um regime

O documentário representa de maneira direta a força e o poder que tomava conta das Olimpíadas, situadas na cidade de Berlim, capital da Alemanha. Todo esse capital de poder tem na figura do Hitler seu cunho potencializador, que é colocado em momentos estratégicos e potenciais para problematização, tudo isso se classifica no ponto de hibridismo de leitura dessa obra, que ao mostrar a Olimpíada, pede uma leitura para além dela.

O modo de representação de Olympia, se encaixa como um documentário poético (NICHOLS, 2005, p. 138) pois enfatiza a transmissão dessa propaganda nazista, a partir de uma ação persuasiva, sendo usados: cenas, ângulos, efeitos visuais, sonoros e de edição que valorizam o corpo e os movimentos dos atletas. Isso cria uma atmosfera diferente do real para transmitir a ideia de um corpo ideal, utilizando-se de valores estéticos na propagação de uma ideologia.

### 5.1 Análise tendo como base a metodologia de análise fílmica de Jullier e Marie (2009)

#### Situação da sequência

A sequência escolhida para apresentar o lado memorialista ligado as mulheres, é uma decomposição da introdução, já que as mulheres basicamente são mostradas na introdução, durante o desfile das equipes e no Atletismo feminino, que aparece no documentário em três partes diferentes.

Os corpos das mulheres são brancos, magros e bem moldados, se separam e com os braços erguidos, tem em si, a imagem da referência; ao fundo a luz, com um sol ilumina a glória desses corpos e dessas mulheres<sup>4</sup>. 2. O sinal de referência se junta aos poucos 2. 3. Esse plano muda o recorte da cena, que torna mais próximo aos bustos, focalizando

---

4 Numeração usada para indicar cena citada.

a junção dos corpos 3. 4. São no final um corpo todo, a representação de uma nação conjunta a partir do corpo feminino, símbolo de perpetuação do arianismo<sup>4</sup>.

Essa sequência, dentro do contexto fílmico, coloca como as memórias coletivas são criadas em torno de uma formação da corporificação, assim como isso é o traço primordial para a nação se manter forte e unida, no papel das mulheres, que são assim, esculturais e detentoras do maior poder, que é levar adiante, a autoridade das ideias de purificação.



A memória aqui gira em torno do cinematográfico como instrumento midiático, dentro da cultura, que através de todos esses símbolos coloca as necessidades já elencadas, de um padrão ditatorial, fazendo assim, a mulher de peça chave de todo o contexto de difusão dos ideais.

## 8 Considerações finais

Ao delinear o caminho em torno do feminino na Alemanha, no período entre guerras, referenciamos o transcorrer da criação



memorialística de um padrão ultranacionalista, de uma ideologia fortemente difundida que deixa suas marcas durante toda a memória e história contemporânea.

No caso dessa análise, seu ponto de interpretação partiu de um documento, cheio de significados, construído como instrumento que difundia ideais, mas também criava memória muito específicas sobre um padrão de beleza e saúde. A representação desse feminino é além de tudo, um reforço de um padrão inalcançável que se perpetua aos dias atuais.

As mulheres e suas relações com o regime são diversas e controversas, aquelas que o aceitam passam a trabalhar dentro dos padrões necessários para o seu desenvolvimento, as que subvertem esse poder, são cassadas e enquadradas ao rigor do nazismo. Riefenstahl moldou e aprimorou um conjunto de ideias e memórias, identidades de um passado, alimento de poder para um futuro, onde as memórias não são inócuas.

## Referências

ASSMANN, Aleida. **Espaços de recordação:** formas e transformações da memória cultural. Campinas, Sp: Editora Unicamp, 2011.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Editora Revista dos Tribunais Ltda., 1990.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

HOBBSBAWN, Eric. **A era dos extremos:** o breve século XX (1941-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 7-61.

LOWE, Wendy. **As mulheres do nazismo.** Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

ALMEIDA, Letícia Leal de. A nova História Cultural na Alemanha: algumas observações. **Revista Expedições:** Teoria da História & Historiografia, Goiás, n. 3, p.1-16, dez. 2011. Disponível em: <[http://www.revista.ueg.br/index.php/revista\\_geth/article/view/259](http://www.revista.ueg.br/index.php/revista_geth/article/view/259)>. Acesso em: 25 ago. 2017.

FERREIRA, Alexandre Maccari; PASSAMANI, Guilherme Rodrigues. O cinema no limiar da ética: Leni Riefenstahl e a produção cinematográfica nazista. In: CORAL, 2., [200-], Santa Maria, Rs. **Anais...** . Santa Maria: Ufsm, [200-]. p. 1 - 10. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/006e2.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2017.

PORPINO, Karenine de Oliveira; SILVA, Liege Monique Filgueiras da; TORRES, Lais Saraiva.

CORPO E TÉCNICA EM OLYMPIA. **Recordes:** Revista de História do Esporte, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p.1-11, jan/jun. 2014. Semestral.

MOSTARO, Filipe Fernandes Ribeiro. Jogos Olímpicos de Berlim 1936: o uso do esporte para fins nada esportivos. **Logos:** COMUNICAÇÃO E UNIVERSIDADE, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p.95-

108, jan. 2012. Semestral. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/view/3283/2904>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. São Paulo: Papyrus, 2005.

JULLIER, Laurent; MARIE, Michel. **Lendo as imagens do cinema**. São Paulo: Senac, 2009. p. 19-146.

## BAPHO!: AS DIFERENÇAS NA COBERTURA DA PARADA GAY DE 2011 REALIZADA PELO ESTADÃO E PELA FOLHA

Rafael Chaves Martins<sup>1</sup>  
Dra. Mariana Giacomini Botta

### Resumo

O presente trabalho se propõe a analisar a cobertura jornalística realizada pelos O Estado de S. Paulo e Folha de S. Paulo da edição de 2011 da Parada Gay, fazendo uma comparação entre ambas. O objetivo é verificar se é possível identificar uma tomada de posição ideológica da mídia, tendo em vista que nessa edição houve uma polêmica com a utilização de imagem de santos católicos em campanha pelo uso de preservativos. Trata-se de uma pesquisa teórica, ancorada em pressupostos da análise do discurso de linha francesa, que visa entender como uma ideologia é reproduzida/propagada. Os resultados preliminares apontam que há uma considerável diferença nas duas coberturas realizadas quanto ao enfoque à polêmica, embora ambos os jornais se aliem a uma ideologia conservadora em suas matérias, seja na escolha vocabular ou no destaque dado a falas preconceituosas.

**Palavras-chave:** Discurso Jornalístico, Parada Gay, Ideologia, Análise de Discurso, Jornalismo Impresso.

---

1 Mestrando em Letras do Centro Universitário Ritter dos Reis/ Bolsista CAPES – rafael.martins@hotmail.com

## 1 Introdução

**N**a cobertura de grandes eventos, a mídia impressa costuma noticiar apenas os fatos ocorridos, sem se preocupar muito em refletir sobre as demandas políticas e sociais reivindicadas ou a ideologia por trás do evento. Toda manifestação verbal está vinculada a uma ideologia, seja pelo entendimento do discurso como veículo de sua materialização ou por sermos seres ideológicos por natureza. Mesmo em um texto em que se preocupa apenas em relatar o evento, há marcas ideológicas.

O artigo se propõe a analisar a cobertura realizada da edição de 2011 da Parada Gay de São Paulo, com o objetivo de verificar se é possível identificar uma tomada de posição ideológica por parte da mídia. Foram selecionadas duas matérias, uma da Folha de S. Paulo e outra do Estado de S. Paulo.

A análise de discurso de linha francesa se ocupa de pesquisar os fenômenos de manifestação da ideologia no discurso. Por esse motivo, elegeu-se Charaudeau (2015), que analisa o discurso midiático sob a ótica da Semiologia. Também foi consultado Rajagopalan (2003), estudioso do discurso midiático. Além disso, foi adotado o conceito de ideologia de Bakhtin (2009).

## 2 Fundamentação teórica

Charaudeau (2015) analisa o discurso midiático, definindo-o como fenômeno de produção de sentido social. Para ele, a linguagem não é apenas o sistema de signos internos de uma língua, e sim um sistema de valores que orienta o uso de signos em circunstâncias de comunicação. Ou seja, essa linguagem, enquanto ato de discurso, indica a maneira como se organiza a circulação da fala em uma comunidade ao se produzir um sentido. “Assim, pode-se dizer que a informação implica processo de produção de discurso em situação de comunicação” (CHARAUDEAU, 2015, p. 33-34).

Quando se trata de informar, Charaudeau (2015) aponta para a importância das escolhas discursivas efetuadas pelo sujeito informador.

O autor destaca os efeitos que as escolhas discursivas, ao tratar de determinada informação, parecem causar sobre o outro. Ao elaborar o seu discurso, o sujeito informador pensa em estratégias de como atingir o seu receptor, os efeitos de sentido. “Comunicar, informar, tudo é escolha. Não somente escolha de conteúdo a transmitir, [...] das formas adequadas para estar de acordo com as normas do bem falar e ter clareza, mas escolha de efeitos de sentido para influenciar o outro, isto é, no fim das contas, escolha de estratégias discursivas.” (CHARAUDEAU, 2015, p. 39).

Rajagopalan (2003) analisa a cobertura da mídia norte-americana na Guerra do Golfo, revelando que o ato de nomear não é simplesmente semântico, e sim político. Ao nomear, ou apelidar, a mídia influencia a opinião pública sobre determinado fato, produzindo um sentido. O objeto deixa de ser único, exclusivo, ao ser nomeado, pois ele recebe um empréstimo de atributo. A ação de nomear é estritamente ideológica. O discurso jornalístico, em sua estrutura, é nomeador, visto que necessita contextualizar a reportagem ao seu leitor/ouvinte. Quem fala ou de quem se fala são dados essenciais ao noticiar. Porém, ao se fabricar ou emprestar novos termos de designação, o discurso jornalístico imprime seu ponto de vista. E, nesse processo, o leitor/ouvinte acaba por confundir opinião com fato. (RAJAGOPALAN, 2003).

Bakhtin (2009) afirma que não existe ideologia sem signo, portanto, é através do signo que a ideologia se materializa. O signo é um fenômeno do mundo exterior, criado por uma comunidade linguística em função das suas relações sociais; ele existe em sua realidade particular. Por ser a palavra o meio de comunicação por excelência, ela também é um fenômeno ideológico por excelência. A palavra não é neutra por não representar uma ideologia, e sim por poder representar várias. Essa característica faz com que ela possa absorver qualquer função ideológica. (BAKHTIN, 2009). Entende-se, portanto, que é através da palavra que a ideologia se materializa, por ela ser o veículo de expressão da consciência. A neutralidade da palavra possibilita que ela seja o signo que expressa diferentes ideologias, o que não ocorre com os demais sistemas de signo. Além disso, é através do discurso que a ideologia se materializa. Por isso, não há discurso neutro, sem ideologia.

## 3 AS COBERTURAS ANALISADAS

### 3.1 Folha

A matéria, cujo título é Garoa na parada, dá ênfase para o fato da persistente chuva que ocorreu durante a edição do evento. Além disso, parece propor uma leitura de que o evento é inclusivo, o que se reflete nos poucos incidentes registrados. A matéria começa informando sobre a chuva, que não desanimou os participantes; então apresenta o tema desse ano, destacando a presença de um trio elétrico com participantes de diferentes igrejas, e já relatando a fala do arcebispo de São Paulo criticando a mensagem e o uso da imagem de santos católicos; após informa a presença de um grupo de 40 skinheads em apoio ao evento; e conclui com o relato dos poucos incidentes ocorridos.

O que nos interessa nessa análise está nos parágrafos 5 a 9, que é a apresentação do tema e da polêmica dos cartazes. É dado um espaço para a fala do arcebispo de São Paulo, que declara “O uso desrespeitoso da imagem dos santos populares é uma ofensa aos próprios santos e também aos sentimentos religiosos do povo” (TUROLLO JR. et. al, 2011). É uma frase impactante, que inclusive é reproduzida com destaque (com caixa maior e negrito) fora do texto. O arcebispo continua, ao criticar a frase usada nos cartazes (Nem santo te protege, use camisinha), rebatendo “Pois é verdade. O que pode salvar mesmo é uma vida sexual regrada e digna” (TUROLLO JR. et. al, 2011). Nessa segunda frase há uma crítica, não ao uso das imagens dos santos, e sim ao estilo de vida dos participantes da Parada, pois homossexuais não tem uma vida sexual regrada e digna. A matéria dá espaço para o Arcebispo, figura maior da igreja católica na cidade, diante do uso das imagens dos santos pela Parada, é normal. Porém, estranha a organização do evento não ter sido procurada para se posicionar diante da crítica feita à vida sexual de homossexuais. Lembrando que o uso de preservativos e métodos anticoncepcionais é um assunto de saúde pública, mas a matéria não se importa em aprofundar essa discussão. Fica apenas a polêmica pela polêmica.

### 3.2 Estadão

A matéria, cujo título é Parada Gay usa santos e cria polêmica, não apenas dá ênfase para a polêmica do uso das imagens de santos católicos em campanha pelo uso de preservativos, como ignora a chuva constante (outra característica marcante desta edição).

O texto da matéria é descritivo, informando o número de cartazes e nome de alguns dos santos. Uma fala do presidente da parada defende esse uso, pois as DSTs atingem aos fiéis de todas as religiões. Também é argumentado sobre a escolha do tema religioso como uma resposta à perseguição que alguns grupos religiosos promovem ao relacionamento entre pessoas do mesmo sexo, inclusive com citação à Marcha para Jesus, ocorrida dias antes e que atacava a decisão do STF a favor das uniões homoafetivas. Após são apresentadas as opiniões de quatro participantes do evento, dois pastores de igrejas inclusivas (um homem e uma mulher), e duas transeuntes. Apenas a orientação sexual da pastora é declarada.

Abaixo da matéria, há uma nota com a declaração do arcebispo de São Paulo, classificando como infeliz, debochado e desrespeitoso o uso das imagens e ameaçando tomar medidas cabíveis. É dado um maior destaque para a fala do arcebispo, tendo em vista que a nota funciona como um direito de resposta. Porém, nessa fala dele, há apenas a crítica ao uso das imagens e ao tema escolhido, o que é normal e compreensível, tendo em vista que ele é o representante da igreja e que está se manifestando perante o ocorrido.

### 3.3 As diferenças das matérias

O que mais chama a atenção na leitura das duas matérias em comparativo é o destaque dado polêmica religiosa. Enquanto a Folha se preocupa em relatar o evento como um todo, o Estadão se preocupa apenas com a polêmica. Lembrando que a chuva insistente é outro fato de destaque dessa edição, pois só havia ocorrido na sua 1ª edição. O fato de ser a 15ª edição parece ser relatado equilibradamente nas coberturas.

Embora o Estadão tenha destacado a polêmica religiosa, fica a impressão de ter realizado uma cobertura mais equilibrada ao apresentar



a fala da organização do evento problematizando o uso de preservativos no combate à DSTs; logo, um assunto de saúde pública e não religioso. A matéria reflete sobre o tema, como uma resposta à campanha de difamação realizada por lideranças religiosas, com citação à Marcha para Jesus. Já a Folha não se preocupa com essas reflexões, apenas relata a polêmica. Ao apresentar no texto dois parágrafos sobre o trio elétrico com religiosos de várias denominações e, em seguida, três com a crítica do arcebispo, parece que tenta fazer um contraponto entre favoráveis e contrários. No entanto, essa associação é superficial, pois não é informado que se trata de lideranças religiosas, apenas “[...] o evento teve um trio elétrico com católicos, evangélicos, anglicanos e umbandistas” (TUROLLO JR. et. al, 2011). Ora, será que os 4,5 milhões de participantes são ateus ou agnósticos? Se, de fato, trata-se de lideranças dessas denominações, a matéria deveria os nomear ou indicar seu cargo. Na forma como é apresentada a informação, parece que essa presença se perde diante do argumento de autoridade que o Arcebispo exerce ao declarar sua crítica.

O uso de uma nota como direito de resposta do representante da igreja pelo Estadão parece a estratégia mais correta. A íntegra da conversa entre o Arcebispo e o jornalista não está disponível, tendo em vista o formato jornalismo impresso, mas fica a impressão de que as citações do religioso parecem ter sido escolhidas com cuidado para evitar ataques. O que não ocorre na Folha, que apresenta as falas do Arcebispo no meio da matéria, inclusive reproduzindo uma fala como destaque na página. A declaração neste veículo é mais crítica e acaba por se contrapor a ideia de uma Parada tranquila que a matéria tenta passar. Não há nenhuma reflexão sobre o tema e o uso das imagens, ficando apenas a polêmica.

A análise do título da matéria do Estadão (Parada Gay usa santos e cria polêmica) é relevante. O uso dos verbos usar e criar chama a atenção. Consultando o dicionário Houaiss (2007), encontramos duas definições do verbete usar que chamam a atenção: “2 t.d. e t.i. Servir-se de visando a; 3 t.d. Auferir proveito ou vantagem de; servir-se, utilizar” (HOUAISS, 2007, p. 2815). Já o verbete criar: “3 t.d. Imaginar, inventar, produzir; 4 t.d. Inventar, elaborar” (HOUAISS, 2007, p. 868). É importante destacar que a utilização de imagens religiosas pela publicidade é comum. Por sermos um país de maioria católica, essas imagens tem um forte apelo

diante dos consumidores. A estratégia é habitual em peças publicitárias, em capas de revistas ou mesmo em obras ficcionais. Porém, pelo apelo sexual ser homoerótico e não heteronormativo, a organização da Parada foi duramente criticada. E é então que ressoa o título. Mesmo que o texto da matéria não desqualifique o evento, esse título, com o intuito de chamar a atenção do leitor, acaba por qualificar a Parada como manipuladora.

## 4 Conclusão

Na cobertura do Estadão, embora o grande destaque dado à polêmica, trazendo a informação logo no seu título, houve a preocupação com sua contextualização, o que ajuda na reflexão do ocorrido. Ao se equilibrar as opiniões de participantes e ao se destacar uma nota como direito de resposta do representante da igreja, percebe-se uma preocupação com o tema. O Estadão é um jornal tradicional e conservador, logo seus leitores seguem por esse perfil. Acredita-se que a escolha por essa abordagem seja para atrair a sua leitura, mas sem haver um choque ou atrito. O perfil dos participantes escolhidos para entrevista corrobora essa interpretação, uma enfermeira e uma advogada aposentada; não é o perfil geralmente entrevistado (travestis e drags).

Na cobertura da Folha, não houve a preocupação em se destacar tal polêmica; o foco da cobertura foi mostrar um clima de celebração. No entanto, a citação aos cartazes se destoa desse tratamento, sem haver a preocupação com a fala do Arcebispo inserida no texto. Talvez o objetivo fosse minimizá-la, porém acaba ocorrendo o contrário. O perfil do leitor da Folha é de classe média, que, embora adote discursos conservadores, se declara liberal. Isso se reflete na cobertura, que evita a polêmica, mas, quando a aborda, abre espaço para falas condenatórias e preconceituosas.

Diante do exposto, conclui-se que, embora haja uma dissonância no destaque dado a polêmica religiosa, os jornais não conseguem escapar de seus perfis conservadores, seja na escolha vocabular do título (Estadão) ou das falas condenatórias do Arcebispo reproduzidas (Folha). Mesmo se autorrotulando como isenta e neutra, a mídia se vincula a uma ideologia.

## Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2015.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

SAMPAIO, P. **Parada Gay usa santos e cria polêmica**. O Estado de S. Paulo, São Paulo, 27 jun. 2011. Disponível em: <<http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20110627-42986-nac-27-cid-c1-not>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

TUROLLO JR., R.; BEDINELLI, T.; BERGAMIN JR., G.; IZUMI, C.; CASTRO, C. de. **Garoa na Parada**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 27 jun. 2011. Disponível em: <<https://acervo.folha.uol.com.br/fsp/2011/06/27/15//5713283>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

## ANEXO I

C1 | SÉRIADA FEIRA, 27 DE JANEIRO DE 2011

### Violência

Dupla assalta casa de ministro da Defesa no Rio  
Pág. C4

### Discussões urbanas

Por que o rio mais importante de São Paulo continua sujo?  
Pág. C6

### Segurança

Parque do Ibirapuera terá câmeras em seus acessos  
Pág. C5

# Cidades

estadao.com.br



O ESTADO DE S. PAULO

## Parada Gay usa santos e cria polêmica

Ao completar 15 anos, evento reúne 4,5 milhões na Paulista e não foge de temas controversos, como religião e união homossexual

### Paulo Sempul

A 15.ª Parada do Orgulho LGBT de São Paulo reúne ontem cerca de 4,5 milhões de pessoas, segundo os organizadores. E causou polêmica usando santos em uma campanha pelo uso de preservativos. Em 170 cartazes distribuídos em postes por todo o trajeto, 12 modelos masculinos representando ícones como São Sebastião e São João Batista, apareciam seminais juntamente as mensagens "Ven Santo Te Protege" e "Use Castidade". "Nossa intenção é mostrar à sociedade que todas as pessoas, seja qual for a religião delas, precisam entrar na luta pela prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST). Além não tem religião", diz o presidente da Parada, Ideraldo Beltrame.

Ao eleger como tema da parada

da frase "Amal-vos Uns Aos Outros" a organização usava imagens de santos para negativamente com a de responder a grupos religiosos — que vêm atacando sistematicamente o relacionamento entre pessoas do mesmo sexo. Na Marcha para Jesus, na quinta-feira, a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) em favor da utilidade homossexual foi ferocemente atacada.

Aspirantes de evangelizadores disidentes, que fundaram igrejas inclusivas e agora acompanham a parada, nem sempre concordam. "Não tinha necessidade de usar pessoas pedradas para representar santos. Foi a campanha, mas não envolve os santos de Deus", acha a pastora lóbia Andriana Gomes, de 36 anos, da Igreja Apostólica Nova Geração. "A campanha foi mais de encontro com os rituais da Igreja Católica. Não não temos santos", diz o pastor José Alves, da Comunidade de Cristo Nova Esperança.

A enfermeira Gilda Mire, de 48 anos, que assiste à parada, entende que a campanha "é um pouco de deboche de usar imagens de santos para todas as igrejas", diz. Para alguns, a mensagem não ficou cla-



Campanha. Imagens foram usadas como apoio para que gays usem preservativos

ra. Andriana apontada Renata Metelkes, de 73, que se define como "agostolita", acha que a "parada deveria ser um movimento político, e não esse carnaval".

"Olha para aquilo", diz ela, apontando para um rapaz vestido de mulher guto, que se engarrafou com as "garrafas" na direção dela. Os 12 modelos que posaram

para campanha animaram o trio elétrico só. Suas imagens vão decorar também caixas dos 100 mil preservativos que a organização pretende distribuir neste ano.

### REAÇÕES

#### Gilda Mire Enfermeira

"A gente vive muito mais evangélico falando abertamente contra a união homossexual do que católico. Então, esses santos representam Cristo também."

#### Rodrigo Lane Ator

"Pelo menos, vamos ver se a Igreja aceita o uso para esses homens maravilhosos (os cartazes)."

#### Beatriz Nogueira Socióloga

"No mundo dos civilizados, a gente ainda está evangelizando. Infelizmente temos de criar polêmica para defender o óbvio."

Vales. Os três elétricos iniciaram a parada às 19h30, com a promessa de voltar para a Avenida Paulista às 21h. A ideia de levar os participantes a dar uma volta, em comemoração aos 15 anos do evento, foi frustrada pela superlotação da avenida. Em cima do trio de abertura, a senadora Maria Siqueira e o deputado federal Jean Wyllys, com a cantora Preta Gil, madrinha da Parada.

Lei que criminaliza homofobia deve voltar à estaca zero  
Pág. C3

### “É um desrespeito, um deboche”, afirma o cardeal dom Odilo

O cardeal d. Odilo Pedro Scheer, arcebispo de São Paulo, classificou como "infeliz, debochada e desrespeitosa" a colocação de cartazes com imagens de santos católicos em postes de Avenida

Paulista, durante a Parada Gay. Para o arcebispo, o uso instrumentalizado "das imagens por parte da organização do evento" sinaliza o sentimento da Igreja Católica.

"A associação das imagens de santos para essas manifestações da Parada Gay a meu ver foi infeliz e desrespeitosa. É uma forma debochada de usar imagens de santos, que para nós merecem todo respeito", disse d. Odilo. "Vamos refletir sobre medidas cabíveis para proteger nossos símbolos e convicções religiosas. Quando não se respeitam tam-

bém tem de respeitar." Para o cardeal, a organização da Parada Gay pregou os cartazes "promovendo" para atingir a Igreja Católica. "Porque a Igreja tem manifestado sua preocupação sobre essa questão e defende publicamente." O cardeal também manifestou posição contrária ao slogan escolhido pela organização da

Parada. "Amal-vos uns aos outros" (quarta versão do Evangelho de São João). "Jesus recomenda Amal-vos uns aos outros, como ouvimos? Ou não devemos ter parte dessa recomendação, fora de contexto, em uma Parada Gay, e novamente um uso incorreto, instrumentalização da palavra de Jesus." **REPORTAGEM**

## ANEXO II

C4 cotidiano \* \* \* SEGUNDA-FEIRA, 27 DE JUNHO DE 2011

FOLHA DE SÃO PAULO



Multidão carrega bandeira de arco-íris na avenida paulista



Cartazes de conscientização com imagens abusivas a santos

# GAROA na parada

Mesmo com **chuva** persistente, **multidão** seguiu a 15ª Parada do Orgulho LGBT **animada** por trios elétricos; PM registrou poucos incidentes no percurso

DE SÃO PAULO

Os 15 anos da Parada do Orgulho LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) de São Paulo foram festejados sob chuva persistente, o que não acedia a desistência desde 1997.

No entanto, a garoa não intimidou os participantes nem mesmo quando apertou.

Enquanto uns cortiam para se proteger embaixo de marquises, muitos continuavam a dançar, indiferentes à água que botava à prova a chapinha (de alisar cabelos) e o babbyfô (de enrolar loi).

"Minha chapinha aguenta firme. Essa chuva é pouco", dizia a travesti Juliana Vidal, 22, uma das que dançavam animadamente na chuva.

Com tema voltado à religião ("Amai-vos uns aos outros: basta de homofobia"), o evento teve um trio elétrico com católicos, evangélicos, anglicanos e umbandistas.

"A maioria dos religiosos que está aqui não é homossexual. Está propondo um hino pela paz", disse a coordenadora do Centro de Referência da Diversidade, Irina Bacci.

A utilização de imagens de modelos em alusão a figuras de santos católicos, no entanto, incomodou a igreja.

"O uso desrespeitoso da imagem dos santos populares é uma ofensa aos próprios santos e também aos sentimentos religiosos do povo", disse o arcebispo de São Paulo, Odilo Pedro Scherer.

Sobre a frase dos cartazes "Nem santo te protege [use camisinha]", o arcebispo rebateu: "Pois é verdade. O que

pode salvar mesmo é uma vida sexual regrada e digna."

DEBUTANTE

Para Leandro Rodrigues, da organização, a quantidade de público, estimada em 4 milhões, foi até maior do que nos outros anos. A PM não fez estimativa de público.

Um grupo de cerca de 40 punks e skinheads, chamado Ação Antifascista, também participou da festa, que teve até valsa em comemoração aos 15 anos do evento.

No início do evento, eles chegaram a ser detidos pela polícia, mas foram libertados quando os policiais perceberam que a manifestação de-

“A chuva não atrapalhou, pelo contrário. As pessoas se mostraram mais conscientes por estarem aqui [com este tempo]

LEANDRO RODRIGUES  
membro da organização

Não tem problema. [A chuva] é ótima pra bater cabelo [gíria LGBT para dançar]

CHARRA TAYLOR  
cabeleteira

les era a favor da diversidade. "O objetivo é desmistificar a ideia de que todo skinhead é homofóbico. A parada tem de servir de plataforma para reivindicações e não só para mostrar o orgulho de ser gay", disse Danilo Henrique, 29, skinhead e homossexual.

No início da festa, um adolescente de 16 anos foi apreendido sob suspeita de participar de um atrasteio com quatro jovens. Eles teriam furtado óculos.

Até às 18h, a PM disse ter registrado três casos de apreensão de entorpecentes. À noite, o governo informou que "várias ocorrências de perda e de furto de objetos foram registradas. (CRISTINA ROBERTO DE CASTRO, CLÁudia ESTREMI, SÉBASTIÃO BERGAMINI JR., RENALDO TURBOLLO JR. e TALITA BERNINELLI)

“O uso desrespeitoso da imagem dos santos populares ofende os próprios santos e os sentimentos religiosos do povo

DOM ODILIO PEDRO SCHERER  
arcebispo metropolitano de São Paulo

FOLHA.COM  
Veja galeria de imagens da Parada Gay  
folha.com/fg3400



## ARTE NÃO PERMITIDA: APAGAMENTO, CENSURA E RESISTÊNCIA

Vivian Castro de Miranda<sup>1</sup>  
Anselmo Peres Alós<sup>2</sup>

### Resumo

O presente trabalho propõe uma reflexão que parte de acontecimentos recentes no cenário artístico, enfocando o fechamento da exposição *Queermuseu*, ocorrido em Porto Alegre (2017, RS), sob a lógica da repressão e censura. O objetivo é discutir a intrincada relação entre arte, cultura e sociedade, a partir da observação de algumas manifestações artístico-literárias. O que se percebe é a importância do papel da arte – seja ao enfrentar as barreiras impostas pelos discursos dominantes, que procuram impor uma leitura negativista e superficial ao mediar os sentidos de temas sociais relevantes, seja pela abertura a entes discursivos marginalizados, que têm e sempre tiveram seu lugar de fala obstruído. Nas suas mais diversas modalidades – visuais e literárias – as produções artísticas são um lugar privilegiado para o encontro entre o político e o cultural, e ainda hoje se veem atacadas por discursos conservadores e pseudomoralistas, em uma sociedade dominada pelos meios de comunicação.

**Palavras-chave:** arte, cultura, sociedade, censura, resistência.

---

1 Mestre - Universidade Federal do Rio Grande/FURG. E-mail: vicacastro@gmail.com

2 Doutor - Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. E-mail: anselmoperesalos@gmail.com)

## Introdução

Os acontecimentos que culminaram no fechamento de exposições artísticas no Brasil nos causam profundos questionamentos; contudo, não são eventos novos na história do país. Aliás, completados mais de 50 anos do Golpe Militar de 1964 e de suas consequências no estabelecimento da ditadura no Brasil (e também em toda América Latina, à época), vemo-nos às voltas com novas expressões da repressão sobre as manifestações artísticas e populares (a mais recente, em fevereiro de 2018, diz respeito ao Carnaval no Rio de Janeiro, com deliberada censura às alegorias, adereços e fantasias da Escola de Samba Unidos do Tuiuti). Esses fatos, que nos causam repulsa, ao mesmo tempo estimulam a pesquisa e a reunião de estudos que apontem para algumas respostas (ou, pelo menos, para modos não inocentes de compreendermos o que está ocorrendo no cenário da cultura e das artes em nosso país).

Nesse texto, são apresentadas reflexões resultantes de pesquisas em torno das artes visuais, privilegiando a discussão de temáticas caras ao contexto contemporâneo, ao mesmo tempo em que evidenciam movimentos de resistência frente aos discursos hegemônicos.

Cabe observar as relações entre arte, cultura e sociedade, na tentativa de compreender o padrão de acontecimentos como os citados acima. Quando o assunto é gênero, sexualidade e seus desdobramentos, sobretudo, torna-se factual e predominante a presença do apagamento como também da *censura* enquanto formas de coibir a disseminação de discursos representativos das minorias.

No intento de demonstrar a validade cada vez maior dos discursos artísticos, no contraponto ao crescente papel das mídias na mediação dos sentidos, apresentam-se as reflexões a seguir.

## Incompreensão e distorção

A mostra *Queermuseu: Cartografias da Diferença na Arte Brasileira* foi encerrada precocemente no Rio Grande do Sul (mais exatamente em Porto Alegre, no Espaço Santander Cultural, em pleno Centro Histórico da cidade) em setembro de 2017, sob forte polêmica. O Santander Cultural, local onde a exposição estava sendo realizada, acatou os pedidos de



encerramento, após campanhas nas redes sociais e pressões de grupos contrários, ganhando destaque nesse escândalo o papel de uns poucos agitadores filiados ao MBL (Movimento Brasil Livre), grupo extremista da direita conservadora brasileira.

No tocante às questões de representação é que as teses usadas para atacar o conjunto da mostra tornam-se insustentáveis, uma vez que as manifestações artísticas há tempos se afastam da noção de *mimesis* (imitação) como única via possível para pensar o significado. Chama a atenção os argumentos usados para a interdição, girando em torno das obras e o que “representam”. Em matéria produzida pela RBS notícias, à ocasião – “*Queermuseu*”: quais são e o que representam as obras que causaram o fechamento da exposição”, foi dado espaço à fala dos artistas que assinam os trabalhos, evidenciando ainda mais a distância entre produção e recepção. Esse fato é completamente aceito e esperado nos estudos de recepção, considerando que as gramáticas de produção e recepção são sempre diferentes, segundo Semprini (1995), mesmo em contextos de produções artísticas contemporâneas.

Contudo, o que gera questionamento não é somente a “incompreensão” em torno dessas obras, mas sim a grande distorção, inserindo em um cenário obscuro e perverso o debate sobre as questões de sexualidade e gênero, uma vez que a censura impediu a reflexão, ou quaisquer outros propósitos que a mostra tivesse. Vejamos as imagens a seguir:



**Figura 01:** Travesti da Lambada e Deusa das Águas, de Bia Leite<sup>3</sup>

3 Imagem Divulgação – Santander Cultural. Disponível em: <<http://https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/artes/noticia/2017/09/queermuseu-quais-sao-e-o-que-representam-as-obras-que-causaram-o-fechamento-da-exposicao-9894305.html>>. Acesso em: 18 outubro 2017.



**Figura 02:** Cruzando Jesus Cristo com Deusa Schiva, de **Fernando Baril**<sup>4</sup>.

A Figura 01 pode ser analisada como a composição de duas imagens infanto-juvenis, carregando as inscrições “criança viada travesti da lambada” e “criança viada deusa das águas”. Uma narrativa possível para a cena é de um “deboche” da criança representada à esquerda do quadro. Uma mancha azul (possivelmente água) escorre ao fundo e recobre o personagem da direita, que sofre a ação. Segundo a artista Bia Leite, nessa obra é utilizada a ironia para discutir a vivência da homossexualidade na infância e adolescência, a partir de gírias do universo gay. Inspirada no criador do *tumblr* “Criança Viada” (disponível em <<http://criancaviada.tumblr.com>>), do jornalista Iran Giusti, a página discutia, dentre tantas, a questão do *bullying* na infância, ao qual são submetidas as crianças com sexualidade que difere da dita normatividade hétero. As imagens publicadas na página eram enviadas por livre vontade de adultos que, identificando-se ou não como homossexuais, se consideram “crianças viadas”. Como consequência da falta de caráter de pessoas que

4 Imagem Divulgação – RBS. Disponível em: <<http://https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/artes/noticia/2017/09/queermuseu-quais-sao-e-o-que-representam-as-obras-que-causaram-o-fechamento-da-exposicao-9894305.html>>. Acesso em: 18 de outubro 2017.

passaram a explorar as imagens enviadas ao projeto, o jornalista resolveu finalizá-lo, uma vez que a iniciativa havia se tornado meio de propagação daquilo que inicialmente se propôs a combater. A obra *Travesti da Lambada e Deusa das Águas* foi considerada uma das mais polêmicas da mostra, tendo sido ligada à pornografia, pedofilia e exploração infantil, aos olhos de quem a Revista *Cult* chamou de “neofundamentalistas”. Abaixo, as duas fotos usadas como “matriz” para a tela de Bia Leite:



**Figura 03:** Criança viada deusa das águas<sup>5</sup>.



**Figura 04:** Criança viada travesti da lambada<sup>6</sup>.

5 Disponível em: <http://criancaviada.tumblr.com/image/33462492483>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2018.

6 Disponível em: <http://criancaviada.tumblr.com/image/33460256902>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2018.

Ocorre que boa parte dos argumentos contrários à exposição se voltam para a “crítica” das corporalidades em exposição, seguindo a lógica das agendas atuais. Em texto recente, em que se explora a biografia da fotógrafa americana Nan Goldin (MIRANDA, 2017b), a artista menciona dificuldades à época em que sua produção estava voltada para a fotografia infantil, em que a proposta estava misturada à representação dos corpos – algo que faz parte, na verdade, de sua poética. Soma-se a isso a predominância do conhecimento em arte estar calcado em gêneros e/ou movimentos muito específicos. Assim, como se pode concluir em outro artigo, em que se explora a obra da artista italiana Artemisia Gentileschi (MIRANDA, 2017a), o nu sempre foi compreendido como um gênero na arte, mas um gênero cuja representação prototípica era a do corpo feminino. Hoje, mesmo sem reivindicar o olhar para a corporalidade infantil, as representações passaram a ser problematizadas de forma equivocada.

Extremamente preocupante, portanto, surgido dos acontecimentos que envolvem a censura, o misto de desconhecimento e preconceito, abrindo espaço à má fé de grupos que pregam a intolerância. Grupos religiosos (em especial diversas igrejas e seitas neopentecostais de acento evangélico) e o MBL (Movimento Brasil Livre), que lideraram os protestos nas redes sociais, aproveitaram a exposição como meio de disseminar discursos de ódio e homofobia, discursos esses assentados na possibilidade do sentido literal das representações artísticas, como é possível confirmar na análise da obra *Cruzando Jesus Cristo com Deusa Schiva*, acusada de blasfêmia.

Argumentos contrários à divulgação da obra exemplificada na Figura 02 dão conta de que a imagem representada é a de Jesus Cristo na cruz, com muitos braços e pernas. Intitulada *Cruzando Jesus Cristo com Deusa Schiva*, a imagem propõe discutir a diversidade em instâncias como a da religiosidade. Não é de hoje que as barreiras impostas à multiplicidade de crenças e sincretismos tornou-se um motivo de censura no Brasil.

Ao pedir desculpas, o Banco Santander curvou-se à censura e ao conservadorismo raso de grupos políticos oportunistas do cenário brasileiro<sup>7</sup>: “Ouvimos as manifestações e entendemos que algumas das obras da

---

7 Não é demais acrescentar que esses grupos políticos oportunistas estiveram, todos eles, em maior ou menor grau, envolvidos com o Golpe Civil-Midiático de 2016, responsável pelo *impeachment* de Dilma Rousseff.

exposição *Queermuseu* desrespeitam símbolos, crenças e pessoas [...]”. Uma vez mais, o imperativo da denotação é usado como alicerce para discursos de direita, que conforme temos vivenciado na contemporaneidade, têm crescido em escala mundial e têm estampadas as premissas da intolerância, ignorância, preconceito, desinformação e moralismo.

Como é possível afirmar que o Jesus Cristo a que se refere a obra, é o mesmo que a história nos apresenta como “o salvador”, “o símbolo do cristianismo?” Trata-se de uma representação, e a própria semiótica há muito tempo já postulou que a representação se afasta do objeto “real”. Nesse contexto, Jesus deveria ser visto como um personagem de uma (outra) narrativa, que os religiosos não aceitam que protagonize, muito menos como parte de um conjunto de narrativas que abordam temáticas LGBT e *queer*.

As manifestações artísticas, resguardadas a era da arte tradicional, cuja diretriz estética está muito mais pautada nos privilégios elitistas das classes que a consomem, e não em pressupostos formais ou estilísticos, esteve em grande parte voltada para a reflexão, como meios também filosóficos, capazes de produzir satisfação não imediata (DANTO, 2006). Essa faceta da arte é muito bem compreendida pelos que hoje seguem a tendência da arte ativista, ou ativa, como é conhecida, e segue uma vertente que engloba largo espectro de produções visuais e escritas na história da cultura. Tais obras, que poderiam ser compreendidas na aproximação com o “manifesto”, remetem ao diálogo com o político (MARCUSE, 2001), como no caso da arte pré e pós-guerra, bem como a arte produzida nos contextos de resistência às ditaduras ou de crítica às guerras.

Na contramão da denotação como estratégia de construção, nota-se que, muito antes e pelo contrário, essas produções se fazem muito mais pelo uso da conotação e da sua capacidade de produzir sentidos e discursos que driblem a censura. Apesar de preceitos como os de Danto (2006), para quem a arte mantém seu *status*, ainda que “a serviço” de outras causas, é impossível não mencionar as discussões de Marcuse (2001) quando a questão é a insubmissão da arte ao discurso político – nesse sentido, acreditamos que o recurso à conotação, característico dessas manifestações, demonstraria o uso da “imaginação produtiva” característica do discurso artístico, mediante a qual não é possível questionar o *status* da arte que tematizou grande parte da *Queermuseu*.



Concluímos que incompreensão e distorção fazem parte do processo de censura aplicado às manifestações artísticas e, de modo geral, têm como modelo a leitura somente em nível superficial das obras, estagnada sobretudo na denotação. De tal modo, as obras são apenas uma “desculpa” para calar discursos que oportunamente ganham espaço na esfera da arte, para que não almejem a esfera pública mais ampla. Sem ganhar fôlego, tais discursos são abafados por mediações que se dão entre obra e sujeito, em face principalmente do papel dos *media* nesse encontro. Quando os assuntos são sexualidade, gênero e seus desdobramentos, parece que ainda vivemos em um estágio civilizatório de grandes retrocessos.

Por outro lado, o que nos deixa otimistas em relação ao processo inverso, que é o de resistência a esses movimentos, aponta para a importância do papel da arte em não somente (re)agendar tais temáticas, como principalmente ser a razão mesma para intervir no âmbito social, apesar de os meios de comunicação ainda ocuparem lugar central na sociabilidade e na construção dos sentidos (MIRANDA, 2010). Teremos de reeducar o olhar para ver imagens de crianças travestidas, de identidades de gênero em transformação, corporalidades modificadas, dentre tantas outras representações que farão parte do nosso cotidiano daqui em diante, sem que isso choque, cause mal-estar ou estranhamento.

## Considerações Finais

Apesar da sensação de retrocesso que temos ao avaliar os incidentes que cercaram o fechamento da *Queermuseu*, é preciso ressaltar o sucesso dessa exposição, pois suscitou o debate sobre as questões de sexualidade, ganhando homenagens fora do país, como aconteceu em Nova York. Com isso, também foi possível perceber a crescente busca por um lugar no espaço público, por parte dos discursos artísticos, sobretudo engajados nas causas LGBT's. Sem dúvida que estamos longe de uma aceitação unânime da “estética *queer*”, e esse aspecto é umas das maiores explicações para a grande intolerância às imagens da exposição, uma vez que se olharmos para o passado, encontraremos imagens na história da arte que pelo menos desde o século XVI poderiam ser consideradas muito mais “apelativas”.

Incômodo e inaceitável é que, no bojo das lutas do campo artístico e dos grupos sociais que feridos são em sua integridade, na contemporaneidade cresce, infelizmente, o uso de estratégias de distorção de sentido e práticas caluniosas no intuito de desmerecer, ofender e apelar para o ridículo na tentativa de evitar que tais manifestações culturais, por desenvolverem os temas em questão, ganhem espaço.

## Referências Bibliográficas

DANTO, Arthur. *Após o Fim da Arte: A Arte Contemporânea e os Limites da História*. São Paulo: Odysseus Editora, 2006. Trad. de Saulo Krieger.

MARCUSE, Herbert. A sociedade como obra de arte. Trad. de Ricardo Corrêa Barbosa. *Novos Estudos*, n. 60, [1967] 2001, p. 45-52. Disponível em: <<http://www.mariosantiago.net/Textos%20em%20PDF/asociedadecomoobra-dearte.pdf>>. Acesso em: 17 fev 2018.

MIRANDA, Vivian Castro de. Retratos de Susana: do texto à pintura. *Revista Digital do LAV – Santa Maria – vol. 10, n. 1, p. 68 - 81 – jan./abril, 2017a*. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/26403/pdf>>. Acesso em: 18 fev 2018.

MIRANDA, Vivian Castro de. Nan Goldin: da Fotografia do Cotidiano à Visibilidade *Drag Queen*. *Cadernos de Gênero e Diversidade – Salvador – vol. 03, n. 03 - set., 2017b*. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv>>. Acesso em: 18 fev 2018.

MIRANDA, Vivian Castro de. Tecnoestética: uma perspectiva da forma para pensar a dimensão constitutiva dos meios na socialidade, na expressão e no sentido. *Libero – São Paulo – v. 13, n. 25, p. 67-76, jun. de 2010*. Disponível em: <<http://seer.casperlibero.edu.br/index.php/libero/article/view/462/436>>. Acesso em: 18 fev 2018.

SEMPRINI, Andrea. *El marketing de la marca. Una aproximación semiótica*. Barcelona: Editorial Paidós, 1995.



# A FABRICAÇÃO ANDROCÊNTRICA DO FEMININO: A CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO COMO PROCESSO EDUCATIVO NA TRAGÉDIA AGAMÊMNON DE ÉSQUILO

Lisiana Lawson Terra da Silva<sup>1</sup>  
Jussemar Weiss Gonçalves<sup>2</sup>

## Resumo

Este trabalho visa estudar como a sociedade ateniense do século V articulava social e politicamente, a elaboração de um modelo do feminino que era expresso através de uma visão masculina sobre as mulheres e como isso era discutido através da tragédia. Para tanto escolhemos a peça *Agamêmnon* de Ésquilo como objeto de estudo, pois entendemos que a mesma através de dois personagens, a rainha Clitemnestra e o coro formado pelos anciãos da cidade de Argos protagonizam diálogos que atestam a preocupação da sociedade *políade* com a formação do cidadão a partir do convívio isonômico. Sendo a *pólis* grega uma sociedade cujo gênero da soberania é o masculino nota-se uma constante presença do feminino nas tragédias, mas isto não representa nenhuma contradição, pois o que se observa é que essa exposição segue, a nosso ver, uma lógica formativa, isto é, educar o olhar masculino na percepção de uma determinada criação do feminino que reproduza, não apenas, um lugar para a mulher na *pólis*, como também condiciona o próprio olhar masculino sobre a mulher.

**Palavras-chave:** Tragédia; Educação; Gênero; Pólis; Isonomia.

1 Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: lisianalawson@yahoo.com.br

2 Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: jussweiss@hotmail.com

## CORPOS POÉTICOS, CORPOS POLÍTICOS: A POESIA PERFORMATIZADA NOS *SLAMS*<sup>1</sup>

Lilian Lemos Menegaro; Luciana Paiva Coronel (Orientadora)  
Universidade Federal do Rio Grande (FURG); menegarolilian@gmail.com

### Resumo

Nos *slams* a poesia se materializa em atos performáticos que envolvem a palavra, a voz e o corpo. O objetivo deste trabalho é analisar a integração desses três elementos, destacando a presença do corpo na composição dos poemas e sua implicação na produção de sentidos, considerando os significados que emergem diante da temática abordada. Por meio dessa prática poética as significações socialmente construídas que tornam homossexuais, mulheres, negros e moradores da periferia sujeitos subalternizados e estigmatizados pelas atribuições negativas e opressoras sobre seus corpos são concomitantemente reconhecidas e refutadas, configurando um caráter de resistência. Surge nessas competições de poesia uma produção literária marcada pela poética que se configura através da presença do corpo como elemento estético e semiótico.

**Palavras-chave:** *slam*, poesia, corpo, performance, poética política.

---

1 Este trabalho faz parte da dissertação de mestrado que será defendida no PPGLetras da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) – área de concentração em História da Literatura.

A prática de recitar poesia faz parte da história da humanidade desde os primórdios. Na contemporaneidade, os *slams* são espaços nos quais essa prática é revitalizada tanto pelo formato de competição quanto pela construção poética, uma vez que a composição dos poemas acontece na integração de linguagem verbal e corporal. Nessas batalhas de poesia falada, que acontecem prioritariamente em espaços públicos abertos, o corpo, a palavra e a voz são elementos constituintes dos textos, que se materializam em atos performáticos. A relevância desses elementos na composição dos poemas acentua-se principalmente porque a poesia enunciada nesses eventos culturais é dotada de um significativo teor político, que abrange especificidades de temas como homofobia, machismo e racismo.

A simbólica ocupação e a intervenção nesses espaços confere ao enunciar performático da poesia a configuração de um ato de resistência contra opressões e preconceitos. As batalhas divulgadas na internet, em páginas como Youtube e Facebook, mostram que grande parte dos *slammers* (como são chamados os poetas que participam das batalhas) são negros e mulheres, que em sua maioria declaram ser moradores de bairros periféricos. Deste modo, poeta, temática e performance são elementos que se inter-relacionam, compondo os poemas. Minchillo (2017, p.6) sugere que os elementos políticos são intrínsecos à dinâmica do movimento, caracterizando os *slams* como locais que agregam “sujeitos heterogêneos que compartilham, em diferentes graus e arranjos, certas marcas sociais (...) e uma mesma percepção de serem objeto de marginalização, opressão e estigmatização”. São ambientes nos quais se consolidam laços de identidade e comunitários com posturas políticas, que se formam a partir de uma linguagem específica, assim, constituem-se como “locais de troca e de aprendizagem, onde se define e se divulga um campo vocabular, códigos gestuais e dispositivos retóricos da performance poética; onde se convenciam tons discursivos (...)” (MINCHILLO, 2017, p. 6).

O corpo é o meio através do qual a performance se materializa, ele é, portanto, parte do poema. Para os competidores das batalhas de poesia falada, o ser *slammer* vai além do ser poeta justamente porque a performance exige a presença corpórea do autor para que o poema se efetive. O corpo é poético porque faz parte da composição do poema, configurando

uma estética própria dessa produção literária que acontece na retomada do espaço público. É também político porque poetisas/*slammers* mulheres, brancas e negras, e homens negros, majoritariamente moradores de periferia, assumem um protagonismo outrora negado a eles, que constituem grupos historicamente oprimidos e subjugados.

As ações de opressão ocorrem basicamente a partir do controle e da submissão dos corpos, pois estes são o meio através do qual os sujeitos se colocam no mundo. Nos *slams*, pessoas marginalizadas socialmente, por diferentes fatores e marcas que constituem sua subjetividade, passaram a conceber a produção cultural como meio de subversão e deslocamentos que possibilitam enfrentar as diferentes formas de disciplinarização violenta sobre seus corpos. Participar das batalhas tornou-se uma forma de romper o silêncio usando o corpo como meio de expressão e renúncia às imposições que visam o controle e a domesticação, principalmente no caso das mulheres. A poesia está na performance, que só acontece com o uso do corpo e da voz, ou seja, esses sujeitos potencializam o seu dizer através de uma ação poética comprometida em reivindicar uma revisão da história, saindo dos espaços periféricos e tomando o centro.

Sendo assim, a performance é um elemento central nessa nova configuração de produção e socialização de poemas. A enunciação dos poemas agrega elementos ao processo de significação que escapam à escrita, como o olhar, a entonação, os gestos e demais elementos da linguagem corporal que caracterizam uma poética da oralidade. Não é possível ler o texto poético sem deixar de considerar os elementos que o fazem performático. O crítico Paul Zumthor (1997) propôs-se a analisar o que chamou de “poética da oralidade”, de acordo com seus estudos, essa poética constitui-se como um fenômeno que não está centrado diretamente na emissão sonora, pois abrange caracteres fundamentais como o ambiente e o corpo, que molda a presença do sujeito na ação e produz sentido.

O crítico parte da compreensão de que a poética da oralidade só se efetiva através da performance. Mesmo que a poesia nos *slams* não possa ser definida exclusivamente como oral, pois comumente os poemas são concebidos na escrita, a compreensão de poética da oralidade desenvolvida por Zumthor (1997) abrange elementos que são pertinentes para pensar também a oralização de poemas. A poesia oral acontece

como performance, e esta reúne diversos elementos que fazem parte do momento da fala, dessa forma, são elementos que estão presentes também quando há oralização, que é o que majoritariamente acontece nos *slams*.

Zumthor (1997, p. 33) compreende performance como uma “ação complexa pela qual uma mensagem poética é simultaneamente, aqui e agora, transmitida e percebida”. A concretização desta ação requer um locutor e um destinatário (poeta e público), um texto (poema), as circunstâncias (espaço e tempo), o corpo e a voz. A poesia oral só acontece quando há a junção desses elementos constituintes da performance. No caso dos *slams* especificamente entendo que esses elementos que caracterizam a performance são também elementos que fazem parte do poema, portanto, uso o termo poema/performance. Nesses poemas, o discurso poético usa a “estrutura corporal” como elemento de composição e de significação. Os movimentos, os gestos, o olhar, a cor da pele, o cabelo, o gênero agem juntamente com a voz e a palavra na oralização dos poemas e consequentemente na produção de sentidos.

Quando um *slammer* negro enuncia seu poema em uma batalha e este apresenta como tema o racismo<sup>2</sup>, seu corpo passa a fazer parte da elaboração desse poema/performance, estará implicado na construção do texto e agindo na produção de sentido. O corpo do autor se coloca não só como suporte para a projeção do texto, mas como elemento que faz parte da construção desse texto e do processo de significação. A estrutura corporal apresenta-se, portanto, como elemento semiótico, considerando de forma imprescindível à voz e à palavra que emanam dela. Assim pode ocorrer também quando são enunciados poemas/performances que tratam do machismo e da homofobia. Além das marcas que são inerentes à constituição do ser como a cor da pele, em alguns casos os artefatos culturais como roupas e acessórios, que são marcadores sociais, também podem ser incluídos ao processo de significação.

Zumthor (1991) estabelece que a expressão “estruturação corporal” é mais adequada do que “estruturação vocal” para se referir à poesia que se

---

2 A título de exemplificação, ver o poema/performance de Warley Noua. Disponível em: <[www.youtube.com/watch?v=4Wc543Cdr6c](http://www.youtube.com/watch?v=4Wc543Cdr6c)>.

enuncia oralmente, tendo em vista que a voz é um elemento estruturante essencial, mas emana de um corpo que faz parte da performance com toda a sua capacidade de percepção sensitiva.

A oralidade implica tudo o que, em nós, se endereça ao outro: seja um gesto mudo, um olhar (...). Os movimentos do corpo são assim integrados a uma poética. Empiricamente constata-se (...) a admirável permanência da associação entre o gesto e o enunciado: um modelo gestual faz parte da “competência” do interprete e se projeta na performance (ZUMTHOR, 1997, p.203).

Portanto, embora os poemas enunciados nas batalhas sejam normalmente preconcebidos na escrita, no momento da performance ganham outra configuração e passam a significar de outra forma, pois agregam elementos que extrapolam a escrita. Na poesia oral, “cabe ao corpo modalizar o discurso, explicitar seu intento. O gesto gera no espaço a forma externa do poema. Ele funda sua unidade temporal, escandindo-a de suas recorrências” (ZUMTHOR, 1997, p. 207). A “estruturação corporal” exige a “presença do corpo”, fazendo com que os movimentos corpóreos sejam integrados a uma poética.

De acordo com Zumthor (2007, p. 78), “o corpo é ao mesmo tempo o ponto de partida, o ponto de origem e o referente do discurso. O corpo dá a medida e as dimensões do mundo”. O autor afirma ainda que é pelo corpo que o sentido do texto poético é percebido, pois “o mundo tal como existe fora de mim não é em si mesmo intocável, ele é sempre, de maneira primordial da ordem do sensível: do visível, do audível, do tangível” (ZUMTHOR, 2007, p. 78). Há uma conjuntura corpórea própria da atitude e do ser do poeta que no momento da performance agrega elementos à constituição do poema falado. Os sentidos dos poemas performatizados são, simultaneamente, produzidos e apreendidos pelo corpo, considerando tanto a presença do poeta quanto a interação com o público. Por isso, NEVES (2017) considera que, nos *slams*, os poemas são “incorporados”, sendo que “corpo e voz, simultaneamente, dão o tom do espetáculo performático” (NEVES, 2017, p. 102).

A expressão criadora dos poetas/*slammers* passa pela experiência corpórea, pelo corpo como campo que cria sentidos não só pela ação

na performance, mas por toda a carga social que pesa sobre ele ao não corresponder aos padrões diante das mais diversas características que configuram a normatividade. É comum que os poemas apresentem uma interseccionalidade que parece ser própria da forma como os sujeitos sentem a opressão. No mesmo poema frequentemente convergem elementos relacionados a diferentes marcas identitárias vítimas da dominação e da discriminação como cor, gênero, classe e orientação sexual<sup>3</sup>.

A estrutura corporal através do qual o poema se materializa é situada no tempo e no espaço, nela estão implicados fatores de ordem histórica, cultural e biológica. Como campo de significação essa estrutura só pode ser compreendida se consideradas as referências que emergem do âmbito cultural, abrangendo as relações sociais, as interlocuções, assim como os tensionamentos e as contradições. As batalhas de poesia falada são espaços simbólicos nos quais as performances são realizadas por corpos que se inserem e dão forma a uma poética que não pode ser dissociada de aspectos socioculturais e de posicionamentos políticos.

O sujeito poético reconhece a subalternização, entende que seu corpo é subjugado e apodera-se da possibilidade do dizer para diante desse reconhecimento rechaçar o lugar de subalterno no qual foi colocado. Embora usem o corpo no fazer poético, esses sujeitos transcendem o subjetivo, o eu que se coloca no poema não é individualizado, ao contrário, trata-se de um eu comunitário, que se mostra prioritariamente na perspectiva do coletivo, considerando o pertencimento a um grupo do qual sua voz simboliza a representatividade. Ao performatizar, o *slammer* assume uma voz poética que ressoa outras vozes que compartilham a vivência de situações opressoras. Nesse sentido, as batalhas são também espaços de socialização e interação ocupados por esses corpos objetificados que resistem.

No jogo de construção performática do texto poético em que poema e poeta confundem-se em alguma instância, emerge uma voz poética que se posiciona politicamente como forma de revide, contestação e reivindicação. O sujeito fala, usando seu corpo como instrumento, a partir da

---

3 A performance da poeta e *slammer* Jade Fanny, disponível no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=qn9nCRmMvCg>, é um exemplo dessa interseccionalidade.



posição de quem conhece as opressões e nesse momento ocupa esses espaços na tentativa de provocar fissuras no sistema, que instaura e reforça o poder dos grupos hegemônicos. Os *slams* são espaços nos quais as vozes subalternas se expressam, vindas de corpos que sofrem diferentes formas de violência. Performatizar textos literários, tendo a possibilidade de torna-los públicos por meio da própria voz, é uma forma de desestabilizar a lógica da estrutura hegemônica que se impõem violentamente sobre seus corpos.

Como é possível observar, o corpo que performatiza os poemas não pode ser dissociado do espaço sociocultural do qual o sujeito que por ele é constituído faz parte. Esses elementos que dão forma aos poemas nas batalhas são inerentes à construção do poema/performance e intrínsecos aos poetas/*slammers*. A poética dos *slams* configura-se como uma das partes nas relações de poder – seja pela suposta e equivocada oposição dicotômica e polarizada entre centro e periferia e tudo o que ela representa, seja por aspectos mais específicos, porém de igual complexidade, como o padrão heteronormativo em oposição homossexualidade, e o homem branco em oposição ao homem negro. Há uma cultura dominante que impõe socialmente uma definição e configuração de mundo de acordo com seus interesses (BOURDIEU, 2012), cultura essa contra a qual os *slams* posicionam-se em situação de enfrentamento. Todavia, a partir do pensamento de Hall (2006), é pertinente observar que essas performances poéticas que conclamam um discurso contra-hegemônico em um espaço de fala no campo cultural, não emergem de um grupo homogêneo e coeso.

Há um embate político e ideológico que marca uma contestação nesses territórios e através da poesia afirma um ‘nós’, lembrado que não é um “nós” homogêneo, em oposição a um outro, para desconstruir percepções equivocadas e atitudes violentamente opressoras.

Este “outro” representa a estrutura de poder que instaura determinados padrões de como ser e estar no mundo, englobando aspectos como gênero, cor e classe em uma teia que envolve fatores econômicos, culturais, geográficos e étnico-raciais.

## Referências

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Tradução de Adelaine La Guardia Resende. et. al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MINCHILLO, Carlos Cortez. *Slam: cartografia social e território poético*. Disponível em:< <http://www.cdc.fflch.usp.br/sites/cdc.fflch.usp.br/files/u98/Slam%20-cartografia%20social%20e%20territo%CC%81rio%20poe%CC%81tico%20-%20Minchillo%20-%20marc%CC%A7o%202017.pdf>>. Acesso em: 8 de ago. 2017. NEVES, Cynthia Agra de Brito. *Slams – letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo*. Revista Linha D'Água (Online), São Paulo, v. 30, n. 2, p. 92-112, out. 2017. Disponível em:< <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/download/134615/135272>>. Acesso em: 28 de out. 2017.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat, Maria Inês de Almeida. São Paulo: Hucitec, 1997.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção e leitura*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira, Suely Fenerich. 2. ed. São Paulo: Cosacnaify, 2007.

## UMA DIVA DENTRO DE MIM: A FEMINILIDADE E A PERFORMATIVIDADE NO REALITY SHOW “DRAG ME AS A QUEEN”

Cristiano Eduardo da Rosa<sup>1</sup>  
Jane Felipe de Souza<sup>2</sup>

### Resumo

Este trabalho objetiva analisar a performatividade de gênero e a (re)construção da feminilidade no reality show “Drag Me as a Queen – Uma Diva Dentro de Mim!”, do Canal E! Entertainment Television, em que três *drag queens* brasileiras trabalham para transformar mulheres comuns em divas. As análises se sustentam nos Estudos de Gênero e nos Estudos Culturais, em uma perspectiva pós-estruturalista, discutindo como os conceitos de feminilidade e performatividade são operados no referido programa, em suas articulações com gênero e sexualidade. Observa-se que a concepção da performatividade de gênero da mulher é tratada de maneira que a naturaliza como base para o seu sucesso, seja pessoal ou profissional.

**Palavras-chave:** *Drag queen*. Feminilidade. Gênero. Performatividade.

---

1 Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: cristiano1105@hotmail.com

2 Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: janefelipe.souza@gmail.com

## 1 Iniciação

O reality show “*Drag Me As a Queen – Uma Diva Dentro de Mim!*”, do Canal E! Entertainment Television, é o primeiro programa de televisão no Brasil e na América Latina apresentado por *drag queens*, trazendo a proposta de “transformar” mulheres por meio dos três principais aspectos da cultura *drag*: cabelo e maquiagem, figurino ou performance.

A estreia do programa aconteceu em novembro de 2017, e ao total da primeira temporada foram 13 mulheres que compartilharam as suas histórias de vida, permitindo assim que o trio de *drag queens* pudesse “transformá-las”, em uma espécie de celebração do empoderamento feminino por meio de sessões de “terapia *drag*”, para que elas pudessem encontrar as suas “divas” interiores.

A prática com o intuito de transformar as mulheres em “versões” melhores de si mesmas tem ganhado muito espaço em programas de televisão, cujas propostas visam a reiteração de um ideal de feminilidade muito atrelado a determinados padrões estéticos de beleza, propondo modificações no corpo das participantes, assim como a utilização de roupas, acessórios, maquiagens, além de atitudes e comportamentos que reforçam o controle dos corpos femininos.

## 2 Montação

A figura da *drag queen* é uma manifestação artística e política que se configura em uma caricatura consciente de determinado tipo de feminilidade, com traços convencionais do feminino exagerados e corpo artificial e assumidamente construído. Louro (2016, p. 20-21) comenta que uma *drag* pode ser revolucionária por sua imitação do feminino, pois é uma personagem “estranha e desordeira, fora da ordem e da norma, que provoca desconforto, curiosidade e fascínio”, e mais do que isso, “ela escancara a construtividade do gênero”.

As três *drag queens* apresentadoras formam um trio que se complementa, pois assumem uma personalidade distinta umas das outras. Como o próprio programa afirma, Ikaro (Tiago Liberato, escritor, jornalista e modelo de 37 anos) é o coração, enquanto Rita (Guilherme Terreri

Pereira, ator e professor de 27 anos) é o cérebro e Penelopy (Renato Ricci, designer gráfico e maquiador de 30 anos) é o corpo todo.

Todos os episódios são divididos em cinco principais momentos: (i) iniciação, com a eleição do nome de *drag*; (ii) montagem, com a escolha do figurino; (iii) ferveção, com o ensaio da performance; (iv) carão, com a aplicação da maquiagem e arrumação do cabelo; e

lacrção, com a visualização no espelho da transformação em diva<sup>3</sup>. Após o último momento, a participante ainda realiza uma apresentação final de uma música no palco, que é assistida por seus amigos e familiares.

### 3 Ferveção

Na primeira etapa da temporada, foram seis mulheres brasileiras, com idades entre 26 e 34 anos, de variadas profissões e histórias de vida e de superação, que participaram do reality show em busca do despertar de algum elemento adormecido dentro de si. Cada uma delas trouxe ao programa relatos que motivaram essa vontade de se conhecer melhor e que, com total suporte das apresentadoras, trabalharam para essa imersão.

No episódio 1, a participante Kamila Pellegrini, 26 anos, divide seus dias em ser secretária executiva, fazer academia e jogar flag, o que a faz deixar a vaidade de lado, baixando a autoestima. A transformação na *drag* Angel War despertou a verdadeira guerreira que é, trazendo de volta sua força e inspiração. Já no segundo episódio, Letícia Silva, de 22 anos, analista de processos, está em busca de um estilo próprio que, apesar de saber do que gosta, tem dificuldades de achar algo que a faça se sentir bem. Clara Poirot, sua versão *drag*, mostrou a ela como é possível encontrar uma personalidade apenas se arriscando um pouco.

No episódio 3, a comerciante Carolina Jardim, 27 anos, passou sua adolescência negando seu cabelo com cachos e, após a maternidade, deixou a aparência totalmente de lado. Sua *drag*, Silk, ensinou como a insegurança e os traumas podem ser transformados em beleza quando há confiança em si mesma. A participante do quarto episódio, Juliane Sturm, 31 anos, analista de marketing, sempre sofreu por ser uma mulher alta e,

---

3 Tais estágios do programa serviram de inspiração para nomear os capítulos deste trabalho.

em virtude disso, teve dificuldades em encontrar sapatos do seu tamanho para usar. Sua versão *drag*, Lilith, a mostrou como faz bem ousar um pouco e que não é preciso estar no padrão para se sentir bem.

Luciana Abreu, 31 anos, analista administrativa, que participou do episódio 5, separou-se de um longo casamento e perdeu a autoconfiança. Sissy Spice, sua transformação *drag*, fez com que ela percebesse a beleza do momento em que vive e como poderia aproveitar melhor a vida em sua solteirice. Já a participante do episódio 6, Juliana Andrade, 34 anos, representante comercial, trouxe ao programa sua trajetória até o orgulho em ser *plus size*, e sua *drag* Magexy confirmou que cada beleza é única e só pode existir acompanhada da autoestima e da confiança.

#### 4 Carão

A transformação das mulheres em divas procurou resgatar a força interior de cada participante, por meio da (re)construção de sua feminilidade e da sua performatividade de gênero, numa espécie de balanço de suas vivências (boas ou más). A partir das experiências trocadas com as apresentadoras durante o programa, elas confrontam seus traumas, buscando resgatar uma espécie de “essência” daquilo que pensam ser.

Na busca de reflexão sobre suas vidas, as participantes se deparam com a presença das *drag queens* que, como Butler (2017) diz, performam como uma paródia do feminino, problematizando assim a ideia de um modelo original, que acaba por revelar, nessa fluidez de identidades, que gênero é “uma imitação sem origem”.

O conceito de performatividade de Butler indica como o gênero é um ato intencional, um gesto performativo que produz significados pela repetição de atos, gestos e signos, do âmbito cultural, que reforçariam a construção dos corpos masculinos e femininos tais como nós os vemos atualmente (PISCITELLI, 2002). Já a feminilidade, como destaca Friederichs (2015), foi assumida como uma ficção biopolítica, uma vez que é efeito de discursos, práticas e saberes. Assim, acaba-se por regular uma expressão de gênero com base em princípios que supostamente seriam genuínos e instintivos.

O programa opera com modelos de feminilidades que são fixos, mesmo com suas variantes. A produção televisiva opta por exaltar a

imagem da mulher que é vaidosa, ignorando outros modos de feminilidade – as que não possuem vaidade calcada na aparência, por exemplo. Destaca-se também a naturalização da perda da força interior da mulher com o avanço da idade, com a maternidade, o cuidado maior com a família do que de si mesma e a dedicação ao trabalho. Como Scott (1995) comenta

(...) não podemos fazer isso sem dar certa atenção aos sistemas de significados, isto é, às maneiras como as sociedades representam o gênero, o utilizam para articular regras de relações sociais ou para construir o sentido da experiência. Sem o sentido, não tem experiência; e sem processo de significação, não tem sentido.

No *teaser* de divulgação do programa, a narração sobre as mulheres participantes do reality afirma que elas “Não sabem que são bonitas, e muito menos o quanto são maravilhosas. Não conhecem a rainha que vive dentro delas, mas estão a ponto de descobrir.” E percebe-se que essa descoberta está diretamente associada, de acordo com a intenção e proposta do programa no pensamento de uma concepção naturalizada de feminilidade, à

recuperação de uma expressão feminina que tenha ficado escondida, ou que, por muitas vezes, foi sendo interpelada e silenciada. Mesmo com esse cenário em atual modificação, com base em crescentes protagonistas femininos, a naturalização desse silenciamento remete ao que Áran (2006) afirma ao destacar que as mulheres são afastadas da vida pública ao terem que se adequar ao padrão cultural imposto por uma supremacia masculina.

Com a produção do reality, essas mulheres puderam tanto expor na mídia suas histórias e intimidades, compartilhando o que também pode ser a realidade de tantas outras pessoas, como também mostraram uma imagem de vida que, embora estando em um programa de televisão, pode ser interpretada de diferentes maneiras em diversos contextos. Nesse sentido, Sibilia (2016) destaca que quanto mais a vida cotidiana é tida como uma questão de estética e ficção com a utilização de recursos midiáticos, mais ansiosamente se busca uma experiência autêntica, verídica e não simulada.



O programa também deixa claro que o objetivo é trabalhar com a questão da promoção da autonomia feminina e a melhora da autoestima, e não debater o feminismo, até porque as *drag queens* apresentadoras, sendo homens em personagens, não possuem as reais vivências das mulheres, ou seja, não podem fazer parte do movimento. Portanto, percebe-se que é respeitado o lugar de fala, como Foucault (1972) destaca quando problematiza as condições de produção de discurso e a sua contextualização, ao relacionar questões de experiência, intencionalidade e limites de representação.

Assim, o lugar de fala do feminismo não pertence às *drags*, uma vez que é definido a partir de uma posição e de uma situação em relação a quem discursa. Logo, o posicionamento das apresentadoras frente a essas questões atuais e que emergem cada vez mais no nosso cotidiano faz com que o espectador do reality perceba como é importante pensar as expressões de gênero por meio da cultura, da língua e das normas da sociedade.

No entanto, a repetição de valores heteronormativos naturalizam os gêneros binários na sociedade em que vivemos. Bento (2006) comenta sobre a regulação dos corpos em relação ao discurso performativo

Uma das formas para se reproduzir a heterossexualidade consiste em cultivar os corpos em sexos diferentes, com aparências “naturais” e disposições heterossexuais naturais. A heterossexualidade constitui-se em uma matriz que conferirá sentido às diferenças entre os sexos.

Portanto, uma vez naturalizada essa matriz, a performatividade de gênero é estabelecida assumindo padrões diretamente relacionados com a satisfação em ser/se fazer mulher ou homem. Quando essa “essência” é perdida ou oprimida, a busca por ela significa a procura pelo bem-estar pessoal que é capaz de manter e produzir discursos de prazer e plenitude.

Um dos principais problemas desses programas que transformam as mulheres é enfatizar a ideia de que a sua autoestima passa pela repaginação do corpo, corroborando com pensamento de uma transformação mais puramente estética. Além disso, por vezes, acaba-se tornando essa mudança em algo similar a uma fantasia, pois é cabível de questionamento a possibilidade das participantes de manterem essas alterações em

si, uma vez que tal ato envolve, entre outros, conhecimento, dinheiro e tempo.

Além disso, é necessário problematizar o próprio conceito de empoderamento, uma vez que este não condiz, por exemplo, com a noção de poder que Foucault opera (relações de poder, jogos de poder, poder em rede, minúcias de poder). Assim, faz-se preciso pensar que quando se fala em empoderamento nessas circunstâncias, o significado da palavra está relacionado com a hipótese de dar ou tomar o poder como algo que alguém possui, supondo a existência de um dominante e um dominado. Esse contexto é claramente visto em discursos feministas no aspecto de superar uma condição de subordinação social. Por isso, destaca-se que empoderamento, no reality, é tido como a prática de desenvolver habilidades e investir autonomia às participantes.

## 5 Lacração

O sucesso do programa “Drag Me As a Queen – Uma Diva Dentro de Mim!” é resultado de uma tríade de aspectos que se somam de maneira a surpreender o espectador: o formato de reality show, o tema empoderamento feminino e a atuação de *drag queens*. Na contramão da maioria dos programas que seguem o mesmo formato, este não aprofunda a alienação do telespectador, mas incentiva o pensamento reflexivo e reforça a necessidade do autoconhecimento.

Por mais que na atualidade se debata as questões sobre o que realmente é ser / se fazer mulher ou homem, pode-se observar que as identidades das mulheres que participaram do programa são respeitadas em suas singularidades. No reality, o gênero sempre foi articulado de maneira interseccional com classe, raça, religião e sexualidade, respeitando as identidades das participantes e valorizando exatamente esses aspectos, não como razões de desigualdades, mas como diferenças que as tornam únicas.

Ikaro, Penelopy e Rita dizem para todas as participantes, antes de suas apresentações finais aos amigos e familiares como *drag queens*: “Força na peruca, arrasa no carão e quebra o salto”! Porém, isso apenas enfatiza uma determinada visão de feminilidade. Ou seja, uma mulher pode não fazer “carão” e também ser poderosa – este exemplo demonstra

claramente a ideia de exaltação de certo tipo de feminilidade que se “exibe” (carão).

Portanto, percebe-se que a famosa afirmação de Beauvoir (1970) ao dizer “ninguém nasce mulher: torna-se mulher” destaca a condição de que, desde crianças, as mulheres são ensinadas a exercer um papel social, na condição de submissão ao homem. Por isso, é preciso muita resistência frente às questões de gênero que emergem, principalmente em respeito às concepções erradas e opressoras sobre feminilidade, pois esta é uma formulação subjetiva diretamente ligada às invenções de si.

## Referências

ÁRAN, Márcia. **O Averso do Averso**: feminilidade e novas formas de subjetivação. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2006.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: a experiência vivida. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

BENTO, Berenice. **Corpos e próteses**: dos limites discursivos do dimorfismo. Seminário Internacional Fazendo Gênero 7. Florianópolis: UFSC, 2006.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Petrópolis: Vozes, 1972.

FRIEDERICHES, Marta. **Quanto mais quente melhor**: corpos femininos nas telas do cinema. 207 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Port Alegre, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho** – ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

PISCITELLI, Adriana. **Recriando a (categoria) mulher?** In: ALGRANTI, Leila. (Org.). A prática feminista e o conceito de gênero. Textos Didáticos, n. 48. Campinas: IFCH/Unicamp, 2002, p. 7-42.

SCOT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade, Porto Alegre (RS) 1995 jul/dez: 20(2) 71-100.

SIBILIA, Paula. **O Show do Eu**: A intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

## PRÁTICAS PORNOGRÁFICAS CONTRASSEXUAIS: UMA ANÁLISE DO PROJETO *FOUR CHAMBERED HEART*

Alessandra Pereira Werlang<sup>1</sup>

### Resumo

A pornografia, como outras práticas institucionais e/ou cotidianas, age como instrumento de regulação do sexo. A constante reiteração performática de tais práticas pressupõe uma ordem natural da coerência sexo/gênero/desejo. Porém, é nas próprias práticas de reiteração que podemos achar fissuras para desconstrução desse modelo. Assim como o cinema, a pornografia é um campo de disputa entre as lógicas dominantes e tem potencial para desestabilizar tais conceitos, re-educando desejos e produzindo outras formas de um saber corporal (BALTAR, 2015). Com base nas teorias queer e pornográficas, o presente artigo busca explorar o conceito da contrassexualidade e analisar o projeto pornográfico Four Chambered Heart da performer Vex Ashley como potencial desestabilizador das práticas sexuais, identificando em seus vídeos movimentos técnicos e de conteúdo que remetem e exploram práticas contrassexuais.

**Palavras-chave:** *Queer*; contrassexualidade; pornografia; Four Chambered Heart.

---

1 Graduada do curso de Jornalismo. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.  
E-mail: alessandra.werlang@ufrgs.br

## 1 Introdução

A pornografia é um aparato tecnológico de regulação do sexo entre outros diversos instrumentos, como as áreas da ciência, leis, entre outras estruturas sociais e construções culturais.

“As práticas cotidianas reafirmam e naturalizam, ecoam e ampliam, em múltiplos espaços e situações, a sequência que supõe que a identificação de um sujeito como macho ou como fêmea deve determinar seu gênero, masculino ou feminino, e também seu desejo pelo sujeito de sexo/gênero oposto. (LOURO, 2008, p. 90)

A construção dos sujeitos, tanto da sua identidade como a materialidade de seu corpo, será fruto da constante negociação entre fronteiras homem/ mulher, natureza/cultura, homem/animal...

Com base nas concepções de autores pós-estruturalistas, a teoria *queer* se desenvolve como instrumento para pensar essas práticas de construção do sexo/gênero e desconstruí-las. Preciado descreve o corpo como um texto, “um arquivo orgânico da história da humanidade como história da produção-reprodução sexual, na qual certos códigos se naturalizam, outros ficam elípticos e outros são sistematicamente eliminados ou riscados” (PRECIADO, 2017, p. 26).

O sexo, formado pelos mecanismos de saber/poder, age como uma inscrição das normas no corpo. Ele recorta e transforma a materialidade dos corpos, atribui gêneros e impõe coerência de desejo conforme a lógica da reprodução sexual. Ações cotidianas, como atribuir um gênero conforme o sexo de um recém nascido, são práticas performáticas que assimilam essas concepções e dão a elas caráter de naturalidade (BUTLER, 2003). Porém, é nessas performances do discurso e do corpo que podemos observar contradições e desestabilizar normas. Apesar de procurarmos soluções aparentes quando encontramos a ambiguidade, como por exemplo atribuir ou extinguir o gênero, Laurentis afirma que “[...] a ambiguidade de gênero deve ser mantida - o que é um paradoxo aparentemente. Não podemos resolver ou eliminar a incômoda condição de estar ao mesmo tempo dentro e fora do gênero [...]” (LAURENTIS, 1987, p.219).

A pornografia é, portanto, campo de disputa entre lógicas dominantes. Assim como o cinema, ela é um meio sensibilização. Práticas contrassexuais dentro da pornografia tem sido experimentadas desde os anos 80, mas a internet e a popularização de câmeras digitais têm aberto novos campos de experiências como a pós-pornografia, a pornografia feminista ou feminina entre outras vertentes.

Nesse artigo, pretendo investigar na pornografia suas potências para perturbar essas normas e inaugurar outras formas de se relacionar com o sexo. Com base no trabalho feito pela performer Vex Ashley dentro do projeto Four Chambered Heart, proponho categorias que conseguem desestabilizar a ordem compulsória sexo/gênero/desejo.

## **2. Pornografia e contrassexualidade:**

A pornografia, como terreno de exploração da sexualidade, é lugar de marginalidade. A pornografia, como nós conhecemos, surge no século XIX (BALTAR, 2015) e provém dos recortes e censura de outras artes, como a escrita. Apesar de ser fortemente condenada, “as narrativas cinemáticas reunidas em torno do gênero pornográfico constituem-se um elemento poderoso entre os muitos discursos que relacionam saber/poder ao prazer sexual” (BALTAR, 2015, p. 134). Assim como o cinema, a pornografia é um local de afetos e experimentação, de re-educar desejos e de novas produções sobre um saber corporal (BALTAR, 2015).

A pornografia é ainda permeada pela lógica heterossexual e machista. Porém, seu potencial é grande para desestabilizar as lógicas de sexo/gênero/desejo. A democratização dos meios de produção de vídeos torna acessível a outros olhares começarem a compor, tanto o cinema quanto a pornografia (BALTAR, 2015).

A pornografia é um importante instrumento de fabricação contrassexual. Preciado apresenta o termo como proveniente dos pensamentos de Michel Foucault, no qual pensar uma contraprodutividade é uma forma efetiva de resistência as produções disciplinares sobre a sexualidade. Nesse sentido, a contrassexualidade se constitui como uma forma de resistência ao produzir “novas formas de prazer-saber alternativas à sexualidade moderna” (PRECIADO, 2017, p. 22).



A pornografia feita sob ótica contrassexual seria um instrumento de desestabilização das lógicas compulsivas sobre o corpo. Algumas das táticas de contrassexualidade apresentadas por Preciado (2017) seriam: desejo e prazer devem ser entendidos como produtos da tecnologia sexual “que identifica o órgãos reprodutivos como órgãos sexuais, em detrimento de uma sexualização do corpo em sua totalidade” (PRECIADO, 2017, p. 23); os corpos não devem ser reconhecidos dentro das categorias de sexo/gênero, e sim estarem abertos a quaisquer possibilidades significantes.

Por isso corpos em relações heterossexuais também podem compor de tais relações, pois quaisquer movimentos que desestabilizam e invertem lógicas de regulação do sexo compõe a contrassexualidade. Além disso, performar certos atos não são um reforço da lógica da pornografia tradicional, mas desvelar como são constituídos. Assim como Drag Queens são potenciais desestabilizadoras do gênero por revelarem como esse sistema age, a pornografia pode apropriar relações heterossexuais e monogâmicas com intuito de revelar suas performances.

É importante ressaltar que revelar não pressupõe aqui uma naturalidade fundante que pode ser exposta. Mas sim da não naturalidade dos atos, pois “...não existe nenhuma realidade social para uma dada sociedade fora de seu sistema particular de sexo-gênero” (LAURENTIS, 1987, p. 237). O movimento entendido aqui é dar a ver representações que estão implícitas no espaço representado.

#### 4. Four Chambered Heart

Four Chambered Heart é um projeto criado pela performer Vex Ashley em 2013. De acordo com seu site, a pornografia criada no projeto é um fruto de conhecimentos sobre “fotografia analógica, besteiras de escola de arte e sexo digital on-line”<sup>2</sup>. Four Chambers é concebido “como uma ideia e uma colaboração contínua com a intenção de explorar o potencial estético e conceitual da pornografia como um meio para ideias”.

---

2 Disponível em: <http://www.afourchamberedheart.com/about>. Acesso em 11 de dezembro de 2017. Tradução minha.

Com uma nova visão sobre o fazer pornografia, o Four Chambers faz parte de um processo de descentralização da produção pornográfica. Os filmes experimentam as relações sexuais de forma múltipla, utilizam fetichismo, BDSM, relações não monogâmicas, lésbicas, homossexuais e inter-raciais.

Sobretudo, brincam com a estética cinematográfica, apropriam elementos sonoros e iluminações que fogem da lógica pornográfica tradicional. O projeto se intitula uma espécie de “realismo mágico do pornô”, porém tenta evitar ao máximo cair em quaisquer gêneros fixos.

Os vídeos produzidos ressignificam a pornografia. Na pornografia tradicional, Mariana Baltar (2015) explica que são expressões frequentes expressões frequentes a iluminação forte das genitálias, *close-up* de partes do corpo, coreografia de corpos de modo a visibilidade completa das genitálias, variedade de atos culminando no gozo, hiperrealismo e *close-up* sonoro e uso reiterado do plano ponto-de-vista. Formas não tradicionais do fazer pornográfico, como a pós-pornografia ou pornografia feminina, se utilizam dos aspectos potentes da pornografia tradicional. Os estereótipos, a centralidade no falo entre outros são elementos são usualmente descartados, porém o ponto-de-vista do espectador e *close-up* como forma de inclusão e sensibilização são elementos ainda muito utilizados.

Para melhor entender as práticas do projeto que aqui caracterizo como vinculadas ao *queer* e a contrassexualidade, trarei alguns vídeos como exemplos.

#### 4.1. Enquadramento

Na pornografia tradicional, o tratamento dado ao enquadramento busca a centralidade do falo em cena. Com closes nas genitálias, o espectador deve enxergar as relações explícitas. Isso caracterizaria inclusive a pornografia, diferenciando de outros vídeos e filmes pelas relações visíveis.

Figura 1 - Frames de Atrophy Portraits



Fonte: print screen do vídeo. Disponível em: <http://www.afourchamberedheart.com/cinema>. Acesso 11 de dezembro de 2017.

O vídeo *Atrophy Portraits*, diferente da pornografia tradicional na qual a câmera segue o movimento dos performers, tem a câmera em posição estática durante todo o tempo. Aqui, o espectador ainda é atraído como parte da cena e em certos momentos a mulher permanece olhando para as lentes da câmera. O foco está todo nela e as ações sexuais acontecem na maioria no fora de campo. O *space-off*, ou fora de campo, consiste nas fronteiras da imagem, que são inferidas a partir do que é visível.

Laurentis caracteriza a prática de deixar o *space-off* visível como recorrente em vídeos experimentais

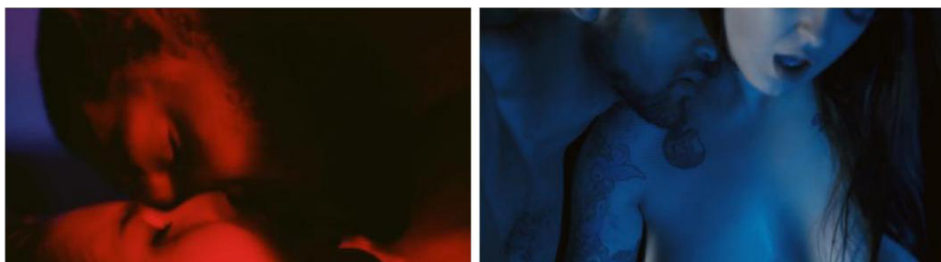
[...] o cinema de vanguarda nos mostrou que o *space-off* existe concomitante e paralelamente ao espaço representado, tornou-se visível ao notar sua ausência no quadro ou na sucessão de imagens, e demonstrou que ele inclui não só a câmera (o ponto de articulação e perspectiva através do qual a imagem é construída), mas também é o espectador (o ponto onde a imagem recebida, re-construída, e

re-produzida na/como subjetividade).” (LAURENTIS, 1987, p. 238)

Os movimentos fora das fronteiras da cena são potenciais de multiplicidades, subjetividades e interpretações. Ao invés de fechar as interpretações no campo visível, a fronteira permite que a imaginação trabalhe no seu complemento. Esse vídeo constrói um prazer no não visível, diferente da pornografia tradicional que se caracteriza pela hipervisibilidade.

## 4.2. Luz e som

Figura 2 e 3 - Frame de Lurid e Function/ Flesh



Fonte: print screen do vídeo. Disponível em: <http://www.afourchamberedheart.com/cinema>. Acesso 11 de dezembro de 2017.

A fotografia é um forte aspecto do trabalho do Four Chambered. Diferente da pornografia tradicional, que preza pelo hiperrealismo e iluminação forte, os trabalhos do projeto oscilam entre iluminações em cores fortes, iluminações claras, com aspecto de nevoeiro, e iluminações mais dramáticas, com luz forte e sombras.

A iluminação constrói uma certa fantasia, dando a ver o trabalho na imagem e também a encenação das cenas. Desconstrói o preceito do porno tradicional da hiperrealidade.

[...] o uso frequente de “imagens de sonho” surrealistas (dissoluções, superimposições, desenquadramentos, efeitos especiais) transfiguram a percepção objetiva em uma modalidade subjetiva. [...] A dissolução de um “sentido” cinematográfico por meio do barramento das “situações

ópticas e sonoras puras” corresponde à desintegração de barreiras corporais e biográficas. (PIDDUCK, 2015, p. 59)

A inclusão de sonoridades externas, como trilhas, também é utilizada pelo projeto. Alheio ao que pode se pensar sobre um fazer pornográfico, aqui a música constrói o clima da cena tanto quanto os gemidos performados.

### 4.3. BDSM e deslocamento do prazer

Figura 4 e 5 - Frame de Pitch e Attrition



Fonte: print screen do vídeo. Disponível em: <http://www.afourchamberedheart.com/cinema>. Acesso 11 de dezembro de 2017.

O BDSM (Bondage, Disciplina, Dominação e Submissão) e o fetichismo são práticas assimiladas em grande parte das comunidades LGBTs. Segundo Preciado (2017), dildos, anéis penianos, cintas entre outros objetos foram criados no intuito de regular a sexualidade, porém foram adaptados na construção de novas formas de prazer.

Apesar de tais práticas serem vistas muitas vezes como machistas e incentivadoras da violência, a intenção aqui não é um reforço do olhar sexualizador heterossexual e do corpo feminino como objeto voyeurista, mas sim o deslocamento do prazer centralizado nas zonas erógenas, mostrando outras possibilidades de prazeres.

Toda técnica que faz parte de uma prática repressiva é suscetível de ser cortada e enxertada em outro conjunto de práticas, reapropriada por diferentes corpos e invertida em diferentes usos, dando lugar a outros prazeres e a outras posições de identidade. (PRECIADO, 2017, p. 108)

Os dildos, por exemplo, não são um reforço da lógica do falo como essencial para uma relação sexual. O dildo denuncia o falo como instrumento plástico, tão artificial como o dildo, “mostra que a masculinidade está, tanto quanto a feminilidade, sujeita às tecnologias sociais e políticas de construção e controle” (PRECIADO, 2017, p. 78).

O BDSM multiplica as práticas sexuais e demonstra novas formas de prazer não ligadas a relação sexual no modelo tradicional. O desejo é produzido nesta experimentação que descobre o corpo pornográfico como grande zona erógena que não se limita ao que entendemos por órgãos sexuais ou objetos possíveis de gerar prazer.

## 5. Considerações finais:

A pornografia, assim como as práticas cinematográficas, são regidas pelo olhar heterossexual. Porém, esse campo é de extrema potência em sensibilizar olhares. A pornografia é uma tecnologia mobilizadora de desejos e pode ser utilizada como pedagogia do prazer.

[...]é interessante pensar a centralidade da pornografia como “pedagogia” político-cultural que se pauta pela eficácia da mobilização das afetações corporais, como uma espécie de “re-educação dos desejos” [...] Pedagogia que é da ordem dos afetos: ensinamento pelo corpo, com o corpo; pela e com a mobilização sensorial. (BALTAR, 2015, p. 132)

A pornografia, como qualquer tecnologia, pode e deve ser apropriada para experimentações e tessituras de novas formas de saber-prazer. Nesse campo, mais importante que seu conteúdo é a potência de sensibilizar os espectadores.

## Referências

BALTAR, Mariana. **Atrações e prazeres visuais em um pornô feminino.** In. Significação: Revista de Cultura Audiovisual, Brasil, v. 42, n. 43, p. 129-145, ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Femininos em tensão:** da pedagogia sociocultural a uma pedagogia dos desejos. In: *New Queer Cinema: Cinema, Sexualidade e Política*. Murari, Lucas; Nagime, Mateus (orgs.) 1ª edição, jul. de 2015b

\_\_\_\_\_. **Tessituras do excesso:** notas iniciais sobre o conceito e suas implicações tomando por base um Procedimento operacional padrão. *Revista Significação*, v. 39, n. 38, p. 124–146, 2012.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero:** Feminismo e Subversão da Identidade. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

LAURETIS, Tereza de. **A tecnologia do gênero.** Indiana University Press, 1987. Disponível: <http://pt.scribd.com/doc/81873993/A-Tecnologia-do-Genero-Teresa-de-Lauretis>

LOPES, Denilson; NAGIME, Mateus. **New Queer Cinema e um novo cinema queer no Brasil.** In: *New Queer Cinema: Cinema, Sexualidade e Política*. Murari, Lucas; Nagime, Mateus (orgs.) 1ª edição, jul. de 2015

LOURO, Guacira Lopes. **Cinema & Sexualidade.** *Educação & Realidade*, v.33, n. 1, p. 81-98, jan./jun. 2008.

PIDDUCK, Julianne. **New Queer Cinema e vídeo experimental.** In: *New Queer Cinema: Cinema, Sexualidade e Política*. Murari, Lucas; Nagime, Mateus (orgs.) 1ª edição, jul. de 2015

PRECIADO, Paul B. **Manifesto Contrassexual.** São Paulo, n-1 edições, 2017



## UMA IGREJA QUE ACEITA A DIVERSIDADE SEXUAL? NOTAS SOCIOLÓGICAS DE UMA IGREJA INCLUSIVA

Arielson Teixeira do Carmo<sup>1</sup>

### Resumo

O presente trabalho tem como objetivo principal abordar sociologicamente os aspectos da Comunidade Cristã Nova Esperança Internacional - CCNEI. A CCNEI é uma igreja de caráter inclusivo fundada no ano 2010 com sede oficial em São Paulo. Ela está inserida no universo evangélico pentecostal, apresentando, entretanto, algumas modificações e ressignificações, principalmente no que tange às leituras bíblicas no sentido de demonstrar que Deus não faz acepção de pessoas e que não condena o relacionamento homoafetivo e a homossexualidade. Assim, a CCNEI busca atrair o público LGBTTs para uma nova forma de vivenciar o sagrado, pautada, segundo a denominação, na aceitação e inclusão da diversidade sexual. A metodologia utilizada é a de revisão bibliográfica e análise de conteúdo.

**Palavras-chave:** Igreja inclusiva, Aceitação, Inclusão, Valores cristãos, Comunidade Cristã Nova Esperança Internacional.

---

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pelotas. Email: arielsondocarmo@gmail.com

# LAICIDADE EM CENA: PERFORMANCES JURÍDICO-POLÍTICAS E A LIMITAÇÃO DA LIBERDADE DE EXPRESSÃO

Rodrigo Kreher<sup>1</sup>  
Alice Hertzog Resadori<sup>2</sup>

## Resumo

A partir dos movimentos de judicialização em torno da exibição da peça de teatro “O Evangelho Segundo Jesus, rainha do céu”, na qual a personagem do título é interpretada por uma atriz transexual, este trabalho discute como a laicidade passou a ser operada na articulação de discursos de verdade de ordem moral, científica e jurídica, de forma a limitar o exercício da liberdade de expressão. Para tal, foram mapeadas tanto as estratégias político-jurídicas acionadas para coibir as apresentações, quanto aquelas utilizadas como medidas preventivas para garantir a sua realização. A análise e problematização destas estratégias se deu a partir das contribuições teóricas e metodológicas de Michel Foucault sobre práticas discursivas, não discursivas e jogos de verdade, apontando para a laicidade e a liberdade de expressão enquanto direitos sujeitos a disputas e negociações.

**Palavras-chave:** Jogos de verdade; práticas discursivas; práticas não discursivas; laicidade; liberdade de expressão.

---

1 Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: guigo.roots@gmail.com

2 Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: ali.resadori@gmail.com

## Cena 1: O Evangelho Segundo Jesus, Rainha do Céu

Em 15 de setembro de 2017, o juiz da 1ª Vara Cível da comarca de Jundiaí/SP proibiu a apresentação da peça de teatro “O Evangelho Segundo Jesus, Rainha do Céu” sob o argumento de que a encenação estaria expondo ao ridículo figuras religiosas e sagradas para a comunidade cristã, desrespeitando o cidadão comum. O monólogo, uma adaptação do texto de Jo Clifford, dramaturga escocesa transexual, traz algumas passagens bíblicas como “O Bom Samaritano”, “A Semente de Mostarda” e “A Mulher Adúltera”, atualizando-as para o contexto contemporâneo. As cenas retratam situações de violência e discriminação especialmente contra a população LGBTQI<sup>3</sup> e questionam como os valores cristãos tais como amor ao próximo, perdão, generosidade e respeito são relativizados quando se está diante de existências indesejáveis, sejam os judeus e prostitutas da bíblia, ou as pessoas trans, bichas e sapatas da atualidade.

A partir da divulgação da referida peça, alguns grupos sociais se sentiram incomodados com o fato de Jesus Cristo ser interpretado pela atriz transexual Renata Carvalho. Para estes grupos, a representação do personagem principal da epopéia cristã como uma pessoa trans ofende a dignidade da sua religião. Assim, foram realizados protestos por congregações religiosas, políticos locais e pelo movimento intitulado “Tradição, Família e Propriedade”, o que motivou a proposição de um processo judicial contra o teatro que receberia a peça, sendo pedida, em caráter liminar, a proibição da sua exibição. Com o pedido desta liminar atendido, movimentos semelhantes passaram a ocorrer nas demais cidades onde a peça seria apresentada. Em Londrina, setores religioso e políticos apossaram a produção do espetáculo; em Taubaté, tais ameaças tornaram necessária a revista do público na entrada do teatro.

Na cidade de Porto Alegre, sua apresentação teve lugar na programação do “Porto Alegre Em Cena”, o principal festival gaúcho de teatro. Neste caso, foi movida uma ação contra o Município e o teatro no qual o espetáculo se realizaria, pedindo novamente a sua proibição. A petição

---

3 Expressão utilizada correntemente pelos movimentos sociais, que por ela designam “lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, queer e intersexuais”.

inicial sustentava que o conteúdo da peça constitui afronta aos costumes religiosos praticados pela maioria da população. O juiz teve entendimento diverso, ponderando que o papel do Poder Judiciário deve ser o de assegurar o direito à liberdade de expressão, protegendo assim a liberdade de pensamento, caso contrário estaria impedindo o próprio desenvolvimento humano. A repercussão gerada em torno da produção exigiu que o “Porto Alegre em Cena” transferisse suas apresentações para um teatro com capacidade para um público maior do que o previsto inicialmente.

A partir destes movimentos políticos e jurídicos em torno da exibição da peça, buscamos discutir, neste trabalho, como a laicidade passou a ser operada na articulação de discursos de verdade de ordem moral, científica e jurídica, de forma a limitar o exercício da liberdade de expressão. Para tanto, foram mapeadas tanto as estratégias político-jurídicas acionadas para coibir as apresentações, quanto aquelas utilizadas como medidas preventivas para garantir a sua realização. A análise e problematização destas estratégias se deu a partir das contribuições teóricas e metodológicas de Michel Foucault sobre práticas discursivas, não discursivas e jogos de verdade, apontando para a laicidade e a liberdade de expressão enquanto direitos sujeitos a disputas e negociações.

## **Cena 2: Ações judiciais, decisões morais**

As decisões proferidas nas ações de Jundiaí e Porto Alegre são um rico material para identificar como as categorias jurídicas da laicidade e da liberdade de expressão são acionadas e que efeitos vão produzindo tanto nos processos, como para além deles. As duas ações possuem o mesmo objeto, a proibição da apresentação da peça. Possuem também o mesmo argumento: a ofensa à dignidade cristã, considerando que Jesus é representado por uma atriz transexual. Os direitos fundamentais em questão também são os mesmos nos dois casos: liberdade de expressão e laicidade. Contudo, as soluções dadas pelo Judiciário são opostas. Ao passo que em Jundiaí é proibida a realização da peça, em Porto Alegre a mesma é permitida. Mas como isso é possível? Pela análise das decisões, percebe-se que o conteúdo dos direitos e a sua ponderação são dados por meio de convicções morais dos julgadores, e não por técnicas jurídicas, chegando-se, assim, a decisões totalmente divergentes.



Foto da peça “O Evangelho Segundo Jesus, Rainha do Céu” veiculada no perfil oficial do facebook, sem autoria mencionada



Foto: Carlos Sato

Iniciamos pela análise da decisão de Jundiaí. A ponderação entre os princípios da laicidade e da liberdade de expressão é feita pelo juízo a partir do mérito da peça, e não do conteúdo destes direitos: “[...] *muito embora o Brasil seja um Estado Laico, não é menos verdadeiro o fato de se obstar que figuras religiosas e até mesmo sagradas sejam expostas ao ridículo, além de ser uma peça de indiscutível mau gosto e desrespeitosa ao extremo, inclusive.*” (SÃO PAULO, 2017) As convicções morais do juiz são acionadas para determinar se a apresentação artística é ou não de bom gosto e, assim, se merece ou não ser realizada.

O conteúdo da laicidade também é dado por meio das convicções morais do Juiz da 1ª Vara Cível de Jundiaí: “*De fato, não se olvide da crença religiosa em nosso Estado, que tem JESUS CRISTO como o filho de DEUS, e em se permitindo uma peça em que este HOMEM SAGRADO seja encenado como um travesti, a toda evidência, caracteriza-se ofensa a um sem número de pessoas.*” (SÃO PAULO, 2017) Ignorando o tripé que fundamenta a laicidade constitucional, representado pela (a) garantia da liberdade e igualdade para todas as pessoas, independente de suas crenças; (b) neutralidade religiosa institucional, ou seja, o Estado não pode lançar mão de argumentos de fé; e (c) respeito à diversidade religiosa (RIOS; RESADORI, 2017), o magistrado registra a crença do Estado em Jesus Cristo, filho de Deus, violando explicitamente o mandamento constitucional da neutralidade religiosa estatal.

Da mesma forma, suas posições morais contribuem para a ponderação entre a liberdade de expressão e a laicidade:

Nessa esteira, levando-se em conta que a liberdade de expressão não se confunde com agressão e falta de respeito e, malgrado a inexistência da censura prévia, não se pode admitir a exibição de uma peça com um baixíssimo nível intelectual que chega até mesmo a invadir a existência do senso comum, que deve sempre permear por toda a sociedade. (SÃO PAULO, 2017).

Ou seja, compreende a laicidade como a impossibilidade de desrespeito da religião do senso comum, da religião hegemônica, tida como neutra.

Estas convicções, traduzidas na linguagem jurídica sob a forma de um despacho judicial, passam a se configurar como a resposta do Estado



diante do evento analisado, produzindo efeitos de verdade. Esta decisão é produzida (e reproduz) determinados discursos morais conservadores, que funcionam como se fossem verdades, mas justificam relações de poder, estruturando regras para governo das pessoas, dividindo-as, sujeitando-as, adestrando-as (FOUCAULT, 1995). Assim, a decisão proferida em Jundiaí produziu efeitos para além do processo. O deferimento da liminar e os argumentos que foram lançados pelo juízo provocaram novas ações e reações à peça teatral em outras localidades do País, como ocorreu em Porto Alegre.

Como já dito, o juízo de Porto Alegre decidiu pela manutenção das apresentações teatrais. Contudo, assim como em Jundiaí, não enfrentou o conteúdo jurídico dos direitos à laicidade e à liberdade de expressão. Com relação à laicidade, apresentou apenas a esfera de proibição do Estado em censurar a fé ou a sua falta. Sobre a liberdade de expressão, ponderou que uma obra de arte não pode ser censurada em razão do desacordo com seu conteúdo. E finalizou sua decisão dizendo que “[...] sem citar um único artigo de lei, vamos garantir a liberdade de expressão dos homens, das mulheres, da dramaturga transgênero e da travesti atriz, pelo mais simples e verdadeiro motivo: porque somos todos iguais” (RIO GRANDE DO SUL, 2017).

Apesar de positiva esta decisão, ao não enfrentar juridicamente os conteúdos e ponderações dos direitos, acaba por criar discursos com efeitos de verdade no sentido de que a laicidade e a liberdade de expressão são categorias abstratas, que não possuem conteúdo jurídico. Isso enfraquece estes direitos e despolitiza os debates que envolvem sua abrangência, limitando-os à esfera moral e à convicção de quem lança mão destes direitos.

As decisões de Jundiaí e Porto Alegre produziram efeitos também no sentido da prevenção. Neste sentido, a equipe de produção do espetáculo se viu obrigada a buscar alternativas jurídicas para garantir a sua realização. Ações preventivas foram sendo ajuizadas a cada cidade por onde passa, buscando a proteção da liberdade artística e de expressão (PEREIRA, 2017).



De outro lado, a Bancada Evangélica<sup>4</sup> realizou reuniões (PEREIRA, 2017), lideradas pelo Deputado João Leite (PSDB), para discutir estratégias preventivas para a não exibição da peça, como, por exemplo, o ajuizamento de ação coletiva enquadrando-a no crime de escárnio público (art. 208, do Código Penal).

### **Cena 3: Laicidade e as negociações jurídico-morais de backstage**

Diante das problematizações aqui levantadas, deslocamos a laicidade do campo jurídico, tomando-a não mais como um mero princípio normativo que estabeleceria um limite entre o poder político e o religioso e separaria efetivamente as questões de Estado de julgamentos, interesses e intervenções de instituições religiosas, em especial as cristãs e ocidentais. Desta forma, passamos a entender a laicidade como uma zona de fronteira onde, ao contrário de compreensões fixas e pré-estabelecidas, o que se tem é antes um campo de negociações, lutas e jogos de força constantes e variáveis, seja em torno da liberdade de crença, da liberdade de expressão, do pluralismo religioso e também, em última instância, das próprias concepções de ciência, direito, ética e moral que são movimentadas com a judicialização da peça “O Evangelho Segundo Jesus, Rainha do Céu”.

Neste ponto, nos aproximamos do pensamento do filósofo francês Michel Foucault, a partir da noção de jogos de verdade, para analisar as condições de possibilidade em que as decisões judiciais dos referidos processos são formuladas. Com isso, ao invés de uma análise da hermenêutica jurídica, nossa discussão, como propõe Foucault, inscreve o jogo de argumentação jurídica como um problema situado em um contexto histórico com questões filosóficas (FOUCAULT, 1999). Assim, as decisões jurídicas são aqui tomadas como enunciados de uma prática discursiva,

---

4 A Bancada Evangélica, formalmente registrada como Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional, é composta por 196 deputadas e deputados que defendem pautas extremamente conservadoras, bradando pela defesa de valores como família, moral, ética e honestidade (A PÚBLICA 2016). Esta bancada tem sido responsável por barrar projetos de lei que garantam direitos às mulheres e/ou à comunidade LGBTQI e por alimentar o discurso público contra esta população (BEDINELLI, 2017).

resultante de jogos agonísticos, desde a qual se torna possível apreender quais são os discursos que as formulam e passam a operar a laicidade como uma fronteira em negociação. Conforme nos explica Birman:

A idéia de verdade seria colocada em suspenso, enquanto pretensão maior do discurso filosófico. Porque aquilo a que se atribuía valor de verdade numa dada tradição não estaria inscrito num registro de neutralidade, mas estaria sujeito também aos enfrentamentos de posições e aos jogos de força que perpassam o espaço social como um todo, como Nietzsche teria ensinado a Foucault numa das máximas de sua filosofia (Nietzsche, 1987). Nada escaparia ao horizonte dos confrontos (Foucault, “Les technologies de soimême”, 1994). Por isso mesmo, seria preciso examinar as condições concretas de possibilidade de produção da verdade, inscrevendo-a na tessitura do espaço social e da história, para que se pudesse surpreender em estado nascente os processos de produção do verdadeiro e as modalidades de efetivação de sua legitimidade. (BIRMAN, 2002, p. 306)

Diante disso, apontamos como as opiniões mais pessoais dos operadores jurídicos envolvidos nos processos instrumentalizam dispositivos legais de modo a outorgá-las ares e legitimidade de discurso da igualdade de direitos. Desta forma, gosto e opinião, preferências artísticas, estéticas e de crença são levantadas, confundidas e equiparadas à juridicidade de um direito em nome de uma suposta e abstrata igualdade, tendo a laicidade como o campo onde estas modelações e modulações se dão. No limite, como nos alerta Lacerda (2014), podemos verificar que a própria laicidade de Estado é manipulada como uma questão de gosto ou opinião pessoal e não como um princípio jurídico-político constitucionalizado e de fundamental importância para a efetividade do Estado Democrático de Direito.

## Referências

A PÚBLICA. As Bancadas da Câmara. 2016. Disponível em: <http://apublica.org/2016/02/truco-as-bancadas-da-camara/> Acesso em 29 de abril de 2018.

BEDINELLI, Talita. “Os parlamentares religiosos tendem a ser mais conservadores do que a população evangélica”. El País, 04 de dezembro de

2017. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/02/politica/1512221378\\_127760.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/02/politica/1512221378_127760.html). Acesso em 29 de abril de 2018.

BIRMAN, Joel. Jogando com a Verdade. Uma leitura de Foucault. *PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 12(2):301-324, 2002.

FOUCAULT, Michel. Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999. 382p. (Coleção tópicos)

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: RABINOW, Paul e DREYFUS, Hubert. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

LACERDA, Gustavo Biscaia. Sobre as relações entre Estado e Igreja: conceituando a Laicidade. In: Conselho Nacional do Ministério Público. Ministério Público em Defesa do Estado Laico / Conselho Nacional do Ministério Público. – Brasília : CNMP, 2014. 300 p. il. v. 1

RIO GRANDE DO SUL. 1º Juizado Especial da Fazenda Pública de Porto Alegre. Processo n. 9038978-35.2017.8.21.0001. Juiz José Antônio Coitinho. Porto Alegre, RS, 22 de setembro de 2017.

RIOS, Roger Raupp; RESADORI, Alice Hertzog Resadori. Laicidade e políticas públicas de saúde. In: Emerson Fernando Rasera; Maristela de Souza Pereira; Dolores Galindo. (Org.). Democracia Participativa, Estado e Laicidade: Psicologia Social e enfrentamentos em tempo de exceção. 1ed. Porto Alegre: ABRAPSO, 2017, v. 1, p. 35-48.

SÃO PAULO. 1ª Vara Cível de Jundiaí. Processo n. 1016422-86.2017.8.26.0309. Juiz Luis Antônio de Campos Júnior. Jundiaí, SP, 15 de setembro de 2017.

PEREIRA, Thiago. Peça ‘O Evangelho segundo Jesus, Rainha do Céu’ volta a BH depois de polêmica. Hoje em Dia, 05 de outubro de 2017. Disponível em <http://hojeemdia.com.br/almanaque/pe%C3%A7a-o-evangelho-segundo-jesus-rainha-do-c%C3%A9u-volta-a-bh-depois-de-pol%C3%AAmica-1.564437>. Acesso em: 29 de abril de 2018.

# A MATERNIDADE E AS MANIFESTAÇÕES DE OPRESSÃO DE GÊNERO PARA AS MULHERES

Laís Braga Costa<sup>1</sup>  
Marcel Jardim Amaral<sup>2</sup>  
Márcia Della Flora Corte<sup>3</sup>

## Resumo

A presente pesquisa qualitativa bibliográfica tem o intuito de abordar a romantização da maternidade. A mulher por motivos culturais, está exposta desde a infância a práticas que reforçam a naturalização da maternidade compulsória. A maternidade é uma forma de reafirmação de identidade feminina, e é retratada socialmente como a realização plena da mulher. A maternidade como realização é romantizada, logo, desconsidera o debate acerca das opressões vivenciadas pelas mulheres que, quando mães, se privam de atividades por serem pressionadas a dedicar tempo integralmente aos filhos, algo que não é cobrado dos homens pais. Da mesma forma, as mulheres que não tem filhos são cobradas e sofrem a pressão da maternidade compulsória.

**Palavras-chave:** Machismo, desigualdade de gênero, mulheres, maternidade compulsória.

---

1 Instituto Federal Farroupilha. E-mail: lbc.biblio@gmail.com;

2 Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: amaral.marcel@yahoo.com

3 Instituto Federal Farroupilha. E-mail: marciadfc@yahoo.com.br (3)

## Introdução

**P**retende-se com a realização desta pesquisa abordar a questão da romantização da maternidade. Dentre os elementos que reafirmam uma performatividade feminina, encontra-se a maternidade, o que permite dizer que impõe-se, culturalmente, à mulher uma maternidade compulsória.

Por questões culturais, a mulher está exposta a partir de sua socialização a práticas performáticas de gênero que destacam a maternidade como sendo parte da identidade da mulher. A

maternidade como realização é romantizada, logo, desconsidera o debate acerca das opressões vivenciadas pelas mulheres que, quando mães, se privam de atividades por serem pressionadas a dedicar tempo integralmente aos filhos, algo que não é cobrado dos homens pais. Da mesma forma, as mulheres que não tem filhos são cobradas e sofrem a pressão da maternidade compulsória

Ainda nos dias atuais se percebe que há uma expectativa sobre a mulher ideal como sendo mãe e esposa, ainda que esta acumule outras tarefas como profissional e estudante. Logo, a representação de mulher ainda é ligada à ocupação do espaço privado.

## Metodologia

Tendo em vista a dimensão social que se pretendeu atingir com este estudo, utilizou-se a análise qualitativa que segundo Minayo (2001, p. 14) “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” Com base em Gil (2002), quanto aos procedimentos técnicos classifica-se como uma pesquisa bibliográfica.

## Análise e discussão

A independência da mulher, que remonta aos anos 60, trazida pelo movimento feminista, onde o gênero feminino procurou inserir-se no mercado de trabalho e estudar, a sua vida foi reconfigurada e o lado

profissional passou a ter grande relevância para o seu sustento. Dessa forma, a mulher, que é mãe além de gerir uma vida, precisa também gerenciar a sua vida profissional acumulando tarefas, que muitas vezes acabam por desencadear, patologias físicas e psicológicas.

[...] pode-se frequentemente identificar sentimentos de dúvida e ambivalência no discurso espontâneo das mulheres contemporâneas quando se vêm envolvidas com as questões da maternidade. Muitas se culpam por não sentir ou não agir de acordo com os modelos valorizados na sociedade, com normas inconscientemente internalizadas que se reproduzem através das gerações, integram a subjetividade feminina e modelam papéis. Estas mulheres podem se sentir assim por não amarem incondicionalmente seus filhos, sentirem raiva ou frustração pelo nascimento de uma criança, o que não corresponde àqueles ideais normativos internalizados. (TOURINHO, 2006, p. 5)

Da mesma forma que a mulher mãe sofre com pressões sociais, também ocorre com as mulheres que optam por não ter filhos uma espécie de exclusão social. A mulher que não tem filhos é vista como egoísta, menos feminina, incompleta, entre outros adjetivos. Nesse sentido, a percepção do grupo de mulheres da biblioteca que ainda não possuem filhos é que a sociedade impõe que o gênero feminino deve reproduzir, reduzindo o significado de sua vida principalmente a exercer a função de ser mãe.

Cabe ponderar que, as mulheres que não possuem filhos são oprimidas por não cumprirem aquilo que se entende como representação do ser mulher em uma sociedade. A maternidade compulsória às mulheres, está atrelada a concepção de heteronormatividade, pois, o papel da maternidade é imposto para mulheres, desde que associado a heteroafetividade. Para Souza e Carrieri (2010, p. 65)

[...] a heteronormatividade age no sentido de enquadrar todas as relações, mesmo aquelas inaceitáveis entre pessoas do mesmo sexo, em um binarismo de gênero que pretende organizar as práticas, os atos e desejos, fundamentando-se o modelo do casal heterossexual reprodutivo e seguindo-o.

De acordo com o exposto, é possível compreender que, em virtude de uma cultura que subjuga a atuação da mulher nos espaços que fogem

do ambiente doméstico, a desigualdade de gênero ainda é presente de forma significativa, na sociedade contemporânea:

Notadamente ocorre uma desigualdade de gênero na divisão do trabalho. Uma grande proporção da ocupação feminina se concentra nos segmentos mais precários do mercado de trabalho, ou seja, no serviço doméstico, muitas vezes sem remuneração alguma por trabalharem para suas famílias (ZÁQUERA, 2016, p.41).

Em outras palavras, nota-se que em meio a tantos discursos que procuram desconstruir o machismo na sociedade, ainda se tem de forma muito clara o que seria a representação de mulher ideal, conforme observa Nogueira (2017):

E não é de se esquecer o marido, pois a mãe ideal é também a esposa ideal. Logo, em suas postagens na mídia social e em suas relações sociais, as mulheres reais imitam esses retratos da mídia e se mostram, com bebê na barriga ou no colo, também sensuais e cativantes, numa improvável e desumana disponibilidade sexual. Sua realidade como sujeitos humanos que vivem uma tripla jornada de trabalho que lhes tira o sono, a saúde e a alegria não é reconhecida. Quando mencionada é tachada como “egoísmo”, afundando a mulher-mãe num poço sem fim de culpa e vitimismo, ou raiva sufocada.

Com base no exposto, é possível dizer que a opressão de gênero atinge a mulher quando mãe ao cobrar que estas desempenhem um papel sobre-humano, dotado de uma conduta perfeita do que se considera a mãe ideal. Segundo Souza e Polivanov (2017, p. 8)

[...] a atual norma da maternidade pode englobar tanto elementos estéticos quanto comportamentais. Ser uma boa mãe implicaria, por um lado, manter-se vaidosa, recuperar a silhueta anterior à gravidez, cuidar da aparência e, por outro, ser paciente, ter bom-humor, estar animada e encantada com suas obrigações maternas.

Conforme explicita Butler (2003), não é justo que se imponha “ao corpo das mulheres a obrigação compulsória de reproduzir [...] o desejo de dar à luz resulta de práticas sociais que exigem e produzem esses



desejos, para levar a efeito seus objetivos reprodutivos” (BUTLER, 2003, p.136). Nesse sentido, Matar e Diniz (2012) discute que:

a maternidade foi, e, em alguma medida, segue sendo, uma identidade forçada das mulheres já que, com frequência, não têm controle sobre seus corpos. Soma-se a isto o fato de que, ainda que haja uma mudança lenta em curso, no sentido de uma melhor e mais equilibrada divisão do trabalho doméstico entre homens e mulheres, as últimas ainda são as principais responsáveis pelo cuidado com os filhos, o que as mantém restritas à esfera doméstica, dependentes dos homens ou do Estado. (MATTAR; DINIZ, 2012, p.108)

De acordo com Souza e Polivanov (2017, p. 6-7) “performatizar o amor materno, a devoção aos filhos e o cuidado com a família seriam formas de construir-se e ser reconhecido como um sujeito feminino – classificando a maternidade como um dos atos performáticos mais representativos do mesmo.”

Observa-se, portanto, que há uma regulação do corpo e da vontade da mulher no que diz respeito à maternidade. Considerando que a cultura a qual estamos expostos espera da mulher a representação de mãe, esposa e dona de casa, entende-se regular o corpo da mulher e compreender que a maternidade é uma condição obrigatória de ser mulher é uma maneira de manter a ordem social onde se tem as mulheres ocupando espaços privados, e os homens espaços públicos.

Assim sendo, a mulher permanecendo no espaço do lar, sendo mãe e estando sujeita à crítica caso opte por não ter filhos ou por não dedicar inteiramente a vida aos filhos, permanece ocorrendo a exclusão da mulher nos espaços de tomada de decisão, ou seja, a mulher e suas pautas seguem invisibilizadas. Sendo assim, é próprio dos aparelhos ideológicos do Estado (Escola, Igreja, família) difundir a ideia da realização plena da mulher atrelada à maternidade.

Considerando a premissa de que a mulher realiza-se necessariamente tornando-se mãe, culturalmente se difunde que a maternidade é um momento mágico, divino, romântico, enfim, o ápice da felicidade feminina. Reafirma essa aceção Souza e Polivanov (2017, p. 3)

Da figura da Virgem Maria, passando por campanhas médicas no século XIX até o conteúdo de boa parte das revistas contemporâneas voltadas para o público feminino, a maternidade é tomada como aspecto essencial da vida das mulheres, regida pelos sentimentos de amor, devoção e cuidado. Tornar-se mãe é, nessa construção que podemos chamar de “hegemônica” da maternidade, sinônimo de realização, plenitude, e as ações maternas devem ter o bem-estar e a felicidade dos filhos como principais motivadores.

Nesse sentido, a romantização da maternidade impede que se discutam questões do cotidiano da mulher mãe, o que gera uma expectativa sobre maternagem que não corresponde à realidade na maioria das vezes. Logo, como consequência as questões reais da maternidade tornam-se um tabu o que reprime o gênero feminino de forma que as dificuldades vivenciadas pelas mães na gestação, puerpério não são discutidas socialmente.

A romantização da maternidade é uma forma de reproduzir a opressão de gênero, de acordo com Mattar e Diniz (2011, p.111) “faz-se necessário criar as condições para que a maternidade seja exercida em um contexto de direitos humanos, isto é, para que ela seja voluntária, segura, socialmente amparada e prazerosa, promovendo, assim, a igualdade de gênero.”

Contribui com a discussão Alvarenga (2006) ao afirmar que as identidades de gênero relacionam-se às formas como os sujeitos são posicionados e identificados histórica e socialmente como masculinos e femininos. Essas identidades também não são fixas e unificadas, sendo entendidas como múltiplas e provisórias, construídas na cultura pelos diversos discursos que as atravessam

Em se tratando de estudos de gênero há questões que estão arraigadas culturalmente e que reproduzem opressões para as mulheres, que são uma minoria política. A romantização da maternidade descaracteriza as mulheres, pois, se tem socialmente uma representação sobre ser mãe que é inatingível e que as pressiona a se enquadrarem em um padrão de comportamento.

## Considerações finais

Observa-se que o fato de ser ou não mãe gera cobranças da sociedade. A mulher não é plenamente livre em suas escolhas. Logo, percebe-se que mesmo que se tenha avanços em determinados aspectos que dizem respeito à desigualdade de gênero, a condição de mulher ainda é uma barreira para a ascensão social. As mulheres, enquanto grupo social, constituem uma minoria política, que se mantém em determinados espaços preestabelecidos, dentre eles a função de mãe.

## Referências

ALVARENGA, Luiz Fernando Calage. **Flores de plástico não morrem?:** educação, saúde e envelhecimento na perspectiva de gênero. 2006.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MATTAR, Laura Davis; DINIZ, Carmen Simone Grilo. Hierarquias reprodutivas: maternidade e desigualdades no exercício de direitos humanos pelas mulheres. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 16, n. 40, 2012.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

NOGUEIRA, A. T. A maternidade real: gestação, parto e convivência sem romantização. **Psicologia dialética:** revisitando a psicologia e a vida real. 2017. Disponível em: <<http://www.psicologiadialetica.com/2017/07/a-maternidade-real-gestacao-parto-e.html>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

SOUZA, Ana Luiza de Figueiredo; POLIVANOV, Beatriz Brandão. “Sabe o que Rola nessa Internet que Ninguém Fala?”: Rupturas de Performances Idealizadas da Maternidade no Facebook. **Intercom**, v. 10, p. 07, 2017.

Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-0991-1.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2018.

SOUZA, Eloisio Moulin souza; CARRIERI, Alexandre de Pádua. A analítica queer e seu rompimento com a concepção binária de gênero. **Revista de Administração Mackenzie (Mackenzie Management Review)**, v. 11, n. 3, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ram/v11n3/a05v11n3>>. Acesso em: 04 fev. 2018

TOURINHO, J. G. A mãe perfeita: idealização e realidade: algumas reflexões sobre a maternidade. **IGT na rede**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 1-33, 2006.

ZÁQUERA, Marília de Fátima Bueno. **Meio Ambiente do Trabalho Doméstico**: divisão sexual do trabalho e desigualdade de gênero, uma leitura a partir da teoria de justiça de Nancy Fraser. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.uces.br/handle/11338/1191f>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

## ABIGAIL: A EXPERIÊNCIA DE UM TCC INCOMUM E A PRESENÇA DA *DRAG QUEEN* DENTRO DA UNIVERSIDADE

Gengiscan Pereira Silva<sup>1</sup>  
Adriano Moraes de Oliveira<sup>2</sup>

### Resumo

Neste texto verso sobre como foi o processo de feitura do meu trabalho de conclusão de curso, intitulado “Abigail: Discursos sobre o fazer *drag*”, cujo qual teve como tema principal o meu processo de criação enquanto artista-*drag queen*, que desenvolvo há mais de dois anos com a minha *drag* Abigail Foster. No TCC relato cada “montação” que fiz em um memorial e há também um ensaio fotográfico onde pode-se acompanhar uma noite de “montação”. Além disso, discorro sobre temas que perpassam o universo da *drag queen*. O trabalho foi desenvolvido em formato de revista, com uma linguagem mais leve e não tão formal. O objetivo dessa escolha metodológica é de que a revista possa chegar no maior número de pessoas que desenvolvem a arte *drag* ou tenham interesse de conhecê-la e não tem contato com textos acadêmicos. Neste artigo também discorrei sobre algumas experiências que tive enquanto *drag* dentro da academia.

**Palavras-chave:** Arte *drag*; Personagem; Pesquisa Teatral; Processo Criativo; Arte LGBTTQIA+.

---

1 Formando do curso de Teatro – Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: gengiscansilva@hotmail.com

2 Professor do curso de Teatro – Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. Orientador do trabalho. E-mail: adrianomoraesoliveira@gmail.com

## Introdução

Realizo um trabalho como *drag queen* há mais de dois anos, na minha cidade Pelotas – RS. Então, quando cheguei ao último ano do curso de Teatro – Licenciatura da UFPel em 2017 e tinha que realizar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sabia que era sobre a Abigail Foster (minha *drag*) que eu gostaria de falar. Entretanto, estava completamente perdido sobre o que exatamente eu iria falar. A ideia inicial era pesquisar a influência do teatro na criação da *drag queen*, e comecei o processo fazendo um memorial sobre todas as vezes em que me montei como Abigail, falando de uma forma bem explicativa, formal, tentando analisar o que foi mudando de montagem para montagem. Porém, o formato comum não me agradava e eu estava começando a ficar infeliz com o processo e procrastinando a escrita do texto cada vez mais. Foi então que numa reunião de orientação, meu orientador Adriano Moraes de Oliveira, me sugeriu que mudasse o formato e o assunto do TCC, notando a minha infelicidade com o processo. A sugestão foi de que eu fizesse uma revista falando sobre a Abigail (usando o memorial que eu já estava escrevendo) e todo o universo que gira em torno dela e do fazer *drag*. Minha tarefa era escolher assuntos que eu achasse que fossem pertinentes serem abordados numa revista que foi feita de uma *drag* para outras *drags* e pessoas que se interessassem nessa arte. Apesar de ter de abandonar um processo para começar outro, essa ideia foi o que me motivou a continuar com a realização do TCC.

Logo então, comecei a pesquisar formas de fazer a revista, quais os conteúdos e formatos possíveis, o que deveria conter em uma revista, etc. Comecei também a folhear revistas que eu tinha em casa e comecei a comprar outras, para pegar inspiração, tanto de *layout*, quanto de escrita. O *layout* da revista ficou a cargo de Alexandre Souza, meu namorado, que é estudante de Design Gráfico na UFPel. Queríamos que fosse algo colorido e divertido, mas não adolescente. A linguagem da revista, a mesma coisa: Usei uma linguagem mais informal, com gírias que usamos no meio *drag*, com piadas, enfim, uma linguagem mais descontraída, mas sem ser superficial. O objetivo disso era dialogar com outras *drags* que não têm contato com a academia e suas produções. Eu estava determinado a

fazer um trabalho que fosse lido pelas minhas “manas” *drags* e que elas pudessem se interessar em ler algo que reunisse diversos textos sobre o nosso fazer, sem ser algo acadêmico, hermético, que não conversasse com elas. E assim nasceu a revista “Abigail: Discursos sobre o fazer *drag*”.

## A revista

Logo no início da revista, eu faço uma “Carta do editor”, que funciona como a Introdução do TCC, explicando qual o motivo de eu ter escolhido este formato, o que o leitor encontraria na revista, quais as motivações de eu ter feito esse TCC, etc. E logo depois há uma seção em que eu intitulei de “Não dê close errado”<sup>3</sup>, onde eu tento explicar quais as diferenças entre transformista, *drag queen*, *drag king*, *crossdresser* e pessoa trans, de acordo com o que é de senso comum dentro dos lugares LGBTTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, *queer*, intersexo, assexuais, e +) que eu frequento. E esse talvez seja um dos grandes pontos da revista: a(s) principal(is) referência(s) do meu trabalho é(são) as minhas vivências e de outras *drags* e pessoas do meio LGBTTQIA+. Entendendo que essas vivências se transformam em conhecimentos que são passados oralmente e que não necessariamente estão esquematizados em publicações acadêmicas.

Após essa introdução, há uma coluna que se chama “Linha do Tempo da arte *drag*” onde, baseado num estudo de AMANJÁS (2015), que esquematiza o percurso histórico da arte transformista, que diz:

A história da humanidade apresenta inúmeras passagens em que o ato de se vestir (montar) em *drag*, além de um posicionamento artístico e político, foi uma necessidade cênica imposta pela sociedade e pela moral vigente. Desde a Grécia clássica até os dias atuais, homens personificam a imagem feminina em diferentes aspectos, da maneira mais realista ao total estilização da forma. A *drag queen* sofreu metamorfoses reais tanto em sua estética como em sua função, mas nunca perdeu seu principal objetivo – a grande arte do estranhamento. (AMANJÁS, 2015, p. 1)

---

3 Significa “não faça/pense/fale bobagem”.



Nesse mesmo artigo, Igor Amanjás trouxe a seguinte constatação: “[...]a linguagem da *drag queen* poderia se caracterizar como um território dramático para o ator, assim como o *clown*, o bufão e a *commedia dell’arte*.” (2015, p.1). Essa citação me motivou a traçar um comparativo entre *drag*, *clown* e bufão, e daí surgiu a coluna: “*Drag* um fazer artístico”, onde eu fiz esses paralelos e ainda elenquei alguns pontos que provam que *drag* é sim uma forma de arte.

Uma das decisões que tomei no processo da revista é que ela não teria somente a minha voz, mas também outras vozes. Senti que só a minha não bastava para dar conta da imensidão que é o mundo *drag*. Então, convidei outras *drags* para escreverem textos para a revista, passando pela minha revisão e orientação. A revista contou com participação de mais três outras *drags* contribuindo com suas vivências sobre nosso fazer em colunas. A *drag* Maddivah Vuitton, de Pelotas - RS, deu dez dicas para *drags* iniciantes na coluna “Top 10 da top *drag*”, com base nos seus onze anos de carreira. Sarah Vika, de Porto Alegre – RS deu cinco dicas de maquiagem *drag*, pois é um assunto que ela se interessa e se dedica bastante. A *drag* Rita Von Hunty, de São Paulo – SP escreveu uma poesia chamada “Rita”, colocando sua visão de escritora sobre o nosso fazer.

O principal assunto da revista (a capa), foi a trajetória da Abigail Foster. Então, decidi por narrar todas as vezes em que me montei, numa espécie de memorial. A diferença é que quem narrou o memorial foi a própria Abigail, pois achei que seria interessante brincar com essa multiplicidade de vozes, e que ela seria a melhor pessoa para narrar a sua própria história. A seguir, o trecho em que a Abigail explica como se dá o memorial:

Olá caro leitor, leitora, leitor, ou qualquer um dos trezentos e oitenta e seis gêneros que você se identifique, meu nome é Abigail. Abigail Foster. Sou atriz, *drag queen*, e nas horas vagas eu faço drama para conseguir as coisas que eu quero. Minha idade não te interessa, até porque, pela quantidade de remédios e doses de Martini que eu já tomei nessa vida, eu nem me lembro mais, e também não importa, não é mesmo? Fiquei riquíssima quando meu ex-marido foi encontrado morto no porão da nossa casa por razões que até hoje são desconhecidas. Descanse em paz, Astolfo. Tivemos duas filhas, Havanna e Lola, meus amores, que

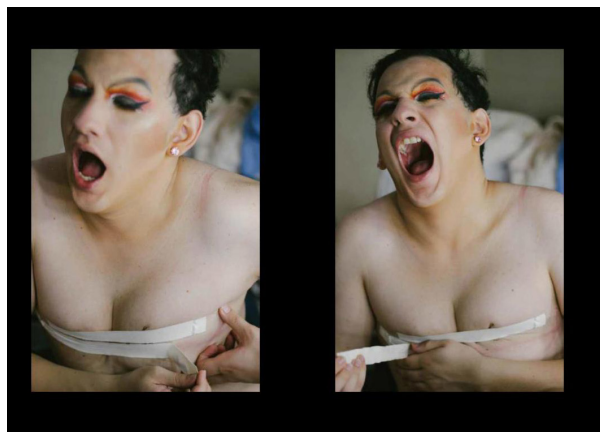
estudam num internato na Suíça e vêm me visitar de vez em quando (e fazer shows em boates de público duvidoso).

Eu achei que seria interessante contar a minha história e a minha trajetória para vocês. E antes que vocês possam se confundir com a narrativa, considere que eu e Gengiscan somos uma pessoa só. Aliás, sou uma parte dele (a mais bonita, mais bem vestida e educada, claro), então nossa trajetória é, de certa forma, a mesma. Basicamente, serei eu, Abigail, narrando a história do Gengiscan me construindo. Deu para entender? Espero que sim. Se não, pega uma bebida, toma uns goles que você vai ficar no mesmo ritmo que eu e talvez entenda melhor. (SILVA, 2018, p. 20)

E a partir daí a Abigail vai narrando o seu (nosso) processo de criação e evolução enquanto artistas durante os dois primeiros anos de *drag* (de fevereiro de 2016 até dezembro de 2018). Após esse memorial, há a seção “Uma noite com Abigail”, onde expus todo o processo de montagem de uma noite. Desde a depilação, passando pela maquiagem e roupa, durante a performance na festa e finalizando com a parte que mais me toca: a “desmontação”, onde eu exponho o processo de retirada da maquiagem e da roupa. A intenção desse ensaio fotográfico é desconstruir o *glamour* que é imposto sobre a figura da *drag* e expor as dores, os bastidores e o que acontece no processo que muitas pessoas não sabem. A seguir, algumas fotos:



Páginas 32 e 33 da revista. Fotos: Alexandre Souza, 2018.



Páginas 40 e 41 da revista. Fotos: Alexandre Souza, 2018.

Após o ensaio fotográfico, apresento o texto “Fazer *drag* dói: um desabafo”, em que busquei transmitir quais as dores que as *drags* sentem, tanto físicas quanto psicológicas, sempre na busca de humanizar e desmistificar o nosso fazer.

Outro assunto abordado na revista é a influência midiática dentro do meio *drag*. Para isso escrevi duas colunas: “Os prós e contras de *RuPaul’s Drag Race*” e “A questão Pabllo Vittar”. Na primeira, falei sobre o *reality show* americano *Rupaul’s Drag Race*, um programa de competição de *drags*, e sobre como ele afeta a cena *drag* brasileira e o público que a acompanha. Decidi por fazer uma lista comparativa das coisas boas e das coisas não tão boas que o programa trouxe para nossa comunidade. Na segunda, discorri sobre a *drag* brasileira Pabllo Vittar, falando da sua importância para a comunidade LGBTQIA+ contemporânea mas também dos problemas que ela gera para o meio *drag*, como a padronização da arte, o uso excessivo de estereótipos opressores femininos, etc. Também analisei dois fatores de seu sucesso (para além das músicas): A imagem e o discurso, tentando entender a sua aceitação pela população heterossexual.

Também foi abordada na revista a questão da afetividade de pessoas que fazem *drag*, principalmente homens gays, na coluna “Você namoraria com uma *drag*?”. Versei sobre a misoginia dentro da comunidade gay e relatei algumas vivências enquanto homem gay que faz *drag*, e como esse fazer muitas vezes impediu pessoas de quererem se relacionar

comigo. Convidei o professor de psicologia da UFPel Hudson Carvalho para dar sua opinião sobre o assunto, buscando ter outro ponto de vista no texto além da minha visão e experiência.

A revista contou também com uma entrevista com a *drag* Suzaninha Richthofen, de Florianópolis – SC, em que falamos um pouco sobre ela e sua carreira, discutimos a relação da *drag* com o teatro e a relação do artista com sua criação.

Na coluna “*Drag é trabalho?*”, abordei os diferentes tipos de trabalhos que *drags* exercem, citei alguns exemplos de *drags* que vivem do seu fazer e falei sobre como é tentar trabalhar como *drag* numa cidade de interior: os desafios, a desvalorização, a falta de espaço e cachê e ainda contando ainda com um depoimento da *drag* Sky, de Pelotas – RS.

Achei necessário também falar sobre a relação da minha família com a Abigail e contar, de uma forma geral, alguns episódios que aconteceram nesses dois anos de *drag* na coluna “Fazer *drag* é sair do armário duas vezes: A relação da minha família com a Abigail”..

Todas essas colunas são uma tentativa de colocar em um documento, vários relatos, opiniões, vozes, vivências e experiências sobre o fazer *drag*. Para que as *drags* possam ler, se identificar e ver o seu fazer colocado em um só lugar, de uma forma acessível. Penso que a revista vai além da exposição do processo de criação da Abigail: é quase um manifesto sobre a importância da arte *drag* no Brasil.

## Abigail na universidade

Relatarei aqui, brevemente, algumas vezes em que a Abigail esteve presente na universidade e quais os desdobramentos e reações que sua presença gerou.

A primeira vez da Abigail na faculdade foi em 2016, na III Semana Acadêmica do Curso de Teatro da UFPel, em dois momentos. O primeiro foi em uma mesa sobre “As minorias sociais em diálogo com a linguagem teatral”, onde foi abordado o tema “A expressividade LGBT e da *drag queen* no teatro”. Na mesma semana acadêmica, apresentei o primeiro espetáculo teatral da Abigail, intitulado “(des)amores”, com fragmentos de conversas de *facebook* e músicas que tinham como tema os encontros e desencontros amorosos da vida.

Essa experiência foi feliz e ao mesmo tempo movimentadora, pois era a primeira vez que a Abigail pisava na faculdade e também a primeira vez que o curso de teatro recebeu uma *drag queen*. Pude apresentar meu trabalho em um espaço que ainda é muito academicista, onde muitos não consideram o fazer *drag* enquanto um fazer artístico, que é “somente entretenimento” e que é de menor valor, por estar ligado à boate. Apesar de recepções calorosas e afetivas, os olhares tortos e preconceituosos foram em grande quantidade. Como se a Abigail não devesse estar ali.

Em 2017, organizei um evento chamado “Para que não esqueçamos de *Stonewall*: A importância do ativismo na comunidade LGBTTQIA+”, no dia 28 de junho, dia mundial do orgulho LGBTTQIA+. O evento contou com participação de outras pessoas da comunidade e ainda com uma performance da Abigail. Neste evento a presença da Abigail foi muito melhor recebida até porque o evento era justamente sobre a diversidade. Foi um momento de comunhão da comunidade LGBTTQIA+ e de heterossexuais interessados em contribuir com nosso movimento.

Por último, cito a defesa do meu TCC, que foi apresentado pela Abigail e ainda contou com a performance da *drag* Lorena, de Pelotas – RS. Penso que esse seja o momento mais marcante, pois além de eu estar apresentando esse trabalho, feito por uma *drag queen*, falando sobre seu fazer, dentro da universidade, teve performances de *drag* no ambiente acadêmico. Mais simbólico ainda pela presença da Lorena, que é uma pessoa que não cursou a universidade por ter que trabalhar, e faz um estilo de *drag* que talvez seja um dos mais populares no Brasil: o bate cabelo<sup>4</sup>.

## Conclusão

Espero que com o meu trabalho e com a presença da Abigail na universidade, eu posso ter contribuído para que as *drags* possam começar a ser vistas não só como um objeto de pesquisa bizarro e distante, mas

---

4 Tipo de show de *drag* onde a mesma dança e faz movimentos com a cabeça para que a peruca balance de um lado para o outro. Geralmente com música eletrônica agitada. Sugestão de vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=l6rDvY4mnM8>

também como pesquisadoras, produtoras de conhecimento e capazes de articularem sobre o nosso fazer artístico.

## Referências

AMANAJÁS, Igor. *Drag Queen: Um percurso histórico pela arte dos atores transformistas* Revista Belas Artes, São Paulo, 06 ago. 2015. Disponível em: <<http://www.belasartes.br/revistabelasartes/downloads/artigos/16/drag-queen-um-percurso-historico-pela-artedos-atores-transformistas.pdf>> Acesso em: 14 de abril de 2018

Marcia Pantera “DESAFIO BATE CABELO” | Danger Dance Club (17-04-15) FULL HD - BY LEH SANUTY. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=l6rD-vY4mnM8>. Acesso em: 15 de abril de 2018.

SILVA, Gengiscan Pereira. *Abigail: Discursos sobre o fazer drag*. Trabalho de Conclusão de Curso. Pelotas: UFPel, 2018.

## O CORPO TRANSGÊNERO EM CENA: A FICCIONALIZAÇÃO DE SI E A AFIRMAÇÃO DA ALTERIDADE EM *CARNES TOLENDAS* E *BR-TRANS*

Marina de Oliveira<sup>1</sup>

### Resumo

O texto analisa o corpo transgênero em situação de representação teatral, na condição de protagonista, a partir de duas experiências estéticas, uma argentina e outra brasileira. *Carnes tolendas*: retrato escênico de um travesti (2009), com direção de Maria Palacios e atuação de Camila Sosa Villada, configura-se como um biodrama em que histórias pessoais da atriz misturam-se ao universo de Federico García Lorca. *BR-Trans* (2013), com direção de Jezebel de Carli e atuação de Silvero Pereira, apresenta elementos biográficos somados a relatos de travestis, transformistas e transexuais. A reflexão acerca das relações entre a ficcionalização de si e a afirmação da alteridade terá o apoio de pensadores como Vivi Tellas e Paul Ricoeur.

**Palavras-chave:** Corpo transgênero, Teatro, Sexualidade, Biodrama, Alteridade.

---

1 Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Teatro-Licenciatura - Universidade Federal de Pelotas.  
E-mail: marinadolufpel@gmail.com



O corpo transgênero em situação de representação teatral, como protagonista da cena, é o ponto de partida da presente reflexão, que se baseia em dois espetáculos: *Carnes tolendas*: retrato escênico de un travesti, do ano de 2009, e *BR-Trans*, de 2013. O primeiro é uma produção argentina que tem direção de Maria Palacios e atuação de Camila Sosa Villada; o segundo é brasileiro, fruto de uma parceria entre Silvero Pereira, ator cearense, e Jezebel de Carli, diretora sul-rio-grandense.

Em primeiro lugar, especifico o meu entendimento de corpo transgênero. Considero como transgênero o corpo que desconstrói o padrão heteronormativo binário. *Carnes tolendas* é protagonizado por uma travesti que representa algumas das personagens de Federico García Lorca misturadas a um contexto autobiográfico. Camila revela os conflitos familiares que tangenciaram a descoberta de sua identidade de gênero, ao mesmo tempo em que traz para a cena personagens importantes de Lorca, como Bernarda Alba, Yerma, Dona Rosita, e a Noiva e o Amante. Em *BR-Trans*, o ator Silvero Pereira fala sobre sua vida, sua sexualidade e sobre Gisele Almodóvar, a sua *drag queen*, além de trazer depoimentos de travestis, transexuais e transformistas, ou seja, de corpos que não contemplam o modelo binário de gênero.

As duas propostas estéticas são analisadas a partir de dois pontos de ligação: a vinculação com o biodrama, conforme o proposto por Vivi Tellas, e a afirmação da alteridade dos protagonistas por meio da dialética entre a *mesmidade* e a *ipseidade*, segundo Paul Ricoeur.

Mentora do projeto “Ciclo Biodrama”, a argentina Vivi Tellas propôs que entre os anos de 2002 e 2009 fosse desenvolvida uma série de biografias encenadas, a fim de que fosse possível explorar as possibilidades de relação entre arte e vida. Conforme aponta Davi Giordano, “O biodrama tem como material de inspiração a biografia de uma pessoa viva” (GIORDANO, 2014, p. 47). Busca-se a teatralidade na representação de relatos e histórias cotidianas, de pessoas comuns. O biodrama é compreendido como um subgênero do teatro documentário, “distinguindo-se por investigar o autobiográfico, o confessional e o testemunhal como instâncias de criação cênica” (GIORDANO, 2014, p. 165).

No biodrama, é comum que relatos autobiográficos misturem-se a narrativas ficcionais, sendo difícil a distinção entre o vivido e a fábula.

Também são recorrentes o uso de documentos, imagens ou objetos pessoais, que ganham uma nova dimensão quando trazidos para a cena, transformados em signos teatrais.

Nos espetáculos mencionados, é possível perceber ao menos dois momentos em que objetos pessoais são ressignificados na cena. Em *Carnes tolendas*, há uma passagem em que Camila mostra ao espectador algumas roupas de bebê que eram suas, guardadas pela mãe da atriz como um dos “tesouros” a serem repassados para a filha. As quatro mudas de roupas de bebê, estendidas no chão, funcionam como pano de fundo, mostrando a ternura da mãe, a guardadora dos “tesouros”. Na sequência, um dos macacões de bebê é preenchido pelas demais roupinhas, de modo que se transforma na representação tridimensional do corpo de um bebê. Camila segura o bebê e o acalenta, mas a canção transforma-se em um lamento. O canto/choro da mãe que segura o “falso bebê” é ponto de partida para a conexão de duas figuras femininas: a própria Camila e Yerma, personagem de Lorca. A protagonista, batendo em sua barriga, afirma “no hay útero, ni trompas de falopio, no hay ovarios... no hay marido, (...) no hay nada” e, momentos depois, assume a representação de Yerma, “la mujer del campo que no da hijos es inútil” (VILLADA, 2001). A camponesa e a travesti irmanam-se em sua dor decorrente da impossibilidade de gerar filhos.

Silvero Pereira, em uma cena de *BR-Trans*, abre uma carta de sua mãe, enviada anos antes. O ator inicia a leitura com “Mombaça, 11 de agosto de 1996” e lê frases como “Deus te abençoe, filho”, “Você está bem? Espero que sim”, “Eu não tenho muito para lhe dar, mas tenho todo o meu amor”, “A Cristiana não ganhou o menino ainda e a Nágila e o Carlos estão bem”, “Aqui a gente continua na mesma, serviço pouco e muita dificuldade” (PEREIRA, 2013). A missiva documental e melancólica, lida de modo emocionado pelo protagonista, revela aspectos de sua afetividade íntima e, ao mesmo tempo, remete ao coletivo de mães do interior do Nordeste, saudosas de seus filhos que partiram em busca de melhores oportunidades.

Se a figura materna é retratada por Camila e Silvero como terna e compreensiva, o mesmo não acontece com a paterna. Camila propõe uma analogia entre o discurso da personagem Bernarda, de *A casa de*

*Bernarda Alba*, de Lorca, e o discurso de seu pai, que comumente dirigia-se a ela de modo autoritário. Assim, Camila representa Bernarda: “uma filha que desobedece, deixa de ser filha, para converter-se numa inimiga”, para a seguir transformar-se no seu pai: “porque un travesti no es feliz, mi amigo, un travesti es un enfermo” (VILLADA, 2001), repetindo-se, em outros momentos, a intercalação de falas de Bernarda com o discurso do pai de Camila.

Já Silvero Pereira, após ler a carta de sua mãe, afirma:

Faz muito tempo que eu saí de casa. Eu não conseguia conviver com a minha família. Desde os meus sete anos de idade, quando eu me entendo por gente, conviver com o meu pai já era bem difícil: “senta como homem”, “fala como homem”, “conversa como homem”, “respira como homem”, “se comporta como homem”. (*a que Silvero respondia*) Eu não tô fazendo isso como se eu fosse uma mulher, eu tô fazendo como eu sou de verdade. (PEREIRA, 2013)

No relato, Silvero revela a mágoa em relação à figura paterna, que se mostrou incapaz de compreender a sua sexualidade. A casa da família, que devia ser lugar de aconchego e proteção, é retratada como local de conflitos. Tanto para Camila quanto para Silvero, a brutalidade das figuras paternas potencializou ainda mais o sofrimento dos filhos, que não se enquadravam no padrão heteronormativo.

O uso de objetos reais da vida cotidiana – as roupas de bebê de Camila, a carta da mãe de Silvero e os depoimentos de teor autobiográfico – vincula *Carnes tolendas* e *BR-Trans* ao biodrama proposto por Vivi Tellas.

No livro *O si-mesmo como um outro*, Paul Ricoeur parte de dois modelos de permanência no tempo, a *mesmidade* (do latim: *idem*) e a *ipseidade* (do latim: *ipse*) para estabelecer uma “hermenêutica do si”, a partir da análise da escrita ficcional. Para o autor, todo texto apresenta um identidade narrativa da personagem; esta, por sua vez, é responsável por manter uma função mediadora entre os polos da *mesmidade* e da *ipseidade*. A identificação de alguém através de uma particularidade reconhecida pelos demais, ou a constatação de que duas pessoas falam

da “mesma coisa”, vincula-se à ideia de *mesmidade*. Esta é responsável em responder à pergunta “o quê” das coisas, enquanto a *ipseidade* responde à pergunta “o quem”.

O caráter, dessa forma, geralmente vinculado à noção de *mesmidade*, é definido pelo teórico como o “conjunto de marcas distintivas que permitem reidentificar um indivíduo humano como o mesmo” (RICOEUR, 1991, p. 144). Em outras palavras, compreende o conjunto de elementos

duráveis no ser que possibilita que o mesmo seja reconhecido pelos demais à sua volta. Os hábitos de determinado indivíduo, nesse sentido, são os responsáveis pela construção do caráter, constituído por preferências, apreciações e pontos de vista estabilizados.

Corpos no espaço serão sempre corpos no espaço, constatação que vincula os objetos à noção de *mesmidade*, em que a “coisa” permanece a mesma em tempos e lugares diferentes. O paradoxo se estabelece quando fica claro que a *mesmidade* de cada corpo oculta, de modo simultâneo, uma *ipseidade* única, em que é possível distinguir “o quem” de cada ser.

Nesse contexto, a manutenção de si vincula-se à ideia de *ipseidade*, da mesma forma que o caráter se aproxima da noção de *mesmidade*. A manutenção de si é o que possibilita a constatação de que somos seres indivisíveis, únicos, ou seja, é a forma de distinção entre o “meu corpo” e o corpo como “um corpo entre os corpos”. Em outras palavras, a manutenção ou fidelidade de si, ligada à *ipseidade*, é o que assegura a essência do indivíduo, apesar de todas as transformações e diversidades ocorridas desde o nascimento até a sua morte.

Este movimento complementar entre o *idem* e o *ipse* pode ser percebido nos corpos representados em *Carnes tolendas* e em *BR-Trans*. Os dois protagonistas falam de si e, simultaneamente, de outros (personagens ou figuras reais).

O corpo de uma travesti ganha singularidade a partir do diálogo estabelecido entre o seu corpo e o corpo de outro. Há pelos menos três momentos em que Camila representa de modo alternado personagens que se espelham. O primeiro par é Bernarda Alba/Pai de Camila, com ambos apresentando em comum o discurso da autoridade e da repressão. O segundo é Yerma/Camila, em que a camponesa de Lorca e a travesti,

em contextos distintos, expressam a frustração advinda da impossibilidade de gerar filhos. Como terceira relação de espelhamento, há a cena em que Camila representa, simultaneamente, a Noiva e o Amante, da peça *Bodas de sangue*, no momento em que os dois encontram-se na floresta, após a fuga do casamento. Com agilidade, Camila materializa o homem e a mulher, dado redimensionado quando o espectador constata que há um diálogo claro das personagens representadas por uma mesma atriz, que ora é mulher, ora é homem, com a condição própria da travesti, que contém as instâncias masculinas e femininas em seu corpo.

Silvero Pereira, em *BR-Trans*, transforma-se em Gisele. Além de mostrar a sua *drag queen*, o ator nos conta, a partir de uma perspectiva épica, sobre a vida de outros corpos não heteronormativos. Relata o sofrimento, as alegrias, os desejos, o medo e a violência sofrida por transformistas, travestis e transexuais. Corpos transgêneros podem ser inseridos dentro do paradigma da *mesmidade*, isto é, certas características elencadas tornariam possível o enquadramento de qualquer corpo transgênero como pertencente a uma coletividade. Mas quando Silvero pinta em seu corpo o nome de alguém antes de contar algo sobre sua história, rapidamente o público compreende que se trata de singularidades (*ipses*).

Corpos transgêneros carregam marcas coletivas e, simultaneamente, são singulares. Por essa razão, o modo como Silvero conta as histórias de seus pares faz com que se perceba que o protagonista fala de pessoas únicas. Assim, é natural a empatia provocada pelo relato da história da transexual Bruna, carioca que trabalha no serviço militar, que é casada e adora fazer o café da manhã para o seu companheiro; que quando se aposentar, daqui a três anos, pretende colocar peitos, deixar o cabelo crescer e se casar. O espectador, ao conhecer parte de sua história, ou, melhor dizendo, os seus desejos mais íntimos, percebe que se trata de alguém que tem uma interioridade e que merece respeito. As características que tornam alguém peculiar podem ser percebidas também no relato da travesti Maiara que, ao participar de uma oficina de teatro, sentiu-se livre pela primeira vez, numa situação semelhante à de quando era criança. Ou, ainda, a visão da travesti Fabi, que da janela do presídio onde cumpre pena enxerga a casa da avó, o que a leva a projetar como será o momento em que estará liberta e de volta ao seio familiar.

De modo simplificado, é possível pensar na *mesmidade* como pertencente ao conjunto de fatores facilmente identificáveis pelos demais. A *ipseidade*, por seu turno, caracteriza-se como constituinte daquilo que diferencia o “ser” do restante da coletividade. É através dessa relação paradoxal entre essas duas formas de permanência no tempo – *mesmidade* e *ipseidade* – que a identidade do “eu” é construída. *Mesmidade* e *ipseidade*, nesse sentido, são duas problemáticas que se ocultam mutuamente.

Ricoeur pondera que todo avanço na direção da *ipseidade* do locutor tem como contrapartida um avanço comparável na alteridade do parceiro. Numa situação de diálogo, o ouvinte descobre a *ipseidade* de seu interlocutor, ao mesmo tempo em que a sua própria alteridade vai se delineando. Isto é, a compreensão da alteridade do “outro” passa pela capacidade que o “eu” tem de compreender a “si-mesmo”. A dialética entre *mesmidade* e *ipseidade* constitui, assim, a base da identidade narrativa. O fato de os espetáculos vincularem-se ao biodrama torna este aspecto mais latente, já que não abordam identidades narrativas do universo ficcional *stricto sensu*, mas identidades narrativas construídas a partir da escrita de si, isto é, de relatos autobiográficos.

De modo paradoxal, Silvero Pereira, ao trazer histórias de outros corpos transgêneros, estabelece a sua própria alteridade em relação a eles. Camila, ao traçar analogias da sua vida com as personagens do universo de Lorca, provoca um movimento que leva o espectador a identificar que tanto as figuras ficcionais quanto a própria Camila e seu pai pertencem a um conjunto de seres que são contraditórios e que podem ser analisados sob mais de um ponto de vista. Se Camila e Silvero evidenciam as suas alteridades ao reconhecer a alteridade do outro, o mesmo acontece com o público – o reconhecimento das especificidades dos seres representados na cena permite uma maior compreensão de “si-mesmo” como alguém único, irrepetível.

O fato de o outro ser diferente e a compreensão de que essa diferença não vai me impedir de “ser quem eu sou” são as chaves para que seja possível olhar para outro ser humano com respeito, sem desejo de eliminá-lo em função dessa distinção. Levando-se em conta o alto grau de violência destinada à comunidade LGBTQI em países da América Latina, vê-se com clareza porque espetáculos como *Carnes tolendas* e *BR-Trans* são tão necessários. Os protagonistas são, acima de tudo, sobreviventes

da heteronormatividade excludente e perversa, que humilha e mata. Por representarem travestis, transexuais e transformistas como pessoas que têm sentimentos e interioridades complexas, assim como os indivíduos vinculados à perspectiva heteronormativa, eles mostram que os diferentes são iguais (*idem*) e, ainda assim, distintos (*ipse*). Deste modo, as produções analisadas levam o espectador a perceber a importância da diversidade e da liberdade de os seres humanos “serem o que são”, de seguirem a sua essência, de serem fiéis a si mesmos.

## Referências

GIORDANO, Davi. *Teatro documentário brasileiro e argentino: o biodrama como a busca pela teatralidade do comum*. Porto Alegre: Armazém Digital, 2014.

PEREIRA, Silvero. *BR-Trans*. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QEGKIAaAlul>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como um outro*. Campinas: Papirus, 1991.

VILLADA, Camila Sosa. *Carnes tolendas*. 2001. Disponível em: <<https://vimeo.com/19229673>>. Acesso em: 25 abr. 2018.



## DOCÊNCIA MASCULINA: CORPOS ESTRANHOS NO COTIDIANO ESCOLAR

Julio Cezar Pereira Araújo<sup>1</sup>

### Resumo

Este trabalho tem como objetivo problematizar as representações de masculinidades produzidas pelos/as alunos/as e responsáveis com o intuito de verificar o lugar do homem na docência, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como metodologia utilizamos a pesquisa qualitativa e como técnica, fizemos uso de entrevistas semiestruturadas juntos aos/as responsáveis e grupos focais com alunos/as de três turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pertencentes aos municípios de Santo Antônio de Pádua e Miracema – RJ. Para construir este trabalho, buscamos inspirações nas obras de Foucault (1988), Scott (1995), Louro (2013), Connell (1995), Almeida (1996, 2000) entre outros. As conclusões apontam para a necessidade de pensar a desconstrução de estereótipos encontrada no âmbito escolar, no que diz respeito à inserção de professores homens na docência, sobretudo, nos anos iniciais.

**Palavras-chave:** Docência Masculina. Masculinidade. Estereótipos, Resistência. Educação.

---

1 Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: juliocezar.p.araujo@gmail.com

## “ELE QUERIA SER A CINDERELA”: MASCULINIDADES SUBVERSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Paulo Melgaço da Silva Junior<sup>1</sup>  
Marcio Caetano<sup>2</sup>

### Resumo

Este artigo se propõe discutir os modos pelos quais um aluno da educação infantil subverte as normas de gênero e da masculinidade hegemônica para construir seu próprio modelo de masculinidade. Os estudos de gênero e winnicottianos iluminaram a realização deste estudo. Para a geração de dados realizamos um estudo de caso. O estudo revelou que as masculinidades na educação infantil são construídas a partir de jogos e brincadeiras, não estando relacionadas a futura orientação do desejo sexual.

**Palavras Chave:** Brincadeiras, Escola. Masculinidades subversivas, Masculinidades, Educação Infantil, Jogos.

---

1 Fundação de Apoio a Escola Técnica -Faetec/RJ. E-mail: pmelgaco@uol.com.br

2 Universidade Federal do Rio Grande- UFRG. E-mail: mrvcaetano@gmail.com

## Introdução

Este artigo aborda os modos pelos quais um aluno da educação infantil, por meio de jogos e brincadeiras, subverte as normas de gênero e da masculinidade hegemônica para construir seu próprio modelo de masculinidade. De acordo com Connell (2000), Badinter (1993) as masculinidades são construídas com base em projetos de masculinidade hegemônica. Neste sentido, pensar em masculinidade hegemônica é pensar em uma versão de algo que foi criado, construído, imaginado, considerado como padrão. Assim, nos apropriando dos Estudos de Gênero e dos Estudos Winnicottianos, discutimos como um aluno de uma escola pública localizada em Duque de Caxias subverte os modelos hegemônicos de masculinidades e busca revelar sua própria performatividade.

Na educação infantil as crianças podem passar a maior parte do tempo em contato com outras crianças. Trata-se de um universo com características próprias, voltadas para crianças pequenas. Uma formatação com espaços, tempos, organizações e práticas construídos no seio das intensas relações entre crianças e entre crianças e adultos (VIANNA e FINCO, 2009). Neste espaço podemos visualizar um rito de passagem para vida escolar, pois é a etapa que antecipa a escolarização (Ensino Fundamental). Com isso, a uma grande preocupação com a pedagogização dos corpos, as regras de feminilidade e masculinidade são retomadas a todo momento, seja no uso do espaço, nas filas, nos jogos e brincadeiras. A todo momento corpos são vigiados para que não escapem às normas. Contudo, é possível fugir a regra e buscar caminhos para subverter normas pré-estabelecidas. Desta forma, neste estudo, discutimos o caso de Marcos<sup>3</sup>, aluno da educação infantil da escola Liberdade, que por meio de jogos e brincadeiras buscou possibilidades para experimentar outras possibilidades de masculinidades. De acordo com Winnicott (1971), é no brincar que a criança busca o seu self (eu) e que frui sua liberdade de criação. Destacamos que a escola está localizada na periferia de Duque de Caxias. É uma instituição pequena: funciona em 2 turnos com turmas da Educação Infantil e o primeiro segmento do Ensino Fundamental. Para

---

3 Destacamos que todos os nomes são fictícios.

complementar as atividades pedagógicas, a escola possui uma parceria com a CIART<sup>4</sup> e recebe professores/as de dança, teatro e origami.

Foi durante as aulas de teatro, nesta escola, que o aluno Marcos<sup>5</sup> disse para professora que queria ser a Cinderela da peça que ela estava montando. Naquele momento, ele se tornou o caso da escola. O caso é o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade (FOUCAULT, 1977). Em outras palavras, ele se constituiu em um caso porque ele transgrediu as fronteiras de gênero, se constituiu em um problema para a escola.

De acordo com Yin (2010) o estudo de caso é o método que visa compreender fenômenos sociais complexos, preservando as características holísticas e significativas dos eventos da vida real. Para essa pesquisa, os dados foram gerados por meio de entrevistas realizadas com as professoras de teatro e de turma. O texto está dividido da seguinte maneira: no primeiro momento, apresentamos os pressupostos teóricos que nos orientam e avançamos no debate sobre as múltiplas masculinidades e o caso Marcos. Por fim, as considerações.

## Entre jogos e brincadeiras a construção do masculino

O brincar é essencial no processo de construção do self (eu). É no brincar que a criança descobre o mundo a sua maneira e descobre a si mesma, cria consciência de si e de outros. Winnicott (1971) nos mostra que é no brincar que a criança e o adulto liberam sua liberdade de criação, sendo este o momento que se manifesta a sua criatividade. Nesta perspectiva, este indivíduo criativo descobre o seu eu. O brincar promove a inteligência, produz formas de aprendizado e de interação com os outros, e com diversos objetos. Por meio dele, a criança se desenvolve, dando vida aos elementos da brincadeira. Estes elementos são chamados

---

4 A Prefeitura Municipal de Duque de Caxias/RJ mantém a CIART (Casa de Iniciação as Artes) que consiste em oferecer aos/às alunos/as da rede municipal de educação acesso às diversas linguagens artísticas (dança, música, canto, desenho, artesanato) ministradas em horários alternativos nas escolas por professores/as da própria rede.

5 É relevante destacar que este fato aconteceu em 2016 quando o referido aluno tinha acabado de completar 6 anos de idade.

por Winnicott (1971) de elementos transicionais, ou seja, aqueles que levam a criança para outro mundo: do sonho e da fantasia.

Neste sentido, o brincar abre a possibilidade de criação a partir de um engendramento entre o mundo real e mundo do interno. É a realidade que vai alimentar essa fantasia. Esse espaço do brincar é chamado por Winnicott (1971) de “espaço potencial”. Por meio dele, a criança organizará sua vida, sua realidade e, principalmente, exercitará seus potenciais. É neste espaço que a criança estará representando e reconstruindo seus desejos, sonhos, medos e angústia.

O brincar é prazeroso e satisfaz inúmeras necessidades das crianças e seus desejos. Vasconcelos (2006) destaca que, na fase dos 5 anos, são as necessidades não realizáveis de pronto que impulsionam a criança a brincar de uma forma simbólica. Dessa forma, liberando um agir sobre a realidade, que nem é totalmente o real factível, nem é o mundo subjetivo somente. Nesta perspectiva, os papéis sociais começam a ser construídos a partir deste brincar sem compromisso com as regras sociais, mas, de certa forma, dentro das mesmas normas. As regras do cotidiano, transmutadas em veracidades e criações próprias, podem ser vivenciadas e internalizadas por meio das brincadeiras que igualmente colocam em jogo o que é ser homem e o que é ser mulher.

Não podemos nos esquecer das brincadeiras de boneca e de carrinho, que, como Louro (2004) mostrou, estão entre os primeiros presentes que conduzem a viagem que construirá homens e mulheres que seguem as regras impostas e aceitáveis pela sociedade. Para este trabalho, interessa-nos pensar nos jogos de simulacro, ou seja, aqueles jogos propõem criar uma situação fictícia separada do mundo real que permitem jogador criar um personagem e conduzir suas consequências. Aqui o prazer consiste em simular outras pessoas, por máscaras e representar os outros.

## **Masculinidades em questão: quando o modelo hegemônico e subvertido**

Considerando as masculinidades como práticas sociais de engajamento e pertencimento a grupos. Destacamos que, para além do modelo disseminado como hegemônico em nossa sociedade, as masculinidades

são múltiplas. Diversos tipos de masculinidades coexistem e são produzidas simultaneamente. Connel (2000) destaca que as masculinidades subordinadas ou marginalizadas seriam aquelas que são produzidas com a exploração e opressão de grupos e minorias. Essas identidades são construídas com base em estereótipos e os sujeitos são marcados como abjetos, sem brilho e valores.

Neste artigo, nos interessa pensar as masculinidades subversivas, ou seja, aquelas que promovem a desestabilização do essencialismo identitário e a infinitude de sentidos possíveis atribuídos ao masculino. Desta forma, masculinidades subversivas podem contribuir para problematizar as normas regulatórias de gênero que buscam normatizar e privilegiar determinadas formas de materialização de corpos e gêneros e acentuam outros modelos possíveis de masculinidades. A narrativa da professora de teatro Cristina pode contribuir para percebermos como Marcos a partir do jogo de faz de conta, do simulacro (AIZENCANG, 2005; VASCONCELOS, 2006), buscou elementos para subverter as regras da masculinidade hegemônica:

O caso da Cinderela começou mais ou menos em agosto. Eu contei para as turmas que nos tínhamos uma apresentação para os pais no final e que tínhamos que nos dedicar bastante. Eu escolhi montar uma peça que eles gostassem da história e conhecessem os personagens. Então, eu disse que iríamos encenar Cinderela a turma vibrou. Lembro que os menores ficaram mais entusiasmados que os maiores. Uma aluna perguntou sobre quem seria a Cinderela. Falei que não sabia. Um belo dia [...], ele me pediu para ser a cinderela [...]. Ele falou queria ser cinderela [...] Levei um choque! Não sabia o que fazer [...], pensei em tanta coisa. Falei com ele que depois ia conversarmos. Lembro que naquele dia nem dei ensaio [...] Juro!!! Não sabia o que fazer [...]. Estava torcendo para ele esquecer deste assunto [...]. Esperava que ele esquecesse disto, principalmente porque ficaríamos uns 3 dias sem nos ver [...]. A primeira coisa que ele me perguntou no retorno foi se ele ia poder ensaiar o papel da Cinderela [...] Ele disse que já sabia tudo [...] tentei falar para ele que já tínhamos a Cinderela e que ela seria uma menina e porque a personagem era uma menina e ele é um menino [...]. Ele usou minhas falas para me responder que teatro é faz de conta e que todo mundo podia ser o

que quisesse [...]. Então ele queria ser a cinderela [...] e eu fiquei sem chão. (entrevista realizada no dia 30 de novembro, escola Liberdade)

A professora propôs o jogo teatral. Ao longo deste processo Marcos deu vida aos elementos da brincadeira, chamados por Winnicott (1971) de elementos transicionais. Neste sentido a proposta de vivenciar a cinderela transportou o aluno para o universo do sonho e da fantasia. Se em um primeiro momento a professora tentou trazer o aluno para o mundo do masculino separando as expectativas de gênero e afirmando que o papel era para uma menina. Ou seja, a professora tentou desempenhar seu papel de vigia de gênero, tentando fazer com que o aluno não escapasse às normas.

Em um segundo momento, o aluno se mostrou consciente das regras da brincadeira, do simulacro, destacando que o teatro é um faz de conta. Desta forma, apesar de reproduzir ou reforçar a realidade ele também pode constituir outras realidades. Assim, Marcos queria construir um novo modelo de masculinidade. Em outras palavras, ele estava colocando em xeque as masculinidades promovem rupturas nos sentidos mais estáveis do que se considera normativo para o masculino. Assim, a proposta era criar uma situação fictícia separada do mundo real que permitem jogador criar um personagem e conduzir suas consequências. Ao querer viver a Cinderela, mesmo reconhecendo que era um teatro, Marcos buscava elementos para vivenciar novas possibilidades de masculinidades. A professora Fernanda que foi sua professora na época, destaca alguns aspectos de suas subjetividades:

O Marcos é um menino muito especial, sensível, inteligente, atencioso, carinhoso... Ele tem muitas qualidades. Estuda aqui na escola desde os 5 anos, na educação infantil. Aprendeu a ler muito rápido tamanha era sua curiosidade em compreender as coisas... ele sempre quis conquistar tudo!!!! Também sempre participou e muito das atividades extraclasse seja desenho, teatro, artesanato, tudo que era oferecido. (Fernanda professora do 3º ano. Entrevista realizada na escola Liberdade no dia 18 de outubro de 2017)

As crianças são educadas pelos adultos a partir das normas dos gêneros inteligíveis. Ou seja, os comportamentos, os gostos, as características



de desenvolvimento são reforçadas direta ou indiretamente no cotidiano, inclusive nas salas de aula. É recorrente as/os professoras/res (principalmente da educação infantil e do primeiro segmento do ensino fundamental) se referirem às meninas elogiando sua meiguice ou capricho. Assim como a naturalização da desorganização do menino. Nesta perspectiva, é relevante destacar como Fernanda apresenta Marcos, dando relevo a sua sensibilidade e meiguice, ou seja, características usualmente relacionadas às meninas. Em sua fala, a professora esvazia todas as características de masculinidades que são atribuídas aos garotos tais como virilidade, gosto pelos esportes (BADINTER, 1993).

Para solucionar a questão a professora de teatro, talvez em busca de entender as ansiedades da criança, burlou a norma de gênero. Ela permitiu que o aluno realizasse a apresentação como Cinderela, mesmo que em forma de ensaio e para um pequeno grupo. Assim, provavelmente ela evitou o sofrimento humano e, ao mesmo tempo, a exposição em ampla escala do aluno, fazendo uma apresentação mais intimista. Neste sentido, a ela trouxe para a atividade a importância de jogo e brincadeira. Com isso, possibilitou que Marcos vivenciasse novas possibilidades de masculinidades: desviantes, atrevidas, desafiadoras. Uma masculinidade que subverteu as regras. Assim, ele burlou uma norma, burlou os processos de masculinização e feminilização presentes no cotidiano escolar e que são responsáveis por tornar as crianças os homens e mulheres do amanhã. Sua apresentação produziu rachaduras no silenciamento sobre as masculinidades possíveis no cotidiano escolar. Contudo, destacamos que, ao apresentarmos e discutirmos as performances de masculinidades de Marcos não estamos nos referindo aos possíveis rótulos de sexualidade.

### **Para não concluir**

A questão que esteve implícita ao longo deste estudo foi como os jogos e as brincadeiras contribuem para a construção das masculinidades de alunos da educação infantil. Verificamos que os jogos e brincadeiras de faz de conta simulam situações reais, nas quais, por meio de personagens fictícios, as crianças criam um mundo imaginário sustentado por elementos reais. Com isso, elas podem subverter normas sociais. Ao querer viver o papel de Cinderela, este aluno colocou em questão as perspectivas pedagógicas e as normas pré-estabelecidas de gênero.

necessário compreender que essas observações e a pesquisa aconteceram em um contexto específico de interação. Em outro contexto, esses meninos podem jogar, brincar e construir o seu self de outra maneira. Existe, também, a possibilidade de os meninos participarem de outras experiências de vidas e então, certamente, a possibilidade de reinvenção de seus discursos e de suas masculinidade. Existe, também, a possibilidade de os meninos participarem de outras experiências de vida e, então, quem sabe, reinventarem-se em seus discursos e em suas masculinidades.

## Referências

AIZENCANG, N. **Jugar, aprender y enseñar**: relaciones que potencializan los aprendizajes escolares. Buenos Aires: Manatíal, 2005.

BADINTER, E. **XY**: sobre a identidade masculina. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

CONNELL, R. W. **The men and the boys**. Berkeley. California: The University of California Press, 2000.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis, Vozes, 1977

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VASCONCELOS, M. S. Ousar brincar. In: ARANTES, V. A. **Humor e alegria na educação**. São Paulo: Summus, 2006.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na educação infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 33, p. 265-283, dez. 2009

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. São Paulo: Imago, 1971.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

## MASCULINIDADE FEMININA: EXPERIÊNCIAS DE VISIBILIDADE LESBIANA

Keith Daiani da Silva Braga<sup>1</sup>  
Arilda Ines Miranda Ribeiro<sup>2</sup>  
Marcio Rodrigo do Vale Caetano<sup>3</sup>

### Resumo

Os estudos sobre masculinidades raramente debatem sua presença em corpos de mulheres. Todavia, não cremos que os homens tenham uma ligação prévia, dada, “essencial” com a masculinidade; mas sim que ela se trata um atributo reivindicado e performatizado também por mulheres, ao longo da história. As experiências lesbianas são o lócus privilegiado para uma gama de expressões e identificações masculinas e, se a temática não é tão estudada é devido o rechaço patriarcal direcionado àquelas que são lidas como “imitações” de homens. Destarte, nossa proposta, é trabalhar o tema a partir de narrativas de vida de mulheres lésbicas participantes do estudo de doutorado, no campo da educação, “Lesbianidades, performatizações de gênero e trajetória educacional”.

**Palavras-chave:** Masculinidade feminina, lesbianidades, visibilidade, hipervisibilidade e experiências de vida.

---

1 Mestra e doutoranda da FCT/Unesp. E-mail: keith\_daiani@hotmail.com

2 Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp.  
E-mail: arilda@fct.unesp.br

3 Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande- FURG. E-mail: mrvcaetano@gmail.com

## Introdução

**N**osso texto tem por objetivo debater a questão da masculinidade feminina em corpos lesbianos como modo de tornar a dissidência sexual feminina visível. Para alcançá-lo, apresentaremos alguns resultados presentes na pesquisa de doutoramento denominada “Lesbianidades, performatizações de gênero e trajetória educacional” realizada na área da educação. A investigação se ancora em teorizações de autoras e autores alinhadas aos feminismos e metodologicamente, os dados foram produzidos por meio de entrevistas abertas.

Trabalharemos com o conceito de masculinidade feminina proposto por Jack Halberstam (2008) em sua obra “Masculinidad Femenina” para argumentar que nem todas as lésbicas vivem em presumidos contextos de ocultação, ao contrário, com a masculinidade em seus corpos, podem se encontrar na primeira linha da visibilidade (PLATERO, 2009).

### O conceito de masculinidade feminina

Halberstam (2008) chamou de masculinidade feminina, as masculinidades sem homens, alternativas à hegemônica, produzidas no corpo das mulheres. O trânsito de gênero que permite a performance masculina, não é entendido, nessa perspectiva, como exclusividade de transhomens, FTM’s (female to male) e transgêneros. Lésbicas e mulheres heterossexuais também podem se constituir em desacordo com os códigos e expectativas de feminilidade sem necessariamente desejarem mudar de sexo ou terem uma sensação profunda de pertencimento a um gênero distinto do assigned no nascimento.

O autor pensa numa masculinidade vivida por mulheres, porque em sua visão o gênero não só não se justifica pela biologia, mas também não a tem como base. Ainda que muitas teorizações feministas tenham postulado que o gênero trata-se de uma construção social, ou seja, algo relacionado ao comportamento humano formado socialmente pela cultura (gostos, vestimentas, modo de ser) e não ao corpo, aos órgãos sexuais, a dimensão biológica não foi desconstruída completamente; quando dizemos que o caráter não emana da biologia estamos nos opondo ao

determinismo biológico, contudo, enquanto a biologia for concebida, por nós, como o lugar da formação do caráter, a dimensão biológica, ainda é contraditoriamente invocada (NICHOLSON, 2000). Linda Nicholson (2000) chamou de fundacionalismo biológico: a crença de que o sexo não determina o comportamento, mas tem um papel bastante importante, o de prover o lugar onde o gênero será construído, o sexo é convertido em base material para a significação cultural do gênero.

Desconstruir o fundacionalismo biológico, para Nicholson (2000), bem como para Butler (2003) implica em entender que o gênero não apenas diz respeito a personalidade e o comportamento, mas principalmente, ao modo como o corpo é percebido. Não deveríamos nesse sentido, considerar o gênero enquanto inscrição cultural de um sexo autônomo (FOUCAULT, 1985). O gênero precisaria ser compreendido como o meio discursivo e cultural através do qual o sexo é tanto produzido quanto afirmado como pré-discursivo (BUTLER, 2003).

É nessa mesma linha que Halberstam (2008) aposta ao refutar que a masculinidade tenha uma ligação prévia, dada, com os homens. A masculinidade foi e ainda é um atributo reivindicado e performatizado tanto por homens quanto mulheres, ao longo da história. Todavia, a ligação entre mulheres e masculinidades tem sido bastante ocultada, em comparação com a relação homens e feminilidades (MEINERZ, 2011). A temática não é investigada academicamente, em partes, por conta do rechaço patriarcal direcionado àquelas que são percebidas como “imitação” de homens, e também devido ao debate sobre masculinidades ainda ser, de modo geral, desenvolvido por pesquisadores homens e suas visões do tema (HALBERSTAM, 2008).

A lesbianidade se entrelaça com as masculinidades femininas, porque as mulheres também podem se emaranhar nos jogos de poder masculino, por privilégio, liberdade, apreciação e por outras mulheres, sem que isso signifique reproduzir a dominação masculina ao ocupar o lugar socialmente atribuído ao homem (MEINERZ, 2011). No entanto, acreditamos com Halberstam (2008) que mesmo a masculinidade sendo passível de ser vivida por mulheres heterossexuais, é efetivamente quando se intersecciona com o desejo lesbiano que se torna bastante ameaçadora e potente, já que as experiências lesbianas são o lócus privilegiado para

uma gama de expressões e identificações masculinas, enquanto a heterossexualidade segue com seus limites e graus preestabelecidos para que ela possa acontecer (PLATERO, 2009, MEINERZ, 2011).

A masculinidade feminina está atrelada à hipervisibilidade lesbiana, porque como nos explica Alison Eves (2004), a partir das elaborações de Nestle (1992), historicamente as lésbicas masculinas, *butchs* nos termos norte-americano e europeu, tem sido a representação visível do desejo lesbianos. Em síntese, falamos de sujeitos cujos corpos carregam consigo uma estilística que os “[...] situam en la primera línea de la hipervisibilidad<sup>4</sup>” (PLATERO, 2009, p.02).

### As lésbicas que todo mundo conhece

Podemos confirmar essa visibilidade extrema nas narrativas das participantes<sup>5</sup> de nossa investigação, quando rememoram mulheres lésbicas conhecidas de suas cidades, que apesar de muito pequenas, não conseguiam preservar o silêncio diante das moradoras “sapatonas”, “caminhoneiras”, por suas transgressões de gênero:

*A família Lourenço na época era uma das famílias mais ricas da [cidade], então era uma família popular muito conhecida e eles moravam [...] muito no centro, era dois quarteirões da Igreja, enfim... a família era muito rica e a família Lourenço sempre teve amizade coma família do meu pai, minhas tias já trabalharam pra mãe dela, trabalharam na casa dela, da Derci, é... a gente via a Derci entrando e saindo [...] eu via a Derci, ela tinha uma mulher, uma namorada que era a Rute. Era muito assim, todo mundo comentava, todo mundo comentava! [...] A namorada dela [...] só tinha uma Biz, e comentavam que era sustentada pela Derci Lourenço que era sapatona, a cidade inteira comentava! A Derci andava bem machona assim tal, que nem um piãozão de sítio, de chegar com aquelas calças toda cheia de barro. Eu olhava aquilo e pensava “Gente, eu acho que eu gosto de mulher,*

4 “situam na primeira linha da hipervisibilidade” (tradução nossa).

5 Os nomes citados daqui em diante são todos fictícios e a nossa pesquisa é acompanhada pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

mas também eu não sou assim” (Entrevistada Patrícia, 29 anos).

Patrícia também se recorda que quando criança todos, da cidade de menos de 20 mil habitantes, falavam de Paulão, menina negra masculina, neta de um morador antigo:

*[...] Tipo assim, era uma menina negra, bem machinho, cabelo cortado curto assim, camiseta, short, e todo mundo tipo, assim, “Ai a Paula lá do Seu Genor, só vive no meio de moleque”, tipo assim você escutava, e você não escutava só da minha mãe, por exemplo, se a minha mãe conversava com a Dona Ana e com o Seu João, que eram os velhinhos que moravam do lado, aí a Dona Ana: “Ai Lúcia, olha lá a Paula”, [com desaprovação], eu lembro disso, eu lembro da Dona Ana sentada na cadeira de área, minha mãe chegando do serviço e a Dona Ana falando: “Ai a Patrícia é uma menininha tão boazinha, né, Lúcia? Nem vai lá na rua” e minha mãe falava “Ai não, não deixo a Patrícia ficar na rua não [...], não gosto dessas coisas, D. Ana”, aí ela falava: “Ai, olha a neta do Seu Genor ali brincando com os moleques... até parece moleque”. Hoje todo mundo chama ela de Paulão, ela é lésbica e [...] a esposa dela tem três filhos (Entrevistada Patrícia, 29 anos).*

Mia se lembra que ao longo da infância e adolescência, o município que cresceu de aproximadamente 4 mil habitantes tentava decifrar Robertão:

*[...] a Robertão... era uma moça que morava lá [na minha cidade] e ela era masculina. Só que ela tinha filho, ela saía com os homens para ter filhos e criava. E aí ela era muito marginalizada, muito marginalizada, ela era negra, masculina e ela era pobre, e ela bebia e batia nas mulheres, batia nos homens. Então era uma coisa que eu não queria ser, por preconceito, por ver que assim, tipo, não era um modelo. Não era uma coisa que alguém queria ser. [...] E era uma coisa engraçada [para as pessoas da cidade], todo mundo via e chamava “ei Roberto”. [...] Antes era Roberta, eu lembro da Roberta cabelo batidinho, vestia camisa, a Roberta assim assado. Depois virou Roberto, mas o Roberto tinha filho e meio que confundia quando criança, para mim era muito bizarro (Entrevistada Mia, 27 anos).*



Caroline também se recorda de mulheres lésbicas bastante comentadas em sua cidade de 15 mil habitantes:

*[...] [lembro] de um casal já adulto, que viviam juntas, as mulheres. Uma delas tinha um filho... e uma ajudou a criar o menino até grande assim entendeu? A lésbica mesmo, porque a outra acho que era bi. E assim, era aquele conversi- seiro delas, falavam muito delas, muito delas, muito delas mesmo! Tinha também outro casal também que sofria bastante preconceito e uma principalmente uma porque ser negra e gorda e a outra por ser pobre.*

É interessante explicar que, quando iniciamos nossa pesquisa de doutoramento, construímos a ideia de trabalhar com mulheres lésbicas que moravam ou viveram boa parte de suas vidas em cidades pequenas, na região de Presidente Prudente (SP) por cremos que nem todos os sujeitos dissidentes estão situados em capitais ou grandes centros, e tal recorte, da lesbofobia em cenários interioranos ainda carecia de estudo e análise. No contato com as participantes era recorrente em seus relatos a ideia de que elas não tinham “nada de interessante” para oferecer a uma pesquisa acadêmica e a recordação dos meninos gays dos tempos de escola e da comunidade era muito rápida, levando algumas a afirmar que não sofriam ou não acreditavam na violência contra a lésbicas, marca típica do discurso que toma a homofobia como sinônimo de preconceito e

discriminação exclusivamente contra homens gays. Entretanto, nos processos de recordar a infância, elas passaram a narrar como algumas “sapatonas” eram destacadas e hipervisíveis – comentadas por todos da cidade – em especial por suas performatizações de gênero na masculinidade. E que a lesbofobia também se tornava mais forte e explícita na vida dessas mulheres, já que todos comentavam, riam, debochavam e as excluía- m.

Outro ponto importante nas histórias de vida abordadas, é a forma lesbofóbica com que as masculinidades lesbianas são aprendidas pelas entrevistadas. Mia e Patrícia, aqui e em outros momentos da narração detalham angústia e rejeição ao “modelo” de lésbica que era mais conhecido em suas cidades, rememoram os episódios que sujeitos da família, vizinhança e da escola marcavam as “sapatonas” e “machonas” como algo grotesco, falido e indesejável.

Durante seu estudo de mestrado, “Entre Mulheres: Estudo etnográfico da constituição de parcerias sexuais e afetivas entre mulheres de camadas médias urbanas” defendido em 2005, Meinerz pontua que também começou a notar a rejeição sofrida pelas mulheres masculinas por parte das lésbicas. Eram empenhadas contra elas desde risadas, piadas e imitações jocosas da masculinidade até o discurso aberto em que pontuavam que não eram iguais aquelas mulheres, pois ser lésbica não implicava em ser menos mulher (MEINERZ, 2011).

Na visão da pesquisadora, embora pareça um discurso que versa sobre o outro, ele opera como um discurso de si, em que o sujeito ao rechaçar àquelas vistas como “imitação de homens” afirma a própria normalidade em relação as expectativas de gênero, e mais, que tais comportamentos desrespeitosos estavam relacionados a um disciplinamento de si, em termos de se tornar normal e também capaz de gerenciar a visibilidade da sua sexualidade (MEINERZ, 2011).

Resultado semelhante é sinalizado na pesquisa portuguesa realizada por Brandão (2015), com dezoito histórias de vidas lesbianas a respeito da negociação entre a vida amorosa secreta e as relações sociais íntimas. A autora expõe que dentre as estratégias empenhadas pelas participantes, para ocultar seus relacionamentos das demais pessoas estavam: não manter amizades e proximidades com mulheres atreladas ao estereótipo “lésbica máscula”, bem como, não se apresentar aos outros com uma estética que se afaste da feminilidade normativa.

Para Brandão (2015) se por um lado as entrevistadas tinham o privilégio de “se passarem” por heterossexuais, por outro experimentavam a angústia da invisibilidade. Ao reconhecerem o poder que possuíam de gerenciar quem podia e quem não podia ter conhecimento dessa parcela de suas vidas, refletiam que isso era possível efetivamente porque fora da masculinidade feminina a lesbianidade parecia inexistir e esta constatação fazia com que se sentissem desligadas, alheias e deslegitimadas por seus grupos sociais.

## **Considerações finais**

Numa sociedade ainda bastante heteronormativa, saturada de imagens, propagandas e educação sexistas é realmente difícil supor que apenas a

existência de desejos dissidentes, muitos mantidos em segredo como nos casos mencionados da pesquisa de Brandão (2015) ou aspirados (no sentido de desejados) em nossa investigação bem como de Meinerz (2011), seja suficiente para desafiar a heterossexualidade presumida (CALHOUN, 1995; EVES, 2004).

somente na intersecção com o gênero também dissidente (masculinidade feminina) que reside a maior transgressão da lesbianidade, em termos de se fazer visível, presente, concreta, destacada, existente e pensável, na visão da filósofa feminista Cheshire Calhoun (1995, p. 22-23):

“O que estou sugerindo é que o desejo pelo mesmo sexo não representa por si só a lésbica e a torna pensável, a sexualidade deve, de alguma forma, levantar para nós a questão da categorização sexo/gênero antes que ela possa efetivamente representar a lésbica” (tradução nossa).

## Referências

BRANDÃO, A.M. A gestão do segredo: homo-erotismo feminino e relações familiares e de amizade, **LES Online**, v. 7, n.1, 2015, p. 03-16.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003 [1990].

CALHOUN, C. The Gender Closet: Lesbian Disappearance under the Sign “Women”. **Feminist Studies**, Vol. 21, No. 1, Spring, 1995, p. 7-34.

EVES, A. Queer Theory, Butch/Femme. Identities and Lesbian Space. **Sexualities**. Vol. 7(4), 2004, p. 480–496.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 8 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985 [1976].

HALBERSTAM, J. **Masculinidad Femenina**. Trad. Javier Sáez, Barcelona-Madrid: E. Egales, 2008.

MEINERZ, N. E. **Mulheres e masculinidades**: etnografia sobre afinidades de gênero no contexto de parceiras homoeróticas entre mulheres de grupos

populares em Porto Alegre. Tese (Doutorado em Antropologia Social).  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**, 8 (2), 2000.

PLATERO, R. L. Lesboerotismo y la masculinidad de las mujeres en la España franquista. **Bagoas**, n. 3, 2009. p. 15-38.

# A PRODUÇÃO DAS MASCULINIDADES NOS PERFIS DE HOMENS QUE BUSCAM PARCEIROS DO MESMO SEXO NO APLICATIVO TINDER EM RIO GRANDE – RS

Diego Miranda Nunes<sup>1</sup>  
Susana Maria Veleda da Silva

## Resumo

O presente trabalho resulta da pesquisa de mestrado em Geografia, a qual tem por objetivo investigar as masculinidades produzidas nos perfis de homens que buscam parceiros do mesmo sexo no aplicativo Tinder, no município do Rio Grande – RS. Partimos do pressuposto de que a negociação da visibilidade de desejos por outros homens produz masculinidades específicas e plurais, compreendendo que existem diferentes formas de inserção dos homens na estrutura política, social, econômica e cultural. E para atingir os resultados, utilizamos um questionário *online*, elaborado através do *Google Forms*, aplicado a usuários do aplicativo, o qual nos possibilitou caracterizar os sujeitos que se encontram neste espaço virtual. Apontando para uma maioria de homens brancos, jovens, homossexuais e universitários.

**Palavras-chave:** Masculinidades; Aplicativo Tinder; Gênero; Geografia.

---

1 Graduado em Geografia Licenciatura e Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: diego\_rgnunes@yahoo.com.br

## Conectando o aplicativo

Estudar a produção das masculinidades no espaço virtual, especificamente nos perfis de homens que buscam parceiros do mesmo sexo no aplicativo Tinder em Rio Grande, município localizado no Rio Grande do Sul (RS), exige uma nova ligação, uma conexão com algo ainda não estudado pela Geografia. Compreendendo que a presente pesquisa encena um suposto ineditismo para o campo da Geografia e, os atravessamentos e interpelações vão ao encontro do que Sandra Mara Corazza afirma:

Em primeiro lugar, falo de sentimentos. Para além das exigências cartoriais, penso que toda e qualquer pesquisa nasce precisamente da insatisfação com o já sabido. Pode parecer pouca coisa, uma banalidade, algo de menos-valia, atribuir a um sentimento o mote para que se investigue, mas não é. Simplesmente, porque se alguém está satisfeita/ o com o que está dado, com as formas como avalia, vai passar trabalho para investigar o quê e para quê? (CORAZZA, 2002, p. 111).

Assim como expressa a autora, as inquietações vão além do que já foi pesquisado em outras áreas, nessa perspectiva, a justificativa está embasada em pesquisas empíricas e teóricas. A Pesquisa Brasileira de Mídia (PBM) realizada em 2016, em todas as Unidades da Federação Brasileira, apontou que dos/as 15.050 entrevistados/as acima dos 16 anos, 26% utilizava a internet como meio de comunicação.

Com relação ao tempo de uso da internet, 50% do público respondeu que utilizava a internet todos os dias da semana, sendo que 79% acessava em casa e 13% no trabalho, o restante usava a internet em outros espaços. A pesquisa apontou que 72% dos/as entrevistados/as relatou usar a internet no telefone celular, e 26% destes usuários/as admitiu ficar mais de 300 minutos (5 horas) conectado/a durante sete dias da semana.

Outra pesquisa, realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), também em 2016, aponta um crescente número de aplicativos voltados para a busca de parceiros e parceiras. Em entrevista com dois mil usuários/as de aplicativos de relacionamento, a pesquisa indicou que 87% já utilizou algum App, destacando dois destes com maior público jovem, entre 16 e 24 anos, com enfoque, principalmente,

para o Aplicativo Tinder, que possui 26% dos/as usuários/as nessa faixa etária.

Além disso, no banco de teses e dissertações da CAPES, encontramos um total de 406 pesquisas sobre as masculinidades, sendo 283 dissertações e 113 teses. Destas, com o filtro das grandes áreas do conhecimento, 178 são dissertações das Ciências humanas e 66 são teses. Na área do conhecimento da Geografia localizamos três dissertações e nenhuma tese. Com relação as mídias digitais, encontramos 15.721 pesquisas, destas 11.043 dissertações e 3.429 teses. Dessas, 1.158 estão nas Ciências humanas, com 879 dissertações e 279 teses.

Na área da geografia 135 eram dissertações e 42 teses. Porém, todos os trabalhos sobre este assunto estão ligados as geotecnologias. A busca pelo Tinder não remeteu a nenhuma pesquisa. Assim, consideramos a pertinência da pesquisa, pois trata-se de uma temática pouco estudada nas Ciências Humanas e inédita para o campo da Geografia. Destacando que esta busca no banco se deu no dia 31 de outubro de 2017. Para este momento o trabalho será dividido em: Cibercultura e ciberespaço; Produzindo Masculinidades e os Caminhos Metodológicos.

## **Cibercultura e Ciberespaço**

Entender que a Geografia é híbrida e dicotômica é fundamental para a discussão, uma vez que, enquanto ciência, ela é interpelada por outras áreas do conhecimento, como a das tecnologias da informação e comunicação. Na contemporaneidade, é notório que a necessidade de utilizar o espaço virtual se faz presente cada vez mais na vida das pessoas. A tecnologia se tornou comum a todos por ser um dispositivo prático e útil.

Segundo Lévy (1999), não existe sociedade que não esteja dentro da cibercultura, a qual ele define como a cultura que emerge através da troca de informações pela rede mundial de computadores, que no século XX (como já mencionado) é marcada pelo aprimoramento das tecnologias digitais, construindo uma nova cultura contemporânea. Essas dinâmicas informacionais, interação entre o real e o virtual, Lévy define como constituintes da construção e constituição do ciberespaço, definido como:



O espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial de computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas a digitalização (LÉVY, 1999, pp. 94-95).

Originalmente a “palavra ciberespaço foi inventada em 1984 por William Gibson em seu romance de ficção científica *Neuromancer*” (LÉVY, 1999, p. 94). Segundo Champangnatte e Cavalcanti (2015, p. 314), “o ciberespaço emerge como um território sem fronteiras, aparentemente sem controles e hierarquias, em que não há pontos fixos e nem lineares para a disseminação de informações”. Esse espaço relacional tem sido fomentado por uma grande massa de pessoas que almeja romper com o modelo político/ideológico imposto pelas grandes mídias hegemônicas. Esses movimentos contra-hegemônicos vão ao encontro do desenvolvimento de novas mídias e a criação de novas redes e arranjos relacionais, caracterizados como conjuntos de diversos coletivos de resistências. No entanto, Champangnatte e Cavalcanti salientam que

[...] os processos no ciberespaço sejam conduzidos por características que claramente se distinguem daquelas utilizadas pelos meios de comunicação tradicionais, compreende-se que existe uma relação de complementaridade entre ambos que resulta em ressonâncias e atravessamentos desses processos. Assim como o rádio não substituiu o jornal e também a TV não acabou com o rádio, não há nenhuma evidência de que a *web* vá ocupar o lugar de todas as mídias que a antecederam. É importante salientar que o novo território comunicacional, da internet, não elimina o poder e a capacidade dos meios massivos da indústria cultural, pois ambos os territórios coexistem e se atravessam. Desse modo, a passagem para um novo ambiente comunicacional pode permitir, mas não garante, a reconfiguração das formas de produção e da circulação de informação. O que pode promover tal reconfiguração são as novas possibilidades de criação e gestão de ambientes alternativos às grandes corporações midiáticas, a partir do ciberespaço (CHAMPANGNATTE E CAVALCANTI, 2015, p. 314).

Para os autores, a internet, mesmo como um dispositivo de interação e de grandes alcances, não se sobrepõe a outras culturas de massas, uma vez que em todos os meios comunicacionais encontraremos diferentes públicos, com distintos objetivos e atravessados por ideologias diversas. Com isso, o ciberespaço seria um território instituído pela interconexão virtual, o qual ainda oportuniza que se criem aquilo que Lévy (2003) vai chamar de inteligência coletiva – “uma inteligência distribuída por toda a parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta de uma mobilização efetiva das competências” (LÉVY, 2003, p. 28).

## Produzindo Masculinidades

Fazendo um resgate histórico das masculinidades, no plural, por compreender que existem múltiplas e diversas, Conell (1995) em *Políticas de Masculinidades* aponta que “há uma consciência gradualmente crescente sobre a possibilidade de mudança nas relações de gênero. Essa consciência surgiu nos Movimentos de Liberação das Mulheres, de Liberação dos Gays e de Liberação dos Homens, nos anos 70” (CONNELL, 1995, p. 186). Dissertando que na década de 70, ou a partir dela, se criticava que a “noção de papel masculino”, a maioria dos críticos acreditavam que a masculinidade estava passando por uma crise a partir destes movimentos, e só a crise seria capaz de estimular a mudança. (CONNELL, 1995).

Conell aponta que “o gênero dos homens era compreendido, nos trabalhos em língua inglesa, como o “papel do sexo masculino”. Isso significava, essencialmente, um conjunto de atitudes e expectativas que definiam a masculinidade apropriada” (CONNELL, 1995, p. 187). No entanto, para o autor, o conceito de “papel masculino” possui suas fragilidades, uma vez que devido a obscuridade não permite perceber as diferentes masculinidades (CONNELL, 1995). Segundo Januário (2016),

A feminilidade e a masculinidade são socialmente percebidas como uma construção feita a partir de modelos culturais que impõem um padrão normativo, sujeito à vigilância social. Nele, as emoções e o desejo inerentes à sexualidade do indivíduo são regulados e controlados pelas percepções culturais do que é ser homem e do que é ser

mulher. Para além disso, ainda são abarcadas as noções dos papéis de género, da construção das identidades sexuais e sociais, vividas de forma diferente por homens e mulheres (JANUÁRIO, 2016, p. 79).

Já Conell faz uma definição breve sobre masculinidades, entendendo-as como “uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de género. Existe, normalmente, mais de uma configuração desse tipo em qualquer ordem de género de uma sociedade” (CONNELL, 1995, p. 188).

Para Conell as masculinidades têm a ver com as práticas e com o meio social, existindo tensões nas formas como se deve agir e andar. Além disso, os movimentos feministas atrelados ao movimento gay dos anos 70 fazem com que comecem a serem discutidas as masculinidades. Quadrado (2012, p. 43) afirma que, “a partir desses movimentos, as políticas identitárias masculinas começaram a ser problematizadas, adotando-se o entendimento de que a dominação masculina se dava, também, sobre os homens, e não apenas sobre as mulheres”.

A lógica de dominação, tenciona relações de poder. “As masculinidades constituem posições de sujeito, possíveis de serem ocupadas em determinado contexto cultural e histórico, instituídas em relações assimétricas de poder” (QUADRADO, 2012, p. 44). As masculinidades são produzidas (moldadas) a partir do espaço que as constituem, seja a escola, a residência, a igreja (como religião). Segundo a mesma autora,

cada sujeito produz sua masculinidade a partir das tensões, fraturas e assujeitamentos que se dão entre o modelo de masculinidade considerado hegemônico no sistema de relações de género no qual se encontra imerso e as diversas outras formas de masculinidade com as quais se confronta (QUADRADO, 2012, p. 45).

A partir da autora podemos entender que as relações mediadas pela internet, em específico nos aplicativos em busca de parceiros, reforçam e produzem distintas masculinidades. Uma masculinidade hegemônica é visível nesses espaços virtualizados, inclusive nas descrições de perfis masculinos homossexuais. Quadrado (2012) enfatiza que as mídias reforçam modelos de masculinidades, compreendendo que estes são atravessados por valores e códigos de condutas específicas.

## Caminhos Metodológicos

Consistiu na elaboração e aplicação de um Questionário Semiestruturado (GIL, 1999) elaborado *online* pelo *Google Forms* a fim de caracterizar o universo de homens que buscam parceiros do mesmo sexo no aplicativo tinder. Este instrumento consistiu em questões abertas (permitindo os usuários responder livremente), fechadas (são as questões, nas quais eles escolheram uma resposta entre duas opções, são entendidas com mais objetivos e indicam mais facilidade ao trabalho do pesquisador) e de múltipla escolha (equivale a perguntas fechadas, mas que, no entanto, apresentam mais que duas respostas, compreendendo mais possibilidades ao assunto). O questionário, segundo Gil (1999), pode ser definido

[...]como um instrumento composto por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1999, p.128).

Sendo assim, utilizamos o questionário com 26 perguntas para caracterizar o grupo de usuários, no qual buscamos compreender seus contextos pessoais e as motivações que os levam utilizar o ambiente virtual como espaço de sociabilização. Cabe destacar, que diferente da aplicação de um questionário cara a cara, o *online* não permite ao pesquisador perceber o sujeito entrevistado na sua totalidade, como por exemplo, suas expressões faciais. O questionário foi aplicado à 154 homens que buscam parceiros do mesmo sexo, no período de 19 de fevereiro à 1 de março de 2018.

### Para não concluir – Algumas considerações

Por fim, destaco que o trabalho é resultado da pesquisa de mestrado em geografia que ainda está em andamento. Com isso, não pretendemos tecer considerações com aprofundamentos acerca dos questionários, por entender que este passo metodológico exige a segunda etapa da pesquisa, que são as entrevistas em profundidade.

No entanto, apontamos que, em Rio Grande, predominam 277 homens que buscam parceiros do mesmo sexo no aplicativo tinder. Deste total, o predomínio é de jovens, entre 18-24 anos, brancos, universitários e que entendem que sua orientação sexual seja homossexual. Os marcadores de masculinidades, ainda são pressupostos, necessitando das entrevistas em profundidade para tecer a produção destas.

## Referências

BANCO DE **TESES E DISSERTAÇÕES** da CAPES. Disponível em: <http://banco-deteses.capes.gov.br/banco-teses/#/> Acesso em: 31/10/2017.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. **Pesquisa Brasileira de Mídia 2016**. Brasília: Secom, 2016. 162 p.

CHAMPANGNATTE, Dostoiewski Mariatt de Oliveira. CAVALCANTI, Marcus Alexandre de Pádua Cibercultura – perspectivas conceituais, abordagens alternativas de comunicação e movimentos sociais. **Revista de Estudos da Comunicação**, Curitiba. v. 16, n. 41, p. 312 – 326. Set/ Dez. 2015. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/comunicacao?dd1=15877&dd99=view&dd98=pb>> Acesso em: 03/09/2017.

CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., p. 185-206, 1995. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71725>> Acesso em: 22/10/2017.

CORAZZA, Sandra Mara. **Labirintos da pesquisa, diante de ferrolhos**. In: Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação/ Marisa Vorraber Costa [Org.]. – 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. pp. 105 – 132.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

JANUÁRIO, Soraya Barreto. **Masculinidades em (RE)construção**: gênero, corpo e publicidade. Covilhã, Ed. LabCom.IFP, 2016.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

QUADRADO, Raquel. **PRÁTICAS BIOASCÉTICAS CONTEMPORÂNEAS**: notas sobre os corpos masculinos nas comunidades que discutem cirurgia plástica na rede social Orkut. 2012. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) - Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande, 2012.

## SOCIOEDUCAÇÃO: GÊNERO, SEXUALIDADES E MASCULINIDADES NO NOVO DEGASE

Sandra Regina de Oliveira Faustino<sup>1</sup>  
Clara Luísa Martins Brandão<sup>2</sup>  
Jonas Alves da Silva Jr.<sup>3</sup>

### Resumo

O artigo é uma das ramificações da pesquisa de pós-doutorado e sua importância está no aprofundamento dos estudos de gênero e na melhoria do diálogo acadêmico entre educadores e educandos sobre o tema. Visa refletir sobre a construção de gênero, sexualidades e masculinidades juntos aos adolescentes infratores em privação de liberdade em duas unidades socioeducativas do Novo DEGASE, na cidade do Rio de Janeiro. A metodologia utilizada é a exploratório-descritiva e na coleta de dados recorreremos à observação, aplicação de questionários, entrevistas, anotações no caderno de campo e grupo focal. A pesquisa apontou para o silenciamento do tema, (re)afirmação da masculinidade hegemônica, práticas sexistas e preconceito à comunidade LGBT. Além da carência de políticas públicas educacionais que visem ao combate da homo/transfobia na proposta pedagógica da instituição.

**Palavras-chave:** Gênero, sexualidades, masculinidades, socioeducação, adolescentes infratores.

---

1 Mestre em Educação, Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, E-mail: sanre60@hotmail.com;

2 Graduada de Licenciatura em Geografia, FURG. E-mail: clarabrandao@gmail.com

3 Doutor em Educação, UFRJ, Curso de Pedagogia. E-mail: jonasjr@usp.br



## O CORPO QUE ESCAPA: AS LINHAS DE FUGA DO CORPO TRANS NO CINEMA.

Caio Ramos<sup>1</sup>

### Resumo

Esse trabalho explora as potências do corpo trans no cinema a partir da pesquisa desenvolvida durante meu mestrado que buscava mapear e discutir a produção cinematográfica da transgeneridade. Nesse mapeamento, observamos que a transgeneridade é produzida a partir de regularidades e recorrências que se materializam nas imagens de violência, nudez e precariedade. Uma perspectiva performativa, a partir de Judith Butler, nos mostra que a própria condição da constituição dessas regularidades permite a possibilidade de escapar daquilo que se repete no cinema. Desse modo, buscamos aqui examinar as linhas de força que escapam das três regularidades encontradas na tentativa de refletir e realizar novas formas de produção imagética do corpo e da transgeneridade.

**Palavras-chave:** transgeneridade, cinema, performatividade, corpo, gênero.

---

1 Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: ramoss.caio@gmail.com

## PRECONCEITO E EXCLUSÃO: UM DIÁLOGO CULTURAL/SOCIAL

**Jonathan Machado Domingues**  
**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
**Jonathandomingues18@gmail.com**  
**Bolsista UERJ**

### **Resumo**

Este presente trabalho possui como objetivo tratar o preconceito racial, social e cultural no século XXI, no ambiente escolar. Instituição esta, que é possível encontrar de maneiras diretas e indiretas essas ações. Ademais, tem como proposta discutir maneiras, atividades a serem realizadas para a desconstrução deste preconceito, resultando mostrar a todos os discentes e docentes que todos os indivíduos são iguais. No qual, o estereótipo não possa ser usado como forma de definição social/cultural. De resto, para estruturação deste trabalho foram usados periódicos e livros. Ademais, o preconceito não nasce com o sujeito, mas, o sujeito acaba se tornando pelo âmbito social que se encontra. Portanto, caso houvesse uma formação continuada aos docentes, a função básica da educação seria cumprida com excelência. Que é socializar e integrar os indivíduos à sociedade.

**Palavras-chave:** Educação, Preconceito, Escola, Exclusão, Cultura.

**P**reconceito, uma palavra que acompanha ao estereótipo, no qual acaba resultando a exclusão. Como exemplo, ao que se refere o contexto social. Ademais, qual a diferenciação de preconceito à estereótipo? O preconceito mantém uma subordinação de supremacia de uma etnia a outra. Já o estereótipo, criado pelo estadunidense, Walter Lippmann, através da análise de BORGES, D'ADESKY e MEDEIROS (2002), são intolerâncias estagnadas de falas ou gestos.

Ademais, este material surge para trazer o diálogo, no que se refere ao âmbito escolar, onde será tratada a temática da cultura e da exclusão, numa perspectiva central antropológica, mas, não deixando consultar fontes filosóficas e sociológicas.

De acordo com AQUINO (1998, p.138): "A escola é o lugar não só de acolhimento das diferenças humanas e sócias encarnadas na diversidade de sua clientela, mas fundamentalmente o lugar a partir do qual se engendram novas diferenças. "Nesta citação é atingível afirmar e compreender o que é a escola. De resto, é a partir do processo de exclusão social escolar, que se inicia desde séries iniciais uma divisão. Como exemplificação é a probabilidade de um acesso ao ensino superior. Segundo BORDIEU (2005, p.41): "o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais." Continuando com o teórico (2005, p.41): "Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na Universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarente vezes mais que um filho de operário, e... duas vezes superiores àquelas de um jovem de classe média."

Mas, no que se refere ao ambiente cultural/social, é essencial compreender que o sujeito acaba capturando elementos disponíveis nesses lugares, tais como: igreja, escola, teatro, etc, e irá utilizar em alguma fase de sua vida. Contudo, é possível afirmar, que a questão da herança cultural possui ligação indireta no que se refere ao âmbito familiar. Pois, haverá ligação direta, justamente no que se refere aos elementos capturados nas instituições sociais, acabando construindo o simbólico. De acordo com BORDIEU (2005, p.41-42): "cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que direta, um certo capital cultural e um certo ethos sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, ..., é a instituição escolar."

Escola, a eternidade e a naturalidade desta instituição é uma ficção. Ao levarmos à infância, notaremos que é uma instituição social, fruto de uma classe e de um Estado Nacional. Notemos em pleno século XXI, a imagem que é representada/apresentada do negro aos estudantes (principalmente das séries iniciais). Com esta amostra, mostra que a finalidade do negro era simplesmente de um escravo que acaba trazendo a inferiorização da raça. (FIGURA 1)

FIGURA 1

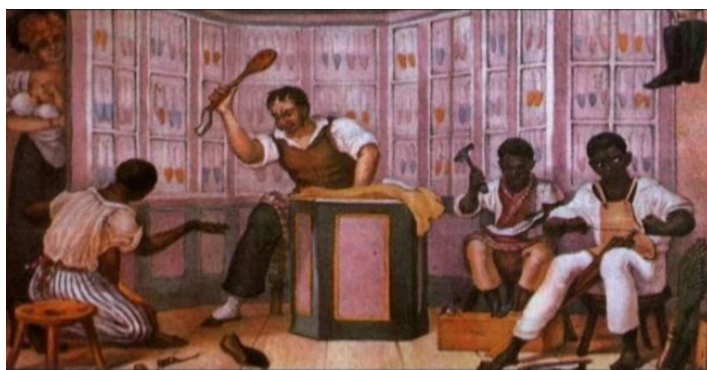


Foto bastante encontrada nos livros didáticos<sup>1</sup>

No lugar dos docentes realizarem atividades que acabassem resultando debates e com isto trazer uma nova concepção, acabam ignorando uma história que ao mesmo tempo é de sofrimento, mas, possui um lado de importância, de resistência, acaba não havendo interesse das partes desses profissionais para uma nova construção, idealização da imagem do negro. Uma das atividades que poderia ser realizada é através da música ligando a ludicidade. Podendo citar a música de Jorge Ben Jor: “Zumbi”, que poderia haver grandes e importantes discursões:

Angola Congo Benguela  
Monjolo Cabinda Mina  
Quiloa Rebolo

1 Disponível em: <https://pt.slideshare.net/nogcaritas/projeto-prola-negra> acessado às 05h00min

Aqui onde estão os homens  
Há um grande leilão  
Dizem que nele há  
Uma princesa à venda  
Que veio junto com seus súditos  
Acorrentados em carros de boi (Id)

Ou quem sabe a utilização do samba do carnaval de 2018, do Paraíso do Tuiuti (2018), que caiu na boca do povo, que acaba tratando as desigualdades sociais e até mesmo a escravidão. (FIGURA 2)

Irmão de olho claro ou da Guiné  
Qual será o seu valor? Pobre artigo de mercado  
Senhor, eu não tenho a sua fé, e nem tenho a sua cor  
Tenho sangue avermelhado  
O mesmo que escorre da ferida  
Mostra que a vida se lamenta por nós dois  
Mas falta em seu peito um coração  
Ao me dar a escravidão e um prato de feijão com arroz  
Eu fui mandiga, cambinda, haussá  
Fui um Rei Egbá preso na corrente  
Sofri nos braços de um capataz  
Morri nos canaviais onde se plantava gente (Id)

Segundo JESEN (2001, p.2), ao que se refere as tradições africana, afirma que:

Entre as tradições religiosas africanas que exerceram influência nas religiões afro-brasileiras, o culto aos Orixás e Voduns foram de capital importância. Orixás e Voduns são divindades dos grupos da Nigéria e Benin que falam Yorubá e Jeje. Na África cada divindade preside um aspecto da natureza e uma família em particular. No Brasil, como a escravidão dividiu as famílias, eles se tornaram protetores dos indivíduos. O ponto central das religiões afro desenvolvidas no Brasil eram as festas para os Orixás e Voduns, que envolviam possessões de divindades e sacrifícios de animais. As religiões afro-brasileiras constituem um fenômeno relativamente recente na história religiosa do Brasil. Por exemplo o primeiro terreiro de Candomblé, que é localizado no

nordeste, mais precisamente na Bahia, é geralmente situado no ano de 1830. Estas novas religiões apareceram primeiro na periferia urbana brasileira, onde os escravos tinham maior liberdade de movimento e era capazes de se organizar em nações. Daí eles se espalharam por todo o país, e tomaram diversos nomes como Catimbó, Tambor de Minas, Xangô, Candomblé, Macumba e Batuques. O Candomblé, a mais tradicional e africana dessas religiões, se originou no Nordeste. Nasceu na Bahia e desde longa data tem sido sinônimo de tradições religiosas afro-brasileiras em geral. Desde o começo os pais-de-santos<sup>2</sup> buscavam re-africanizar a religião. Isto foi possível em parte, porque a rota dos navios entre Nigéria e Bahia, conservou viva a conexão com a África. Isso continuou mesmo depois da abolição da escravidão em 1888. Escravos libertos que puderam viajar para áreas dos Yorubás foram iniciados no culto dos Orixás e então, ao retornar ao Brasil, puderam fundar terreiros a revitalizar a prática religiosa. (Id)

Figura 2



Foto da comissão de frente 2018- Paraíso do Tuiuti<sup>2</sup>

2 Disponível em: [https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1427259170716596&set=a.395298790579311.1073741852.1000029757\\_90089&type=3&theater](https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1427259170716596&set=a.395298790579311.1073741852.1000029757_90089&type=3&theater) acessado em 26 de fevereiro de 2018 à 05h05min

Esta temática que foi citada acima, a respeito das tradições africanas pode ser trabalhada nos ambiente escolar ao que se refere aos temas transversais. Caso houvesse uma formação continuada aos docentes, aprimoramento da qualificação juntamente para haver troca de experiências, a função básica da educação seria cumprida com excelência. Que é socializar e integrar os indivíduos à sociedade. Ademais, quando possui a referência ao Brasil, para os estrangeiros “parece” não haver nenhum e qualquer tipo de preconceito, pelo campo plural cultural que é esta nação. Porém, haveria uma constante tranquilidade se não houvesse a exaltação do homem branco e a inferioridade do negro. De acordo com CAVALLEIRO (2001, p.33): “ A necessidade de reescrever a História nas diversas áreas do conhecimento é de extrema importância, principalmente para desmentir o mito de que o Brasil, por ser um país de grande miscigenação, não tem problemas raciais.”

Portanto, a cultura se encontra em todos os lugares. Desde Leblon até a Rocinha. Da Igreja ao Terreiro. Do Branco ao Negro. Todos possuem uma identidade. Todos possuem uma cultura. Na perspectiva do autor, o termo, “alta cultura”, acaba provocando para as demais classes sociais uma inferiorização. Pois, a maioria dos grandes eventos desta “classe”, acaba possuindo um valor de entrada elevado, para existir a separação de classes sociais. De resto, a cultura alcança todos os níveis sociais. Enquanto existir “padrões”, acabara existindo inferiorização de classes opostas. Porque se fala tanto da história grega e romana, e tão pouco da História da África? Na lei 11.645/08, acaba havendo a existência do ensino da História da África obrigatória no currículo escolar. Que possa haver empenho dos docentes a respeito deste continente tão rico e belo. É necessário compreender que todos são iguais, todos são seres sociais, que todos necessitam do conhecimento, da sabedoria. Deixando em registro, que a continuação desta pesquisa será com entrevista aos professores tento como problematização se houve mudança no ponto de vista de cada docente participante com o surgimento da legislação. Assim sendo, concluiu-se que é lastimável haver preconceito numa porcentagem altíssima no solo brasileiro. Brasil não é singular mais sim, plural. Como diz um slogan do Governo Federal: “Brasil, país de todos.” (FIGURA 3)



FIGURA 3



Cultura de cada estado do Brasil<sup>3</sup>

### Referências Bibliográficas

AQUINO, J.G. (1998). Ética na escola: a diferença que faz diferença; Em J. G. Aquino (Coord). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. SP. Summus.

BORGES, Edsons. D'ADESKY, Jacques, MEDEIROS, Carlos Alberto. **Racismo, preconceito e intolerância**. SP: Atual, 2002.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Anti-Racismo na educação: Repensando nossa Escola**. SP: Selo Negro, 2001.

3 Disponível em: <http://brmulticulti.blogspot.com.br/> acessado em 26 de fevereiro de 2018 às 05h11min

JESEN, Tina Gudrun. Discursos sobre as religiões afro-brasileiras: **Da desafricanização para a reafricanização**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 2, 2001. Disponível em: <[http://www.pucsp.br/rever/rv1\\_2001/p\\_jensen.pdf](http://www.pucsp.br/rever/rv1_2001/p_jensen.pdf)>. Acesso em: 21 nov. 2017.

ORTIZ, Gisele. Só não exenga quem não quer: Racismo e preconceito na Educação Infantil. **Revista Avisalá**, nº 23, nov. 2005.

# DEFICIÊNCIA E ASSISTÊNCIA SOCIAL: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL PÓS-CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Kahena Quintaneiro Bizzotto<sup>1</sup>  
Lívia Barbosa Pereira

## Resumo

Esse artigo tem o intuito de discutir as políticas públicas de assistência social para as pessoas com deficiência no Brasil após a Constituição Federal de 1988 perpassando as legislações da política de assistência social e suas modificações. Considerando a deficiência como uma forma de opressão, de discriminação que se demonstra por meio da restrição de participação, gerada pela sociedade em que vivemos. Trazendo questionamentos e análises frente ao conceito de assistir definido por Castel e de que forma essa concepção se perpetua na assistência social no Brasil; a visão que as legislações da política estudada possuíam e possuem sobre as pessoas com deficiência; as estratégias de avaliação da deficiência que o Benefício de Prestação Continuada adotou a partir de sua criação, observando o impacto que a definição e a visão da deficiência possuem no momento de concessão de um benefício de transferência de renda que modifica a vida de diversas pessoas.

**Palavras-chave:** Deficiência, assistência social, assistir, pobreza, Benefício de Prestação Continuada.

---

1 Graduada - Universidade de Brasília. E-mail: kah.qbizz@gmail.com

## Introdução

A pobreza é um fator fundamental para a política assistência social no Brasil. A imagem do pobre, sendo ele classificado como “bom pobre”, “vagabundo”, entre outros denominadores influenciou e influencia ainda hoje o imaginário social de quem é ou não merecedor de ser assistido, como bem aponta o autor Robert Castel.

O entendimento da deficiência, ou a tentativa dele, passou por diversos processos ao decorrer dos anos, a deficiência em uma perspectiva religiosa era entendida como um castigo, milagre divino, ou formas de se chegar a uma redenção, daí surgiu o “bom pobre”, aquele que possuía as marcas de sua pobreza estampada em seu corpo.

Passando para uma outra perspectiva, o modelo biomédico se fixou no corpo deficiente, o denominou como indesejado, e como uma variação patológica do corpo considerado normal. (SANTOS; 2010) uma nova forma de olhar para a deficiência que faz uma ligação entre a vida em sociedade, as causas sociais, passa a compreendê-la como uma das diversas formas de habitar o corpo. A compreensão da deficiência como uma das formas de desigualdade social se baseia nas origens sociais dos impedimentos, as desvantagens sociais, econômicas, ambientais e psicológicas. Com essas formas de se pensar a deficiência as legislações brasileiras foram sendo moldadas, e a partir dessas concepções e denominações que influenciam as legislações as formas de acesso das pessoas com deficiência a assistência social se modificou ao longo desses anos.

A deficiência possui um histórico de exclusão social, quando pensamos na sociedade salarial, onde o foco da proteção social eram as pessoas que trabalhavam, podemos refletir que as pessoas com deficiência já estavam fora dessa proteção. Partindo da concepção de que o corpo das pessoas com deficiência, a muito, foi submetido a formas de controle, que não o delas próprias. (BARBOSA; DINIZ; SANTOS; 2010)

Em 1988, ano de promulgação da Constituição Federal vigente, é reconhecido como marco histórico a partir das conquistas dos direitos, sociais e individuais, assim como a promoção da igualdade e da justiça, em busca de um ideal de sociedade sem preconceitos, assim se encontra na descrição da Constituição Federal.

As pessoas com deficiência se fazem presente nessa legislação, apesar de serem denominadas como portadoras de deficiência. A terminologia, como vamos perceber, nesse caso, é de tamanha importância. As modificações nas legislações dentre os anos de 1988 a 2015 referentes a política de assistência social quanto as pessoas com deficiência, a forma como eram e são vistas, nomeadas, consideradas por lei serão aqui nesse artigo pontuadas.

O Benefício de Prestação Continuada, por ser um dos maiores benefícios de transferência de renda com uma tentativa de garantir o mínimo social para pessoas com deficiência e idosos, foi bastante modificado a depender do conceito de deficiência utilizado e da influência que as legislações criadas para pessoas com deficiência, a exemplo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, que representou um marco na conquista de direito das pessoas com deficiência.

A metodologia utilizada para essa pesquisa foi a de análise qualitativa de dados. Técnicas de análise de legislações foram utilizadas. Foram levantadas vinte e uma legislações de acordo com a temática: Política de assistência social, Benefício de Prestação Continuada e deficiência partindo do marco histórico do ano de 1988 onde se promulga a Constituição Federal até o ano de 2015. A forma de levantamento desses dados foi por referência cruzadas a partir de artigos previamente recomendados e de pesquisas por legislações no site do Senado. As legislações foram cadastradas em uma planilha do Excel separadas por tipo de normativa, ano, descrição, se possui ou não uma perspectiva explícita de deficiência, se possui ou não descrição sobre a avaliação da deficiência e observações. Após a conclusão dessa planilha os dados foram codificados e comparados em três eixos: definição da deficiência, avaliação da deficiência e a relação entre a assistência social e a deficiência.

## **Pobreza e assistência social**

Assistir, como define Castel é um conjunto diversificado de práticas de uma estrutura comum. Sendo essa estrutura determinada por categorias de populações carentes e formas de atendê-las. A questão é como se

faz essa classificação de assistir ou não alguém e, quem é esse alguém a quem se assiste. Castel nos responde afirmando que: “Essa estrutura social já conhece tal perfil de indivíduos que serão classificados como supranumerários” (CASTEL, R. 2015; p. 52) Os supranumerários seriam então aqueles que não estão inseridos na lógica do trabalho e não possuem meios de subsistência no capitalismo.

Nas sociedades pré-industriais na Europa descritas por Castel já haviam critérios para ser assistido. Ou seja, não bastava ser pobre, precisava ser extremamente pobre e para além disso dentre os critérios assistenciais se encontrava o pertencimento comunitário e a inaptidão para o trabalho que era um dos fatores fundamentais para ser assistido:

“A pobreza e até mesmo a completa indigência não fornecem absolutamente, títulos suficientes para se obterem os benefícios da assistência. São atendidos principalmente aqueles que não podem por si mesmos, suprir suas necessidades, porque são incapazes de trabalhar” (CASTEL, R. 1998. p.86)

A pobreza era entendida como o sofrimento ao corpo, caracterizando assim o “bom pobre”, aquele que demonstrava humildade e certificava sua pobreza. A relação entre o assistir e o trabalho começa a ser estudada a partir de experiências na Europa, depois que a Peste Negra exterminou grande parte da população e não se tinha mão de obra suficiente, resultando em um aumento salarial e em mudanças sociais. Se promulga então, diversas leis como forma de controle das relações de trabalho, como a Lei dos Pobres que forçava as pessoas a se fixarem em uma comunidade e trabalhassem nas mesmas. (PEREIRA, P. 1998 p. 62) Mas não pretendemos discorrer aqui sobre as pessoas que eram pobres, podiam trabalhar, e não conseguiam emprego, os chamados “vagabundos” naquela época. Nosso foco é para aqueles pobres, que não podiam trabalhar, tinham que comprovar tal fato através do corpo para assim conseguirem acessar algum tipo de assistência e em como essa visão de “bom pobre” se perpetuou na política de assistência social brasileira. O trabalho nesse âmbito pode ser interpretado como um suporte privilegiado de inscrição na estrutura social, como aponta Castel, e fazendo existir uma “correlação entre o lugar ocupado na divisão social do trabalho e a participação nas redes de

sociabilidade e nos sistemas de proteção que cobrem o indivíduo diante do acaso da existência” (CASTEL, R. 1998. p.24)

As pessoas com deficiência eram, e no imaginário social por vezes ainda são, as pessoas descritas acima. O “bom pobre” foi definido como a pessoa com deficiência. A pobreza era analisada a partir da incapacidade para o trabalho e também pelas características corporais. “A concepção de deficiência como uma variação do normal da espécie humana foi uma criação discursiva do século XVIII, e desde então ser deficiente é experimentar um corpo fora da norma” (DINIZ. D. 2007 p. 8).

Resquícios dessa ideia se apresentam nas legislações brasileiras que tratam da assistência social de forma que a pobreza, a incapacidade para o trabalho e a deficiência estão interligadas e as pessoas devem ainda hoje comprová-las ao Estado.

## **Definição da deficiência para a política de assistência social no Brasil**

O termo “portadores de deficiência” e suas variações surge antes da Constituição Federal de 1988, marco teórico e histórico que trabalharemos e que significou um grande avanço dos direitos civis para o povo brasileiro.

Essa expressão se perpetuou nas legislações brasileiras até meados de 2009, quando se promulga como lei a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, que aconteceu em Nova Iorque no dia 30 de março de 2007, alterando assim o vocábulo para pessoas com deficiência, seguindo o debate brasileiro acerca do tema.

Nas legislações brasileiras que tratam da assistência social “a pessoa portadora de deficiência” vai ser definida pela primeira vez em 1993, na lei que dispõe sobre a organização da assistência social, sendo definida como: “a pessoa portadora de deficiência é aquela incapacitada para a vida independente e para o trabalho” a fim de concessão do Benefício de Prestação Continuada e cumprindo com o artigo 203 da Constituição de 88. “(...) a Constituição Federal reconheceu a deficiência e pobreza como temas na esfera das desigualdades sociais que necessitam de intervenção do Estado” (SANTOS. W. PENALVA. J. 2010. p.133).



De forma a garantir o acesso a essa política a definição de quem são as pessoas com deficiência se torna essencial. Essa definição é modificada nas legislações referentes a assistência social por cinco vezes em quatorze anos perpassando por caráter extremamente técnico, partindo do modelo biomédico da deficiência e se aproximando aos poucos de forma lenta e gradual do modelo social.

“Ao afirmar que a resposta para a segregação e para a opressão estava na política e na sociologia, os teóricos do modelo social não recusavam os benefícios dos avanços biomédicos para o tratamento do corpo com lesões. A ideia era simplesmente ir além da medicalização da lesão e atingir as políticas públicas para a deficiência. O resultado foi a separação radical entre lesão e deficiência: a primeira seria o objeto das ações biomédicas no corpo, ao passo que a segunda seria entendida como uma questão da ordem dos direitos, da justiça social e das políticas de bem-estar.” (DINIZ. D. 2007 p.19)

Em 1995, dois anos após a primeira definição, há uma mudança na forma de descrever e definir a deficiência, levavam em consideração razões pela incapacidade para a vida independente e para o trabalho, como: “anomalias ou lesões irreversíveis de natureza hereditária, congênitas ou adquiridas, que impeçam o desempenho das atividades da vida diária e do trabalho” (Lei nº 1.744; art. 2º; § II). Seguindo essa linha de tecnicização a definição da deficiência se modifica novamente em 1999 quando o foco se fixa no corpo, acrescenta-se e lista-se possíveis deficiências sendo elas separada em categorias como: permanente e incapacidade, a incapacidade é colocada como:

“(…) uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida”. (Lei nº 3.298/99; art. 3º; § III)

Além disso “pessoas portadoras de deficiência” eram separadas a partir de: deficiência física, auditiva, visual, mental e múltipla. Reforçando a ideia de que pessoas com deficiência tinham necessidades especiais.

Em 2003 o conceito de deficiência para a concessão do BPC segue com o conceito técnico de 99 focalizando o corpo e caracterizada como comprometimento da função física, chegando ainda a citar deficiências físicas e levando em consideração deformidades congênitas ou adquiridas.

Podemos observar a forte influência do modelo médico e a fixação no corpo e na lesão como uma desvantagem natural independente do social como formas de se definir a deficiência, onde ainda permanece resquícios da ideia trazida por Castel, onde o bom pobre era aquele que tinha a justificativa de sua incapacidade estampada no corpo, nas legislações até o ano de 2009 onde é promulgada a Convenção e se modifica, pela última vez a definição da deficiência. Essa definição já parte da ideia do modelo social que leva em consideração que: “sistemas sociais opressivos levavam pessoas com lesões a experimentarem a deficiência” (DINIZ, D. 2007 p. 23). Assim, na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo se reconhece que a deficiência é um conceito em evolução e que resulta da interação entre pessoas com deficiência e barreiras que impedem a efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidade, fica determinado que:

“Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. ”

A partir desse momento se assume em legislação que a maioria das pessoas com deficiência vive em situação de pobreza e reconhece a necessidade de se lidar com esse impacto sobre as pessoas com deficiência. Se assume que a pobreza gera deficiência.

O Benefício de Prestação Continuada é um dos maiores benefícios de combate à pobreza de caráter não contributivo e de transferência de renda. O público alvo para concessão do benefício, são aqueles que possuem renda familiar *per capita* inferior a um quarto do salário mínimo e que sejam idosos com 65 anos ou mais ou pessoas com deficiência.

Pessoas com deficiência não necessariamente são incapazes para o trabalho, e vice-versa. Na política de assistência social observamos a focalização em pessoas que não adentraram no mercado de trabalho,

que não possuem uma renda fixa, não possuem a possibilidade de serem sustentadas pela família e que também são idosos ou com deficiência. O combate à pobreza é considerado uma das formas de prevenção da deficiência, que entra na assistência a partir da pobreza como seu qualificador.

## **Benefício de Prestação Continuada e avaliação da deficiência**

As pessoas com deficiência são vistas nas legislações brasileiras como usuárias da política de assistência social em potencial, porque se partia da ideia de que eram incapazes para o trabalho e conseqüentemente, estavam no limiar da extrema pobreza. A capacidade ou não para o trabalho se torna um critério da assistência. Mas, assim como Castel, trazemos aqui a questão da necessidade de se saber por onde passa a linha que divide a capacidade e a incapacidade de trabalhar.

Já observamos que pessoas com deficiência não são necessariamente incapazes para o trabalho, logo tal questão não pode ser respondida de forma objetiva, e nem temos o intuito de responde-la. Refletiremos então acerca da avaliação da deficiência exigida para a concessão do BPC, e que tratava a incapacidade para o trabalho como uma descrição dos corpos com impedimentos e que influencia na perícia médica requerida para a concessão do benefício. (SANTOS, 2010)

O BPC entra no INSS como alternativa ao SUS para avaliação e laudo a ser expedido por equipe multiprofissional não especificada para a concessão do benefício, tal laudo tinha o objetivo de identificar ou não a incapacidade para o trabalho e para a vida independente, já que essa era a definição da deficiência. Cinco anos depois, a avaliação da deficiência começou a ser resumida a uma perícia médica, sendo executada apenas por médicos e não mais por uma equipe multiprofissional.

Em 2007, a lei 6.214 é promulgada, que regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso entrando em vigor em 2009. A avaliação da deficiência e do grau de incapacidade descritos por lei se dividem entre avaliação médica e social apontando o que ambas deveriam analisar, considerando agora os fatores ambientais, sociais e pessoais assim como o desempenho da restrição de participação social. Sendo tais critérios influenciados pelos parâmetros da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF)

que contribuiu muito para o avanço do modelo social nas legislações da assistência social.

A partir daí e também com grande influência da Convenção, a compreensão da deficiência se volta para características sociais, compreendendo que a forma pela qual a sociedade se organiza é a responsável pela produção da deficiência, observando que a maioria das deficiências são geradas socialmente (SANTOS, 2010)

Quatro anos depois, a avaliação médica e social da deficiência para a concessão do BPC se modifica novamente, ainda na ideia de se conseguir mensurar a incapacidade. Aparece aqui, pela primeira vez o objetivo dessa avaliação para o BPC:

“A avaliação da deficiência e do grau de impedimento tem por objetivo: I - comprovar a existência de impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial; e II - aferir o grau de restrição para a participação plena e efetiva da pessoa com deficiência na sociedade, decorrente da interação dos impedimentos a que se refere o inciso I com barreiras diversas.” (Lei nº 7.617/11; art. 16; § 5)

Interessante se notar que a deficiência aparece aqui como restrição de participação e não mais de se conseguir ou não trabalhar. O que muda o caráter da avaliação pois leva outros fatores em consideração. Depois de toda uma luta de movimentos sociais começa a se reconhecer através de legislações que a deficiência não é a incapacidade para o trabalho, ela vai para além disso. São impedimentos que restringirão a participação de um indivíduo na sociedade em que vivemos.

## Conclusão

O debate sobre a política de assistência social para pessoas com deficiência é longo e pode ser aprofundado. A política de assistência social tem o estigma de ser considerada de enfrentamento da pobreza, apesar de ser para quem dela necessitar.

Tal fato é reflexo da construção histórica acima dessa política, que surge com um viés de caridade e de assistir aos mais pobres pertencentes

à comunidade, em consonância com o imaginário social de que o bom pobre seria aquele com mérito para a assistência, onde a deficiência se destaca.

O impacto de tal concepção reflete na maior parte das legislações brasileiras de assistência social, que se modificam diversas vezes quanto a definição e avaliação da deficiência demonstrando dificuldade em definir nas legislações pessoas com deficiência até a promulgação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2009, influenciando acesso a programas como o BPC.

A política de assistência social possui um longo caminho a ser traçado para que consiga abarcar a deficiência como eixo de proteção para além do combate à extrema pobreza.

## Referências

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm)>

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8742.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742.htm)

\_\_\_\_\_. Decreto nº 1.330, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d1330.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d1330.htm)

\_\_\_\_\_. Decreto nº 1.744, de 8 de dezembro de 1995, disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/antigos/d1744.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d1744.htm)

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.533, de 10 de dezembro de 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9533.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9533.htm)

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.720, de 30 de novembro de 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9720.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9720.htm)

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10406.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm)>

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.690, de 16 de junho de 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.690.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.690.htm)

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.741, de 1 de outubro de 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm)

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 47, de 5 de julho de 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc47.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc47.htm)

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.214, de 26 de setembro de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6214.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6214.htm)

\_\_\_\_\_. Decreto Legislativo nº 186, de 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm)

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.564, de 12 de setembro de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Decreto/D6564.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6564.htm)

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc65.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc65.htm)>

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.435, de 06 de julho de 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12435.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12435.htm)>

\_\_\_\_\_. Lei nº 7.617, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7617.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7617.htm)>

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.470, de 31 de agosto de 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/12470.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/12470.htm)>

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm)>

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>

BARBOSA, Lívia. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Justiça: novos contornos das necessidades humanas para a proteção social dos países signatários. Brasília: UNB, 2013. Tese - Programa de Pós-Graduação em Política Social. Universidade de Brasília. \_\_\_\_\_, Lívia; DINIZ, Debora; MEDEIROS, Marcelo; (Org.), Deficiência e Igualdade: Brasília: Editora Letras Livres: Editora UnB, 2010.

BOSCHETTI, Ivanete. Seguridade social e trabalho: paradoxos na construção das políticas de previdência e assistência social no Brasil. Brasília: LetrasLivres: Editora UnB, 2008.

CASTEL, Robert. As metamorfoses da questão social – uma crônica salário; tradução de Iraci D. Poleti. 12. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 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)>

DINIZ, Debora. O que é deficiência. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

\_\_\_\_\_, Debora, SANTOS, Wanderson; (Org.), Deficiência e Discriminação; Brasília: Editora Letras Livres: Editora UnB, 2010.

PEREIRA. Potyara. A questão social e as transformações das políticas sociais: respostas do Estado e da sociedade civil. Brasília. SER SOCIAL, 1998.



## CORPO E BIOTECNOLOGIA: MAPEAMENTO DAS PESQUISAS CIENTÍFICAS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

Mayra Louyse Rocha Paranhos<sup>1</sup>  
Márcia Cristina Rocha Paranhos<sup>2</sup>  
Lívia de Rezende Cardoso<sup>3</sup>

### Resumo

Assistimos a uma nova definição da condição humana, que está sendo estabelecida pelas premissas proporcionadas pelas tecnologias que se associam a biologia, genética e engenharia molecular, possibilitando uma evolução do corpo humano que supera os seus limites biológicos. Nesse sentido, realizamos um levantamento sobre pesquisas que relacionam corpo, biotecnologia e educação, trazendo como problematizador o teste genético pré-implantacional (PGD). Os trabalhos analisados foram escolhidos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação (BDTD), buscando relações entre as temáticas. Por fim, destacamos a necessidade de problematizar e refletir sobre a trajetória das transformações dos corpos, bem como da biotecnologia que padroniza corpos para uma vida mais “qualificada” em sociedade.

**Palavras-chave:** Biotecnologia, Corpo, Educação, PGD.

- 
- 1 Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. E-mail: mayraufs20@gmail.com)
  - 2 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. E-mail: mcparanhosufs@gmail.com
  - 3 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e do Departamento de Educação (DEDI) pela Universidade Federal de Sergipe. E-mail: livinha.bio@gmail.com

## Introdução

Esse trabalho surge da necessidade de se discutir os assuntos que envolvem a ciência e a tecnologia e que causam impacto na sociedade. Foi apresentado como uma proposta de extensão de uma pesquisa anterior e que permite ter conhecimento sobre o que é discutido nos trabalhos acadêmicos do Brasil. Para isso foram analisados as dissertações e teses que ficam disponíveis na BDTD, e que permite ter acesso as discussões científicas que permeiam a nossa sociedade.

Discutindo a produção acadêmica, a nível nacional, podemos ter resposta sobre o interesse das/os pesquisadoras/es em seus objetos de estudo. Assim, conseguimos falar sobre o corpo, biotecnologia e educação, problematizando o PGD com o intuito de alcançarmos uma discussão sobre a vida “qualificada” que a biotecnologia pode proporcionar.

perceptível que as discussões acerca do corpo vêm ganhando destaque desde o século XX, as discussões acerca da formação das subjetividades começaram a considerar o corpo como seu principal formador, além disso, saiu de cena o corpo cadáver concebido pelas ciências que estudam a vida e começa-se a se discutir um corpo que é considerado para formação do seu “eu” (COURTINE, 2009).

Nessa perspectiva, discutimos as pesquisas que relacionam corpo, biotecnologia e educação, trazendo como problematizador o PGD. Para complementar essa pesquisa trabalhamos em cima de um questionamento: Como a biotecnologia padroniza corpos para uma vida mais “qualificada” em sociedade?

Alcançando o objetivo, discutimos como as pesquisas em educação têm se posicionado sobre as transformações do corpo mediante o aparato biotecnológico. Para melhor entendimento dos resultados obtidos, criamos a seção: “Os objetos da pesquisa brasileira em corpo, biotecnologia e educação”, que apresenta como as pesquisas realizadas em educação estão se posicionando diante da problematização do corpo e das biotecnologias que o cerca, utilizando o mesmo como seu objeto de estudo para pesquisa.

## Os objetos da pesquisa brasileira em corpo, biotecnologia e educação

Para termos conhecimento sobre as discussões que estão sendo levantadas pelas pesquisas brasileiras em Educação, se faz necessário buscarmos fontes confiáveis que abordem esses assuntos, para que possamos ter embasamento sobre os temas que permeiam a nossa sociedade. Assim, alguns trabalhos realizados nos permitem um breve estudo para explanação sobre os objetos de pesquisa, da Educação, que utilizam o corpo e a biotecnologia, em especial o PGD.

O corpo que foi pensado como objeto de estudo nesse artigo é aquele que vai além da sua constituição física e que pode ser moldado e/ou transformado por diversos fatores, desde a cultura até mesmo com as biotecnologias, que surgem como frutos dos avanços da ciência e tecnologia e que podem funcionar como ramificações do corpo. Assim, algumas áreas como a Antropologia, Sociologia, Filosofia e Educação Física, têm-se debruçado sobre a temática corpo, trazendo este para discussão, colaborando com as pesquisas em Educação e contribuindo na ruptura do monopólio das ciências que estudam a vida, como a Biologia, sobre essas discussões (FERRARI, 2015, CASTRO; PEREIRA, 2014).

A história do corpo ganhou visibilidade no século XX, tendo em vista que neste século o corpo abandona as suas condições anatômicas e assume papel importante na formação dos sujeitos (COURTINE, 2009). Ao sair dos domínios da medicina, o corpo passa a ser visibilizado e discutido para além do anato-fisiológico, considerando os desejos humanos, fazendo com que o corpo singular assuma papel importante na formação do seu “eu”.

Nessa perspectiva, discutimos o corpo que não se restringe ao biológico, mas que vai para além dele, o corpo que é tido como diferente e/ou estranho e que pode ser moldado através das normas regulatórias da sociedade neoliberal em que nos encontramos, que pode ser transformado pelas biotecnologias e (des)construir subjetividades, para que seja considerado como “belo, saudável e normal”.

Partindo desse pressuposto, temos o PGD como uma biotecnologia que está acessível para transformações no genótipo que será expresso no fenótipo. O PGD é um teste genético realizado no embrião fertilizado *in*

*vitro* antes da implantação no útero, para detectar problemas genéticos como distrofia muscular ou aneuploidias e implantar somente embriões que sejam considerados “saudáveis” (ADIGA et al., 2010). Apesar de ser um procedimento relativamente recente, e que gera diversas controvérsias, está sendo bem requisitado pelos casais que buscam por filhas/os com determinadas características, sejam físicas ou de saúde.

As controvérsias em relação a esse teste se dão no tocante que somente os embriões que são considerados saudáveis são implantados no útero, aqueles que possuem algum problema genético são descartados. Assim, alguns grupos levantam duas questões para problematizar esse teste, a primeira delas é o fato do descarte do embrião remeter a uma forma de aborto, a outra questão é que a possibilidade de selecionar características que são desejadas pelos pais está associada a uma nova eugenia (MAURON, 2015).

Os argumentos utilizados nessas problematizações mostram que, para o primeiro caso, independente do estágio ou condições de saúde a vida deve ser preservada, enquanto para a segunda questão o fato de serem escolhidos características para determinar o fenótipo de uma pessoa pode tornar-se um problema, à medida que a utilização de testes genéticos remete a prática realizada pelos nazistas, com instrumentos mais sofisticados e pontuais.

Assim, essas discussões sobre a utilização de diagnósticos pré-implantacionais, em busca de uma melhor qualidade de vida, atravessa os pensamentos de políticos, filósofos, teólogos e cidadãos comuns, pois gera debates sobre os avanços biotecnológicos, seus benefícios e malefícios. Essas problematizações nos permitem observar quais são as regulamentações que surgem como uma tática de permitir, regular e proibir esses desenvolvimentos, como também quais são os discursos que são apropriados e utilizados pelos sujeitos para representarem a sua fala.

## **Metodologia**

Por se tratar de uma pesquisa que busca o “estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida” (FLICK, 2009, p. 20), trabalhamos numa abordagem do tipo qualitativa. A abordagem

qualitativa se aplica de forma essencial a esse tipo de pesquisa por permitir significados das ações e das relações humanas que não podem ser quantificadas pela matemática e os seus instrumentos de mensuração (MINAYO et al., 1994).

Esse artigo parte do interesse em buscar as formas de intervenção da biotecnologia, como o PGD, no corpo, tendo como subsídio as pesquisas desenvolvidas em âmbito nacional, sobre biotecnologia, corpo e educação. Para contemplar esse assunto, fez-se um levantamento bibliográfico sobre as dissertações e teses brasileiras.

O motivo de escolhermos a BDTD se deu para que houvesse ampliação de outro trabalho já realizado, em que buscamos as plataformas de dados da SciELO e *ScienceDirect*, que reúnem grandes produções científicas, em forma de artigo. Entretanto, algumas pesquisas produzidas pelos programas de pós-graduação do Brasil não são publicadas nessas plataformas, assim surge o nosso interesse por esse local de pesquisa. Em relação a cronologia, a pesquisa se debruçou sobre as dissertações e teses que foram publicadas de 2013 a 2017, sobre as temáticas estudadas. Assim, o material analisado obedeceu a um critério de seleção, aqueles que foram publicados nos últimos cinco anos.

O material analisado era avaliado por meio de alguns critérios. O primeiro deles foi selecionar algumas palavras-chave: “corpo, biotecnologia, educação e PGD”. Depois da identificação dos trabalhos que relacionavam as temáticas buscadas, fizemos o download dos arquivos que seriam úteis para a pesquisa desenvolvida. O último passo foi a leitura do material encontrado, identificando o objetivo central e as problematizações realizadas, para estruturação e análise dos resultados (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Atendendo aos critérios estabelecidos, foram levantados alguns trabalhos com a descrição das palavras-chave, entretanto, ao analisar vimos que poucos atendiam ao que fora proposto nessa pesquisa. Assim, é válido ressaltar que os trabalhos que não foram utilizados não apresentavam convergência com a nossa proposta de estudo. Segue, abaixo, o quadro que descreve o quantitativo de dissertações e teses encontradas e utilizadas para cada temática (Quadro 1).

**Quadro 1** – Trabalhos encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação

Temática	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação	
	Dissertações	Teses
<b>Biotecnologia e Corpo</b>	1	0
<b>Biotecnologia e educação</b>	1	0
<b>Corpo e educação</b>	50	34
<b>PGD</b>	0	0

Fonte: Elaboração do autor

Os trabalhos encontrados foram localizados através dos assuntos da BDTD, assim, através do quadro temos uma pequena definição de como se encaminham as pesquisas em Educação e que tratam o corpo como objeto de estudos.

## Resultados e Discussões

Para termos conhecimento sobre as discussões que aqui foram problematizadas buscamos fazer a leitura das dissertações e teses analisadas, para identificação do objetivo central da pesquisa. O que tivemos como resultados sobre essa análise foi encontrarmos trabalhos para corpo, biotecnologia e educação. Embora sejam discussões que adotem signos diferentes do que almejamos como alvo, alguns trabalhos se encaixaram no que propomos, a relação entre corpo e biotecnologia nas pesquisas em Educação.

No que diz respeito a uma relação entre os temas pesquisados, tivemos pesquisas que relacionavam “biotecnologia e corpo”, “biotecnologia e educação”, “corpo e educação”, entretanto ao tentarmos fazer uma junção entre os quatro temas pesquisados, não obtivemos resultados. Para o PGD, que se trata do nosso tema problematizador para essa discussão, não tivemos nenhum resultado encontrado.

O que fica de perceptível nesse levantamento, é que a nossa produção científica está pautada em uma grande diversidade de assuntos, mesmo

quando se pesquisa por um determinado tema podemos ter variáveis diferentes sobre ele. O que pode ser justificado a medida que ao buscarmos sobre corpo e educação iremos ter trabalhos que abordam desde o corpo para formação subjetiva e humana, até o corpo que é considerado pela sua dinâmica somática, ou o corpo que é tido como marcador para o letramento na alfabetização infantil.

Os resultados sobre os trabalhos de corpo e educação apresentam uma produção pautada na dinâmica física que o corpo saudável pode desenvolver, bem como a estrutura anatômica e fisiológica que permite a condição de máquina ao corpo. Outro ponto perceptível é a utilização do corpo para socialização das crianças na escola.

Embora essas pesquisas sobre o corpo disciplinado, atlético e saudável tenham tomado grandes proporções, chamamos atenção para o crescente empenho de alguns/mas autores/as em direcionarem o corpo a uma vertente que foge da anatômica e que permite pensar no corpo como um instrumento de encarnação do consciente e que irá ser considerado nas subjetivações do sujeito.

Sobre biotecnologia e corpo, o trabalho encontrado trata sobre a biocontemporaneidade, em virtude do crescimento científico e tecnológico que encoraja a sociedade a romper com algumas questões e viver de outra forma. É um trabalho baseado no conceito de biopoder do filósofo francês Michel Foucault e que permite a percepção sobre como o corpo está se firmando em uma nova lente social e estética, trazendo as subjetividades que são produzidas pelas biotecnologias e que permitem a manifestação da arte, bioarte (FERREIRA, 2015).

Em relação ao trabalho voltado para biotecnologia e educação, esteve relacionado à formação inicial das/os professoras/es de Biologia, trazendo como problematizador a relevância da biotecnologia no ensino de Biologia. Para o autor, os dados evidenciaram que embora as/os entrevistadas/os atribuam importância ao ensino dos conteúdos de biotecnologias, sentem-se inaptos para tratarem sobre, bem como problematizar ou discutir sobre as possíveis dúvidas que possam surgir em sala de aula sobre o tema (LANDIM Y GOYA, 2016).

Tendo em vista que o PGD é um assunto que se encaixa nos conteúdos da biotecnologia, a partir de resultados como estes precisamos fazer



uma reflexão de como está acontecendo a formação das/os futuras/os professoras/es de Biologia e como podemos contribuir na promoção de discussões que permitam a estas/es o uso dos argumentos científicos, que ultrapassem as falácias do senso comum, e possam promover o ensino de biotecnologias, pautando as transformações que estas podem proporcionar a sociedade e ao corpo.

## Considerações

Durante o levantamento bibliográfico identificamos quais eram as pesquisas que associavam o corpo a biotecnologia, tendo como base a Educação. Dentre os trabalhos encontrados, podemos citar aqueles que envolvem a formação docente com finalidade de se alcançar o conhecimento científico, através dos estudos de genética e biologia celular. Porém, para esta pesquisa queríamos algo que nos revelasse uma relação que não se restringisse somente a teoria da ciência, que trata o corpo a partir de uma célula, queríamos algo que mostrasse como a biotecnologia pode se efetivar no corpo, que é um artefato histórico e que possui relações com a saúde e a doença, com o normal e “anormal” sempre regido pelas normas disciplinares da sociedade em que se encontra.

Assim, podemos refletir quais os rumos que as pesquisas em Educação têm tomado em nosso país, bem como a falta de discussões sobre a biotecnologia e sua ação no corpo.

Portanto, destacamos a necessidade de problematizar e refletir sobre as transformações dos corpos, que são proporcionadas a partir das biotecnologias e fundamentados pela aquisição de uma vida mais “saúdável e qualificada” em sociedade.

## Referências

ADIGA, S. K; KALTHUR G.; KUMAR, P; GIRISHA, K. M. Preimplantation diagnosis of genetic diseases. **Journal of Postgraduate Medicine**. v. 56, n. 4, p. 317-20. 2010.

CASTRO, O. PEREIRA, P. P. G. Fábrica de corpos: corpo e poder na Fundação Tupy.

**Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, vol.18, n.49, p. 403-414, 2014.

COURTINE, J. J. Introdução. In: CORBIN, A. COURTINE, J. J. VIGARELLO, G. (Org.). **História do corpo**: As mutações do olhar: O século XX. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, p.7-12, 2009.

FERRARI, A. Estranhos... Abjetos... Cobiçados... Construídos: corpos, desejos e educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1521-1526, 2015.

FERREIRA, H. P. **Comunicação, bioarte e bioidentidades: Discursos estéticos sobre as corporeidades contemporâneas**. Dissertação (mestrado acadêmico) – Universidade Federal de Juíz de Fora, faculdade de Comunicação Social. Programa de Pós-graduação em Comunicação, 2015.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LANDIM Y GOYA, P. R. **A temática biotecnologia na formação inicial de professores de biologia: o que dizem licenciados em fase de conclusão do curso**. Dissertação (Mestrado)– Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.

MAURON, A. Choosing among possible persons: The ethics of prenatal selection in the postgenomic age. **Comptes Rendus Biologies**, v. 338, n. 8-9, p. 566-570. 2015.

MINAYO, M. C. S; DELANDES, S. F; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 12. ed. Petrópolis: Editora Vozes, v.1, 1994.

ROMANOWSKI, J.P; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PUC/PR, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

## JOGOS ELETRONICOS: DISPOSITIVO DE RELACÕES DOS JOVENS CONTEMPORÂNEOS

Henriette de Mattos Pinto<sup>1</sup>  
Bárbara Hees Garré<sup>2</sup>

### Resumo

O presente trabalho compõe uma dissertação de Mestrado que teve como propósito estudar sobre a relação dos jovens com os jogos eletrônicos. Nesse texto apresenta-se um recorte da investigação, abordando algumas perspectivas acerca dos jogos eletrônicos na relação com os jovens. Nesse sentido a discussão aqui situa-se primeiramente numa problematização de alguns discursos hegemônicos – da escola, da família, da mídia em geral – que constroem uma certa compreensão sobre os jogos eletrônicos. Comumente abordam-se os jogos como um dispositivo de alienação e de adoecimento do jovem na contemporaneidade. Num segundo momento, há um deslocamento no texto, no qual o trabalho ganha um novo território de problematizações, com a entrada da voz dos jovens, narradas em cenas ficcionais, possibilitando assim um outro modo de pensar, a partir da perspectiva de quem joga e convive com esse dispositivo de relação, os jogos.

**Palavras-chave:** Jogos eletrônicos, jovens, dispositivo de relação, problematização, cenas ficcionais.

---

1 Mestre em Educação. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-Riograndense – IFSUL. E-mail: henriette.mattos.pinto@gmail.com

2 Dra. Educação Ambiental. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS. E-mail: barbaragarre@gmail.com

O presente trabalho situa-se, primeiramente, em uma problematização de alguns discursos hegemônicos provindos da escola, da família, da mídia em geral, que constroem uma certa compreensão sobre os jogos eletrônicos, sobre os jovens e as relações estabelecidas entre ambos. Ou seja, este texto se ocupa em problematizar discursos de uma imagem de pensamento sobre este tema. O conceito de imagem que se debruça esse texto vem da filosofia da diferença, Diferença e Repetição (2006). Deleuze nos mostra o conceito de imagem dogmática do pensamento, no qual, por essa imagem todo mundo sabe o que significa pensar e ser, ou seja, é uma imagem fundada em pressupostos subjetivos, no qual as pessoas usam para instituir-se.

Comumente o conteúdo dos jogos tem sido um tema que gera questionamentos e posicionamentos divergentes entre pais e professores. Em geral, a compreensão de quem não vivencia os jogos, é de que a função do jogo seja exclusivamente aprender a jogá-lo. Aqui toma-se esse pensamento como uma das perspectivas possíveis, pois entende-se que a própria aprendizagem tem um potencial produtivo. Da mesma forma a opinião comum compreende que a conectividade via computador e videogame não substitui a experiência real de se relacionar com outras pessoas. Ora, se assim fosse, os jovens não dedicariam tanto tempo frente aos aparelhos eletrônicos. A conectividade via dispositivos de jogos, ocupam um tempo dos jovens, consomem suas energias quando se dedicam nas conquistas, nos objetivos dos jogos, e principalmente nas relações sociais que eles estabelecem ali. Isso tem sido um fenômeno inquietador. E quando aos jovens imersos nesse mundo, o que prevalece? O prazer do jogo? A possibilidade de se expressarem de forma diferente em atitudes e palavras no ambiente do jogo? O relacionamento consigo mesmo e com o outro no ambiente? Estes questionamentos talvez façam que se coloque os jogos eletrônicos em uma perspectiva problematizadora. Principalmente porque a interação entre jogos eletrônicos e jovens é um assunto que gera polemica entre alguns pais e professores que observam o ato. De modo geral, há uma forte compreensão de que os jovens que passam horas do dia e da noite na frente dos videogames são pessoas doentes. Uma publicação recente na

mídia jornalística<sup>3</sup> diz que os jogos causam dependência e que há uma forte possibilidade desse dito “vício” passar a compor a lista de doenças de transtorno mental, inclusive com CID (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados à saúde). Assim, percebe-se que no pensamento vigente acerca dos jogos eletrônicos, as pessoas sustentam suas opiniões sobre quem se relaciona com o dispositivo baseadas em algumas verdades, em alguns julgamentos. Nesse pensamento coletivo, julga-se que a prática de jogos eletrônicos é uma perda de tempo, que faz mal para a saúde, que ficar tanto tempo em frente ao videogame não é a maneira correta de viver. O jovem que joga muito, - principalmente jogos online - que vive uma vida online, é geralmente visto em casa pelos pais como um jogador exagerado, que passa de um nível de pessoa normal para um nível de pessoa viciada. Nesse pensamento, os videogames acabam se destacando como um dos principais problemas da juventude na contemporaneidade. |Eles são discutidos no que diz respeito aos benefícios e malefícios que trazem aos jovens em idade escolar. Emergem debates sobre a influência da violência presente nos jogos eletrônicos na formação da criança, o sedentarismo gerado pelo interesse exagerado pelo videogame, dentre outras colocações, como afirma Setzer (2008).

Augusto Cury, 2016, na revista *Claudia*, trata o assunto de forma polêmica, no que diz respeito ao comportamento dos jovens que usa muito a tecnologia, ele aponta o excesso de estímulos promovidos pela tecnologia e pelos jogos, como algo negativo para a sociabilidade dos jovens; na reportagem, esse autor explica:

Estamos assistindo ao assassinato coletivo da infância das crianças e da juventude dos adolescentes no mundo todo. Nós alteramos o ritmo de construção dos pensamentos por meio do excesso de estímulos, sejam presentes a todo momento, seja acesso ilimitado a smartphones, redes sociais, jogos de videogame ou excesso de TV. Eles estão

---

3 <sup>1</sup> Vício em videogames será incluído na CID - matéria publicada no jornal local *Diário Popular*, disponível em: [https://www.diariopopular.com.br/index.php?n\\_sistema=4080&id\\_noticia=MTI5OTcx&id\\_area=NA==](https://www.diariopopular.com.br/index.php?n_sistema=4080&id_noticia=MTI5OTcx&id_area=NA==). Matéria que não compôs o trabalho da dissertação, por ter sido recentemente publicada no jornal, e aqui neste trabalho é trazida como posicionamento da opinião científica.

perdendo as habilidades sócio-emocionais mais importantes: se colocar no lugar do outro, pensar antes de agir, expor e não impor as ideias, aprender a arte de agradecer. É preciso ensiná-los a proteger a emoção para que fiquem livres de transtornos psíquicos. Eles necessitam gerenciar os pensamentos para prevenir a ansiedade. Ter consciência crítica e desenvolver a concentração. Aprender a não agir pela reação, no esquema 'bateu, levou', e a desenvolver altruísmo e generosidade. (CURY, 2016, s/p).

De acordo com essa perspectiva os aparelhos eletrônicos, incluindo os jogos eletrônicos, influenciam o comportamento dos jovens, diminuindo as habilidades sócio-emocionais mais importantes como: “se colocar no lugar do outro, pensar antes de agir, expor e não impor as ideias, aprender a arte de agradecer” (CURY, 2016). Da maneira que o autor coloca, os videogames alteram os modos de pensar e agir dos jovens, mexendo no pensamento habitual e na segurança das famílias, deslocando o jovem para atitudes menos generosas e altruístas, ofendendo uma imagem dogmática do pensamento da infância e juventude, ignorando a forma espontânea com a qual as pessoas podem agir quando não estão presas aos dogmas.

Seguindo caminho por esse território fértil que são os jogos eletrônicos, encontra-se a opinião comum em torno da frequência inadequada do uso de jogos. Argumentos em torno de que a prática de jogos pode causar problemas de saúde, físicos e emocionais são muitos. A partir de uma frequência sem limites, a ação de jogar pode se configurar como um vício. O jogador começa a apresentar uma compulsão por jogos, podendo mais tarde, se transformar em doença, em que o prazer em jogar se torna tensão (MENA, 2003). Isso faz com que o jogador apresente sintomas como insônia, baixo rendimento escolar, isolamento do convívio social e do contato humano e falta de paciência para resolver exercícios que necessitam de uma elaboração mental mais complexa (MENA, 2003).

A pesquisa percorreu um percurso, potencializada pela possibilidade de afirmar o desejo de poder dizer dos jogos eletrônicos, a partir de uma outra perspectiva. Para tanto, ocupou-se de colocar em curso a configuração de um Programa de Procedimentos de pesquisa – PPP (DE ARAUJO; CORAZZA, 2017), no sentido de produzir a composição do

Método Maquinatório de Pesquisa – MMP (DE ARAUJO, 2017). Desse modo, optou-se por um jogo de dobradura entre um

Plano de Organização que produz a estética dos jogos eletrônicos, e um Plano de Invenção, que pretende trazer a voz do jovem, como forma de tensionar o que se pensa que esses jogos são. No caso, em um primeiro movimento, procurou-se mapear o que os discursos hegemônicos produzem, enquanto Imagem Dogmática do Pensamento – IDP (DELEUZE, 2006). Necessita-se resistir a essa IDP; e inventar modos de poder cortar esse Plano de Organização e esticar linhas de transversalidade que induzam e potencializem um movimento de desterritorialização. Isso só é possível porque se inventa um método de invenção com os quais possa configurar a máquina abstrata que vai preencher o Plano de Invenção. No caso dessa pesquisa, faz-se a maquinação (DE ARAUJO, 2017) de cenas ficcionais de aula. Inventa-se um ambiente fabulatório que opera como dispositivo de conexão para o leitor; maquinaria de conexão que deseja carregar o leitor para a performance do jogo, virtualizando a jogabilidade que agora se pode atualizar no corpo-leitor. A composição das cenas ficcionais é o modo de posicionar e afirmar a voz do jovem no trabalho. As cenas são articuladas com vozes investidas em personagens fictícios: a professora, os alunos e o narrador que estrutura a cena e faz considerações. Na aula, professora e alunos conversam, problematizam sobre a relação estabelecida entre jogo eletrônico e jogador. A costura dessas vozes para produzir uma problematização que traga à superfície os modos de funcionamento dos jovens na apropriação do jogo eletrônico. As cenas tomam a estrutura semelhante a um filme, um conjunto de planos que acontecem no mesmo lugar, neste caso, tudo que acontece na aula.

## **Plano 2 - cena 1 - professora**

*Pessoal, os jogos fazem parte de mim, assim como para muitos de vocês, conheço-os desde pequena. Aprendi muitas coisas com eles, como por exemplo, o inglês. Trago um texto para abrir discussão em torno dos jogos eletrônicos. Qual a influência deles nas nossas vidas? O texto círculo mágico de Huizinga mostra*



*que quando se participa de algum tipo de atividade de entretenimento entra-se nesse círculo deixando para trás os problemas, preocupações e aflições do cotidiano, mergulhando em outro universo. O que vocês acham da capacidade dos jogos eletrônicos de manter os jogadores ancorados ao presente, removendo ao máximo a ansiedade e a frustração?*

Cena 1: a influência dos jogos eletrônicos nas nossas vidas.

Fonte: pesquisa

### **Plano 3 – cena 1 - Pedro**

*Meus pais sempre os viram com uma visão negativa, falam que faz mal para as “vistas”, deixam as pessoas gordinhas de tanto ficarem sentadas. Minha mãe reclama quando me enxerga na frente do jogo: - vai fazer algo de útil! Desliga isso, esse jogo horrível! Vais te tornar um assassino, matar todo mundo! Atropelar as pessoas na rua! ...*

Cena 1: a influência dos jogos eletrônicos nas nossas vidas.

Fonte: pesquisa

### **Plano 3 – cena 1 - Pedro**

*Se a pessoa fosse influenciada pelo jogo, ela pode estar aberta e também ser influenciada por qualquer outra coisa, como um filme ou novela na televisão. Se o jogo me influenciasse, certamente seria um Neymar da vida, já que joguei o futebol Fifa a minha infância inteira.*

Cena 1: a influência dos jogos eletrônicos nas nossas vidas.

Fonte: pesquisa

## Plano 4 – cena 1 - Daniel

*Se eu fosse influenciado pelo Mortal Kombat, estaria lutando UFC, aquele jogo de luta livre. No Mortal Kombat, os personagens apanhavam e não saía sangue, além disso os barulhos das pancadas não passavam a emoção da realidade, parecia mais uma brincadeirinha de luta com meu amigo na rua.*

Cena 1: a influência dos jogos eletrônicos nas nossas vidas.

Fonte: pesquisa

## Plano 1 – cena 1 - narrador

*Na percepção de Daniel, o jogo Mortal kombat não tem como passar uma experiência violenta, experiência que acontece, passa e transforma as pessoas, no sentido de Jorge Larrosa. É verdade que há sangue que jorra e encharca o chão das fases e as roupas dos personagens, e que durante a partida, os personagens sofrem escoriações, hematomas e lesões mais graves, como pedaços da pele rasgados, veias dos olhos estourando e partes do couro cabeludo arrancadas; mas não chega a ser uma experiência que toque a sensibilidade das pessoas, um acontecimento que faça sentir algo, ou que os tornem diferentes daquilo que são (LARROSA, 2002).*

## Conclusão

Pelas cenas do plano de criação, é possível perceber que o senso comum está muito presente na relação estabelecida pelos jogos e jovens e que esse pensamento se afirma e se aligeira em juízos, o que acaba silenciando e afastando a voz do jovem das discussões acadêmicas. De algum modo, pelas cenas ficcionais de aulas, pode-se prover uma fricção, um tensionamento com esses discursos que se sobressaem na mídia em geral, nas rodas de conversa em família, na escola, ou seja, nas maiorias dos coletivos com os quais se têm relação. Isso torna perceptível o quanto o discurso hegemônico, está apto ao consumo em grande escala, formando

opiniões e estabelecendo juízos, mesmo que não se tenha, muitas vezes, saberes e/ou experiências que mantenham essas posições em pé. Nesse sentido o trabalho aqui apresentado se ocupou de uma temática abordada dentro do campo da educação, através de um percurso de pesquisa composto de vários trajetos e possibilidades, sem quaisquer pretensões de encontrar respostas objetivas e produzir regimes de verdades para os questionamentos inerentes ao tema. O que se tem é a conquista de um espaço-tempo no qual a pesquisa se permitiu escrever sobre os jovens e os jogos eletrônicos.

## Referências

CURY, Augusto. **Nunca tivemos uma geração tão triste**. 2016. Disponível em: <<https://claudia.abril.com.br/noticias/nunca-tivemos-uma-geracao-tao-triste/>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

DE ARAUJO, Róger Albernaz. **Máquina-Método**: ensaios de um devir-metodológico. In: BARREIRO, Cristhianny; CASTRO, Beatriz Helena. **Narrativas de pesquisa em educação**: teoria e prática. Porto Alegre: Observatório da UFRGS, 2017.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução: Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

GLOBO, O. **Especialistas em vício dizem que videogame não vicia**. 2007. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,especialistas-em-vicio-dizem-que-videogame-nao-vicia,13604>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Barcelona, v. 1, n. 19, p.20-28, jan. 2002.

MENA, Fernanda. **Estudos destacam lado bom dos games, mas alertam contra excessos**. 2003. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u13181.shtml>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

SETZER, Valdemar W. **Efeitos negativos dos meios eletrônicos em crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo:[Sn] (2008).

## DEFAZER UM CORPO DOCENTE, UMA EXPERIÊNCIA COM A CARTOGRAFIA DRAMATURGICA

Diego Fogassi Carvalho<sup>1</sup>  
Cynthia Farina<sup>2</sup>

### Resumo

Este artigo se dá no desfazimento e reconstituição de saberes e corpos. O professor que se percebe em processo de formação e em busca de movimento. A pesquisa a que se refere a este texto acompanha experiências de oficinas de teatro realizadas pelo professor e dela para um processo de desfazimento para a criação de uma dramaturgia. Ela buscou compreender as relações do teatro, da filosofia e da sala de aula para com a ideia de corpo, problematizando-os. Com as vozes de Guattari, Lipovestky, Foucault e Deleuze o artigo busca pensar na constituição de um corpo coletivo para uma outra prática, prática de um Corpo sem Órgãos (Artaud, 2006 e Deleuze e Guattari, 2012). A partir daí, propõe-se, então, uma dramaturgia, uma Cartografia Dramatúrgica, que busca acolher potências em circulação na sala de aula, para com elas, recriar-se.

**Palavras-chave:** Teatro; Formação; Corpo Sem Órgãos; Cartografia Dramatúrgica.

---

1 Professor Mestre - IFSUL Campus Pelotas. E-mail: diegofc15@hotmail.com

2 Professora Doutora - IFSUL Campus Pelotas. E-mail: cynthiafarina@ifsul.edu.br

## Desfazer um corpo docente

**E**ste artigo deriva de uma pesquisa que acontece na construção de corpos. Aqui, o corpo em que o pesquisador foca sua atenção é constituído de um corpo de sala de aula de teatro. Busca agenciar as inúmeras forças presentes nas oficinas de teatro, ministradas pelo autor desta pesquisa. Os alunos que aqui fazem parte desta pesquisa servem como estímulos para a escrita, porém, assim como o próprio pesquisador, esta produção busca ir para além destes sujeitos.

Não buscaremos através desta escrita apontar 'a verdade' sobre o corpo ou professor, ao contrário, citando Larrosa (2015) não se trata de revelar um saber pelo texto e sim fazer uma experiência por ele, perceber para onde o texto se dirige. E, deste encontro com o texto, o corpo do professor que se desfaz.

Nesta cartografia que perpassa uma sala de aula propor esta realocação para além de uma subjetividade que forma os corpos, para que este professor que se pesquisa, possa desfazer-se. Promover que o próprio autor experimente a si e a vida pela escrita e pela leitura. Pela escrita que não é um registro de suas aulas, mas uma reinvenção de sua prática.

O que forma os corpos? Quais forças subjetivam e moldam os sujeitos que nesta escrita estão imbricados? O artigo busca tangenciar algumas das forças e modos de subjetivação que formam os corpos desta aula de teatro. Através de uma conversa com Guattari e Lipovestky pensamos nestas subjetivações que formam os corpos, para que, por meio da experiência com a literatura, com a dramaturgia, propor uma forma de desfazer os corpos.

## Movimento I - Corpos

Compreender algumas das forças que moldam os sujeitos na contemporaneidade, como muitas vezes não permitem maneiras de viver de forma diferente, ou ainda, que conduzem a formação dos sujeitos é a tentativa que iremos alçar neste momento, como forma de um cuidado de si, de uma tecnologia de si em busca de uma ascense a verdade (FOUCAULT, 2017) que dar-se-á pela escrita. Mas o que forma estes corpos?

Com Guattari podemos pensar um pouco mais sobre o que nos subjetiva na contemporaneidade. Ele, em seu livro “as três ecologias” (2012), busca também pensar na formação do sujeito, como esta busca por uma individualização que busca ser guiada e conduzida por um modo de ser dominante, guiado pelo Capitalismo Mundial Integrado, o CMI (GUATTARI, 2012). Este CMI circula e move os desejos e formação subjetiva dos sujeitos, porém, o CMI não é um ser a parte, é composto, formado, conduzido e tem sua manutenção conosco. Somos conduzidos e condutores dele. Mas como fazer então para que este corpo desejoso por revolução possa experimentar para além desta subjetivação? O autor indaga sobre este modo de ser no mundo contemporâneo que necessita urgentemente rever-se para viver com qualidade para com o planeta e os sujeitos. Assim como o Guattari, o professor percebe esta urgência de uma nova forma de vida consciente do mundo e de si, próximo a ideia foucaultiana de um cuidado de si (2017) possa ser potência para uma experiência de vida diferente.

Esta contemporaneidade apresenta-nos a um modo de vivermos. Vivemos em tempo que o Capitalismo busca ser a única referência de existir no mundo, capturando não apenas nossas formas físicas, mas nosso pensamento e forma de se relacionar consigo. Lipovestky (2015) apresenta, em consonância com o CMI, o conceito de “Capitalismo Artista”, que mostra que não apenas nosso consumo, mas nossa maneira de sentir o mundo é produzida antes de nós mesmos. Produzidos por sensações prontas, numa hipermoderna e acelerada forma de se colocar no mundo, somos capturados desde a forma de desejar e pensar, conduzidos a viver e querer formas de se estar no mundo hegemônico, ainda que, em discurso do próprio sistema, pregamos as individualidades, identidades particulares. “O consumo com componente estético adquiriu uma relevância tal que constitui um vetor importante para a afirmação identitária dos indivíduos.” (LIPOVESTKY, 2015, p.31)

Buscamos explorar formas de criar um corpo que não se limite nesta velocidade de produção e busca de ganhos pessoais, mas para além disso, que seja um corpo em produção de si e de pensamentos, habitado pela crueldade, de Artaud, por intensidades. Crueldade aqui, como: “Uso da palavra crueldade no sentido de apetite da vida, de rigor cósmico e

de necessidade implacável, no sentido gnóstico de turbilhão de vida que devora as trevas, no sentido da dor fora de cuja necessidade inelutável a vida não consegue se manter..." (ARTAUD, 2006, p. 119).

A crueldade, como uma nova relação com o teatro e com a vida. Como fazer para ter este apetite pela "vida em seu estado bruto" (ARTAUD, 2006, p. 119)? Como tentar fazer então para que as aulas de teatro possam ir além destes modelos? Como fazer para desacelerar este tempo para que os sujeitos possam ter outras experiências com a arte? Se busca uma forma de subtrair, tirar a racionalidade e permitir outras sensações. Como Deleuze, ao se referir ao teatro de Carmelo Bene: "A subtração dos elementos estáveis de poder, que vai liberar uma nova potencialidade no teatro, uma força não representativa sempre em desequilíbrio". (DELEUZE, 2010, p.33). Produzir sensações ao invés de apenas sentidos, para que os corpos acostumados ao modo de vida do capitalismo artístico possam viver experiências variadas, ou pelo menos, que façam variar as suas experiências. Mas como fazer para estes sujeitos experimentarem outras relações, para subtrair estas forças e viver nesta possibilidade de desequilíbrio?

Nos modos de subjetivações contemporâneo, precisamos pensar em outras formas, outros processos de formação que permitam maneiras de viver para além dos modos do capitalismo artístico. Não para vivermos 'à margem', 'alternativamente', mas para podermos experimentar formas de viver que possam ser povoadas de outras potências.

## **Movimento II – Experiências**

Larrosa (2012), nos apresenta a ideia de experiência. Um tipo de experiência que se busca em algumas práticas teatrais. A experiência que nos interessa não é vendável, consumível, ao contrário, a experiência a qual voltaremos nossos corpos é justamente está 'opaca e confusa'; esta que está além da nossa confortável repetição de sentimentos. A experiência não é uma ação: "é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca" (LARROSA, 2015, p.18). Pensarmos nela como paixão, e não como ação, pois ela não depende de um sujeito que aja para acontecer, nem de uma passividade completa para se instaurar, a experiência necessita deste



movimento passional, que seja receptivo e ativo, ao mesmo tempo, para com a experiência.

Através da escrita de si, desta forma potente de escrever no papel estes corpos, buscaremos dar voz ao desfazimento das certezas, de verdades, uma poética de “um manifesto do menos” (DELEUZE, 2010) para que possamos ver emanar as potências existentes nos sujeitos.

As experiências aqui cartografadas são das implicações de um corpo que se desfaz, de um professor que percebe um desejo de movimento e move-se. Um corpo que possibilite formas de viver intensidades, potências de existir, conforme Artaud, uma recusa de fixação de ser, da petrificação do sujeito para um movimento de recusa de não vida, “...eu não sinto o apetite da morte, eu sinto o apetite de não ser.. ” (ARTAUD apud FELICIO, 1996, p.7). Movimentos de um corpo/ser que converse com as relações de um professor com sua prática docente e artística, permitindo, por acontecimentos que tangenciam outras experiências, novas formas de se posicionar e ser no mundo, para além dos modelos prontos.

Então, o professor se desfaz, artigo se desfaz e se recria em um texto, uma dramaturgia de teatro onde, nas palavras, professor se põe em movimento, movimento de desfazimento:

### Movimento III – Fricções

\*\*\*

*O professor então solicita para que seus alunos caminhem pelo espaço, andem procurando preencher todos os cantos da sala. Os alunos percebem que o espaço esta habitado por muitos vazios, o que fazer para estar nestes vazios? Uma palma do professor e tudo para. Os olhares parecem ser de reprovação, mas o professor não procura julgar.*

*-Experimentem nestes espaços, busquem habitar em todos os vazios desta sala. Diz o professor.*

*Mas, o que seria o vazio desta sala? Apenas uma condição geográfica espacial onde os alunos experimentam? Uma correlação com o palco teatral onde os alunos têm que ter consciência do mesmo? Tudo isso e para além disso. Como fazer para que o meu*

*corpo, cotidiano, habituado, possa estar pleno em toda esta sala? Como fazer para habitar no vazio?*

*-Mas é difícil professor, eles ainda estão todos neste mesmo lado. Comenta um aluno.*

*-Você também está neste mesmo lado, busquem explorar, busquem saber que este espaço também faz parte do corpo de vocês, tenho consciência dos limites de onde o espaço toca o corpo de vocês e se funde. O que posso fazer para que meu corpo se expanda? Como fazer para que este espaço seja habitado por estas forças que habitam em mim? Como fazer para compreender o vazio do espaço e o vazio em mim? Como ser um com isso tudo? Indaga o professor.*

*O professor então pega seu caderno e começa a escrever, também seu papel, sua escrita são forças de um só corpo. Os alunos temerosos começam a experimentar. Percebem que o espaço pode ser menor quando permitem que o corpo possa explorar suas linhas e irem para além dela. Palma*

....

*Silêncio*

....

*O tempo para*

*Uma eternidade parece passar neste momento. Suor e tremores se apossam dos alunos que permanecem tentando estar imóveis. Mas que tipo de imobilidade é possível quando o corpo vibra? Não mais que um minuto, porém um minuto parado quando o corpo busca a plenitude parece terrivelmente maior. Dor. Os alunos viram como Alice de Lewis Carrol no país das maravilhas, grande e pequena, prendem-se em um paradoxo que furta o presente. "Alice não cresce sem ficar menor e inversamente. [...], mas o paradoxo é a afirmação dos dois sentidos ao mesmo tempo" (DELEUZE, 2015, p1). A dor de permanecer em movimento na imobilidade.*

*-Enquanto vocês caminham pelo espaço iremos buscar outras formas, outras maneiras. Peço que escutem os estímulos e transformem estas informações em atitudes, construam com o corpo de vocês elas, façam que estes limites do corpo se expandam e*

*construam algo novo, atravessados pelo que o estímulo provoca em vocês. Orienta o professor.*

*Os alunos seguem caminhando pelo espaço, agora além de perceberem-se, devem buscar se construir através destes estímulos.*

*O professor após alguns comandos, grita - Vazio cheio...*

*Alguns alunos de repente param, não sabem o que fazer e desistem, ainda não é o momento de criarem algo na cena, na oficina.*

*Talvez não queiram estar abertos para os estímulos sem ser na forma racional que estão habituados, ou talvez não tenham compreendido os estímulos.*

*Alguns ainda seguem, produzem corpos grandes, cheios de nada... Corpos vazios plenos... Corpos que,*

*como Lygia Clark propunha, tenham “a relação de totalidade que unia o interior à forma externa” (CLARK, 1960).*

*Pele porosa em um espaço vazio de criação. Como Peter Brook (2015), os atores desta escrita precisam do espaço vazio para a criação,*

*para se criarem.*

\*\*\*

O que pode um sujeito que deixa seu corpo ser afetado por outras forças e dela se permite esvaziar-se de si? O que pode um corpo de aluno e de professor quando, em sala de aula, cria-se para fora do si? Esta cartografia dramatúrgica, tal como a vida, não se fecha neste ponto final, ao contrário, ela também é movimento, movimento que não cessa de fluir.

Artaud, assim como Deleuze e Guatarri, trazem então a ideia de CsO. Um corpo habitado por potências e intensidades. Um CsO não é um espaço limitado, que pode ser controlado, ele é puro desejo. O que pretendemos aqui é justamente pensar nesta destruição de si para poder-mos nós aproximar de uma prática de CsO, para Artaud (2006), um corpo de ator que é cruelmente cheio de potencialidades de vida.

Ao lermos as experiências que estão escritas na forma de Cartografia Dramatúrgica, percebemos o movimento de busca de uma outra possibilidade de corpo. Observamos este movimento de estimular em si e nos alunos formas de não formas, de fugir destes padrões. Professor e aluno são interpelados por outras experiências de corpos, corpos para além daquilo que somos formados pelo capitalismo artístico. Para além das

aulas de teatro, os sujeitos que aqui estão envolvidos são levados a se desfazerem para serem potências.

Esta pesquisa não busca apontar resultados, o que ela busca é produzir atritos. A faísca que se produz em produzir novos corpos é de justamente podermos estar prontos para incendiar os corpos duros, falsos, formados e, deste fogo, irmos em busca daquilo que Artaud buscava e chamava de “existência”.

## Referências

ARTAUD, Antonin. **O teatro e seu duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 2006

BROOK, Peter. **O Espaço Vazio**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2015.

CLARK, Lygia. **O vazio pleno**. Disponível em: <[http://issuu.com/lygiac Clark/docs/1960-o-vazio-pleno\\_p/2?e=0](http://issuu.com/lygiac Clark/docs/1960-o-vazio-pleno_p/2?e=0)> , <1960>. Acesso em: 15 de outubro de 2017.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Mil platôs vol. III: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles. **Lógica dos sentidos**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

DELEUZE, Gilles. **Sobre o Teatro: Um manifesto de Menos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

FELICIO, Vera Lúcia. **A Procura da lucidez em Artaud**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade vol. II – Uso dos Prazeres**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2017.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 2012

LAROSSA, Jorge. Tecnologias **do eu e educação**. In: Silva, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LAROSSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIPOVETSKY, Gilles. **A estetização do mundo: Viver na era do capitalismo artista.** São Paulo: Cia das Letras, 2015.

# ANÁLISE DIALÓGICA DA PÁGINA INICIAL DE UMA IGREJA INCLUSIVA: O PRIMEIRO CONTATO ENTRE INSTITUIÇÃO E POSSÍVEIS FIÉIS

Eduardo Soares da Cunha<sup>1</sup>  
Karina Giacomelli<sup>2</sup>

## Resumo

Considerando a influência que as novas mídias da comunicação e da informação exercem sobre nossas vidas, o trabalho proposto visa apresentar a análise da página inicial da Igreja Cristã Contemporânea (ICC), inserida no segmento de teologia inclusiva e conhecida por conciliar a prática religiosa com as sexualidades não aceitas em outros espaços cristãos. Diante disso, é de nosso interesse refletir de que modo, através do endereço eletrônico, a instituição realiza o seu projeto de dizer, promovendo a inclusão e aceitação de sujeitos outrora afastados. Para que seja possível realizar tal análise, partiremos das contribuições da Análise Dialógica do Discurso (ADD) do Círculo de Bakhtin.

**Palavras-chave:** Análise Dialógica do Discurso, Igrejas Inclusivas, Página inicial.

- 
- 1 Discente do Programa de Pós-graduação em Letras ( Mestrado) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). E-mail: eduardosoaresg@hotmail.com
  - 2 Professora do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria ( UFSM) .

## I-Introdução

Falar em religiosidades e sexualidades não é uma das tarefas mais fáceis de serem realizadas, principalmente quando o assunto em questão envolve as religiões de vertente cristã e as sexualidades não hegemônicas. Isso, até certo momento, parece um pouco antagônico ou incoerente, sobretudo quando consideramos a postura secular de religiões cristãs ao negarem qualquer possibilidade do exercício religioso para aqueles indivíduos que se identificam com as sexualidades socialmente marginalizadas.

Mais do que nunca, temos acompanhado, a todo momento, discursos sendo proferidos por representantes religiosos que condenam gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais. Tais discursos acabam por difundir o ódio, o preconceito, a violência, a discriminação e todas as outras formas de ataques morais e físicos para com a população representada pela sigla LGBTQIA+ ( Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais). Esses discursos ganham fôlego e força principalmente através do fortalecimento de uma bancada evangélica que vem atuando em todos os poderes. Aquilo que dizem, ecoa na voz de outras pessoas que utilizam-se de formas semelhantes a de seus representantes para defender, assim como dizem, “a religião, o país e a família”.

Um exemplo da força que esses grupos conquistaram nos últimos tempos pode ser dado através do Projeto de Lei que ficou conhecido em todo o território nacional como “Lei da mordaza”. Tal lei propunha a proibição de profissionais da educação abordarem em sala de aula qualquer assunto referente a gênero e/ou sexualidades, sendo alegado que professores e professoras estavam trabalhando e incentivando uma “Ideologia de gênero”. A partir da organização de vários grupos religiosos, essa discussão se fez presente em muitas cidades brasileiras com um forte apelo por parte dos cristãos pela defesa da família e das crianças.

Outros projetos têm aparecido nas mais diversas câmaras de vereadores mostrando a organização e o poder que grupos conservadores e religiosos têm conquistado, principalmente no que diz respeito às discussões políticas. O “medo”, a “preocupação” de que assuntos como a diversidade sexual e de gênero sejam tratados nas escolas brasileiras, mostra um pouco da postura cristã diante do diferente. Indivíduos não



heterossexuais sempre foram vistos como seres “pecaminosos”, “abomináveis” a serem combatidos e convertidos para a heterossexualidade.

O espaço religioso, que deveria ser utilizado para promover a união de povos, tornou-se um lugar de disputas e negação às diferenças, assim como mostra a contribuição abaixo:

A bíblia tem sido usada por alguns grupos religiosos para bombardear os homossexuais, e certas passagens têm servido como balas de canhão direcionadas ao coração do adversário. O disparo é feito através de palavras chave como “abominável” ou “sodomia”, e a expressão de quem se julga superior, acerta, mais do que o coração, penetra fundo na alma daquele que é perseguido. (FURTADO; CALDEIRA, 2010)

Diante desse cenário, é de nosso interesse investigar como grupos religiosos que surgem com uma proposta de inclusão para aqueles que culturalmente não são aceitos têm se mostrado na busca por novos fiéis através das novas mídias da comunicação e da informação. Essa investigação será realizada através de uma Análise Dialógica do Discurso, na página inicial da Igreja Cristã Contemporânea (ICC). Para isso, organizamos este trabalho da seguinte forma: Primeiramente faremos algumas considerações sobre os novos espaços midiáticos. Após isso, iremos contextualizar o surgimento das Igrejas Inclusivas. Na sequência, será exposto o referencial teórico utilizado, o *corpus* analisado, seguido de sua análise e das conclusões finais.

## II- As novas mídias da comunicação e da informação

indiscutível que vivemos em um mundo cada vez mais tecnológico. Essa nova forma de organização social, também afeta o modo como nos dirigimos ao outro ou até a nós mesmos. Tudo parece, cada vez mais, acontecer em ambientes virtuais. Hoje, temos a facilidade de aplicativos, plataformas digitais e sites que permitem uma interação maior e mais dinâmica, mesmo que de forma virtual, entre o eu e o(s) outro(s). Sem dúvidas, não podemos associar isso a outro fator que não o acesso à internet.

Segundo Castells (2003), vivemos em uma sociedade de rede, sendo a internet o tecido de nossas vidas. É ela quem permite a comunicação, assim como define o autor, de muitos com muitos, transformando o modo pelo qual nos comunicamos e o modo pelo qual nossas mensagens são recebidas e compartilhadas.

Uma outra noção de grande importância quando estamos tratando sobre novas tecnologias da comunicação e da informação é a ideia de ciberespaço, conforme podemos conferir na contribuição abaixo:

O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. (LÉVY, 1999, p.15)

É possível constatar que o advento tecnológico vem, cada vez mais, proporcionando o surgimento de novas comunidades em rede. Indivíduos que antes se encontravam sozinhos, hoje têm a oportunidade de organizarem-se, debater e formar laços de sociabilidade com os seus pares. Diante dessa inovação e do impacto que causam na atualidade, temos como interesse o trabalho realizado pelas instituições inclusivas no ciberespaço, considerando a necessidade dessas entidades tornarem-se e chegarem até o maior número de pessoas possíveis dentro de um público de interesse. Muitos são os caminhos utilizados para fazer a divulgação de seus ideais, incluindo, é claro, a disponibilização de informações em suas páginas institucionais, para onde todos os modos de divulgação, virtuais ou não, costumam levar seus interlocutores. Cartazes, camisetas, panfletos e outros meios indicam o *Website* como um “convite de visita”. Neste trabalho, pelo espaço que temos, será realizada somente a análise da página inicial da congregação. A justificativa em realizar uma análise como esta se dá quando consideramos ser, através da página de abertura a configuração do primeiro contato entre a entidade religiosa e o visitante, visto como um fiel em potencial.

### III- O surgimento das Igrejas Inclusivas

As Igrejas Inclusivas fazem parte, assim como apontam Natividade (2008) ; Weiss (2010) de um fenômeno recente no Brasil que chama a atenção pela possibilidade do exercício da prática cristã em harmonia com as sexualidades que até então eram negadas pelas igrejas tradicionais. Tais instituições têm seu surgimento nos EUA quando ,Troy Perry, ao ser expulso de sua congregação de origem simplesmente por exercer uma sexualidade diferente daquela vista como correta dentro de sua instituição, decide criar um espaço em que fosse possível ser cristão independentemente de orientações sexuais ou de identidades de gênero. A partir dessa posição de Troy, foi fundada em 1968 a primeira igreja inclusiva, denominada de “Igreja da Comunidade Metropolitana”.

A fundação da igreja norte-americana abriu espaço para que propostas semelhantes fossem realizadas ao redor do mundo. Filiais da Igreja da Comunidade Metropolitana iniciaram suas atividades em vários países, além do surgimento de outras congregações que embora não pertencessem à essa ideia pioneira, também defendiam o espaço religioso como um lugar de inclusão. No Brasil, isso acontece em um outro momento. É somente no início da década de 2000 que temos a fundação daquela que ficou conhecida como a primeira igreja inclusiva em território brasileiro. Em maio de 2002 foi fundada uma filial da igreja de Troy no Rio de Janeiro, estamos aqui falando da Igreja da Comunidade Metropolitana (ICM-Rio). Assim como ocorreu em outros países, a partir da inauguração da primeira, outras instituições surgiram, ocorrendo uma proliferação de entidades inclusivas. Hoje elas se fazem presentes em várias cidades e estados brasileiros e, independentemente de diferenças ideológicas e/ou teológicas, têm em comum a ideia de acolher a todos.

### IV- O corpus : Página inicial da ICC

Abaixo, segue uma compilação da página inicial da Igreja Cristã Contemporânea, para que, posteriormente possamos realizar a análise. A escolha pela página da instituição deu-se devido a constante atualização de seu endereço eletrônico.



Imagem disponível em : Acesso em : <http://www.igrejacontemporanea.com.br/site/index.php>. Acesso em : 01. Set. 2017.

## V- Referencial teórico:

De acordo com Volóchinov (2017), a língua deve ser pensada como um “fenômeno social da interação verbal”. Ao pensá-la dessa forma, não estamos negando sua estrutura, mas afirmando que toda atenção deve estar voltada para o processo interacional, isto é, pensar o modo como as pessoas organizam seus enunciados, tendo em vista uma determinada situação comunicativa.

Os sujeitos interagem nas mais diversas esferas de atividade, a exemplo, do trabalho, da escola, da comunidade em que vivem, da religião em que se inserem e etc. Através dessas interações a quais são expostos é que adquirem a língua, de modo que só serão capazes de produzir um determinado enunciado se já estiveram em contato com outros enunciados e outros sujeitos em situações comunicativas semelhantes àquela em que precisam elaborar o seu dizer.

Com isso, podemos observar que a comunicação não se dá em forma de frases, assim como as recebemos da gramática e/ou do dicionário, mas sim por meio de enunciados no processo de interação entre sujeitos. Na perspectiva teórica aqui adotada, o enunciado é entendido como a “unidade real da comunicação discursiva” (Bakhtin, 1997). Comunicamo-nos através de enunciados, que por sua vez inserem-se em determinados gêneros discursivos.

Diante disso, ao dirigir-se ao(s) seus interlocutor(es), o locutor leva sempre em consideração qual o seu objetivo de enunciar, quem é/são seu(s) interlocutor(es), que papéis sociais ocupa(m) e o que espera daquele(s) para quem emite seu dizer. É em virtude destes e de outros fatores que os enunciados se inserem em determinados gêneros do discurso, que são, nas palavras de Bakhtin (1997), “enunciados relativamente estáveis”.

Brait (2006) aponta que “o pensamento bakhtiniano representa, hoje uma das maiores contribuições para os estudos da linguagem”. A autora diz ainda que a Análise Dialógica do Discurso apresenta uma relação indissolúvel entre língua, linguagens, história e sujeitos historicamente situados.

## VI- Acessando a página: Uma análise

Antes de qualquer coisa, devemos levar em consideração o gênero a ser trabalhado: Página institucional. Tal gênero cumpre o papel de apresentar as ideias, ações e visões de uma dada instituição através de um endereço da *web*. Por apresentar esse caráter informativo, certas características tornam-se comuns em textos do gênero, a exemplo da logomarca da instituição/ produto/marca, seu slogan, sua localização e o link para um possível contato entre a página e o(s) interlocutor(es). Percebemos que essas características também se fazem presentes na página analisada, tornando-a assim “relativamente estável” em relação às outras que cumprem funções iguais ou semelhantes.

Um outro fator que deve ser mencionado aqui é que o “destinatário” foi considerando durante toda a realização do projeto discursivo. Embora o endereço apresente informações para um público já participante da congregação, foi constatado que grande parte dos links disponibilizados

direcionam-se para um possível fiel, ou seja, para alguém que ainda não pertence à instituição.

Embora a igreja apresente em seu slogan “ Levando o amor de Deus a todos, sem preconceitos”, há um direcionamento para um público em específico: homossexuais masculinos. É interessante ainda a presença de discursos que aparecem reconfigurados, assim como acontece com “ Sorria, Jesus te aceita”. Notamos que todos esses elementos colaboraram para o projeto discursivo da congregação religiosa em promover a aceitação/ inclusão de sujeitos outrora não representados em instituições cristãs.

## VII- Considerações finais:

Ao finalizar este trabalho, podemos destacar o importante papel que as Igrejas Inclusivas exercem na vida de sujeitos não aceitos em outros espaços religiosos. Para muitos indivíduos, pertencer à uma entidade religiosa e estar diante da prática da fé é de extrema importância.

Devemos destacar também a influência das novas mídias da informação e da comunicação em nossas vidas, tornando possível que informações como a existência desses novos espaços de prática cristã cheguem até a sociedade. Por fim , mas não menos importante, mencionamos o papel do outro durante a elaboração do projeto discursivo da instituição. Conforme percebemos, aquele para quem os enunciados foram dirigidos, atuou de forma ativa durante toda a construção do endereço eletrônico.

## Referências bibliográficas:

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina G.G Pereira. 2. ed.São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2016. p. 9-33.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

FURTADO, Maria Cristina; CALDEIRA, Angela Cristina. **Cristianismo e diversidade sexual: conflitos e mudanças.** In: Fazendo gênero, 2010, Florianópolis. *Anais eletrônicos.*

UFSC, 2010. Disponível em: [http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278015256\\_ARQUIVO\\_tenvCRISTIANISMOEDIVERSIDADESEXUALConflitosemudancas.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278015256_ARQUIVO_tenvCRISTIANISMOEDIVERSIDADESEXUALConflitosemudancas.pdf). Acesso em: 27 nov. 2017.

JESUS, Fátima Weiss de. **Unindo a cruz e o arco-íris: Vivência religiosa, homossexualidades e trânsitos de gênero na Igreja da Comunidade Metropolitana de São Paulo.** 2012. 302 f. Tese de doutorado-Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

NATIVIDADE, Marcelo. 2008. **Deus me aceita como eu sou?** A disputa sobre o significado da homossexualidade entre evangélicos no Brasil. Tese de doutorado, Rio de Janeiro, PPGSA/ IFCS/UFRJ.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Editora 34, 2017.



# EXPERIÊNCIA E NARRATIVAS LGTBs NO FACEBOOK: EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA NA PÁGINA SOCIAL DO GRUPO ARCO-ÍRIS

Fabrcio Leo Alves Schmidt<sup>1</sup>  
Marcelly Machado Cruz<sup>2</sup>  
Dr. Éder da Silva Silveira<sup>3</sup>

## Resumo

As redes sociais têm sido utilizadas como espaçoes educativos na constituicão de coletivos organizados virtualmente. O “Grupo arco-íris” é um desses coletivos que reúnem em sua teia virtual LGTBs e simpatizantes. Nesse espaçoo, diferentes escritas denunciam os problemas sociais vividos pelos LGTBs e suas principais estratégias de enfrentamento e resistênciã. O objetivo é compreender em que medida esse grupo se constitui como espaçoo de educaçãoo/(auto)formaçãoo desses sujeitos e quais motivaçõees e processos explicam a criaçãoo e propagaçãoo desse fenômeno enquanto prática social. Consideramos as experiênciãas individuais e coletivas, bem como as narrativas de atribuiçãoo de sentido do vivido, como elementos fundamentais para esse tipo de abordagem. Através das diferentes narrativas de cunho (auto)biogrãfico, o “Grupo Arco-íris” constitui-se em um espaçoo de inclusãoo, orientaçãoo e autoeducaçãoo.

**Palavras-chave:** narrativas, experiênciãa LGTBs, educaçãoo, sexualidade, facebook.

---

1 Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Edis 19. E-mail. fabri.1fabri@yahooo.com.br

2 Universidade de Santa Cruz do Sul- UNISC.Edis19. E-mail. marcellymachado13@gmail.com

3 Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Edis 19. E-mail. eders@unisc.br

## Introdução

O presente trabalho tem como objetivo analisar as narrativas (auto)biográficas produzidas na página do facebook denominada “Grupo Arco-íris”. Nesse sentido, intentamos analisar aspectos epistemológicos concernentes às diferentes narrativas publicizadas nessa rede social, bem como as nuances que compõem o processo de formação desses indivíduos em um ambiente virtual. Enquanto fontes de pesquisa e formação, essas narrativas assentam na razão de ser, nas histórias de vidas, desvelando-se não apenas nos simples acontecimentos, mas sim, exteriorizando-se como forma de constituição e análise de diversos acontecimentos que nos caracterizam e humanizam (FERRAROTTI, 2014 apud SOUZA, 2006, p.32).

Por ter um sentido exploratório e valorativo, as narrativas (auto)biográficas, têm nas dimensões e concepções de sujeitos seus sentimentos, afetos e emoções dos quais são investigados na sua complexidade. Complexidade essa, que se constitui através de fracassos, resistências, subalternização e superação de alguns problemas enfrentados e de múltiplos enfrentamentos que passam a ser publicizados dentro de uma rede social.

No âmbito da educação, pesquisas que trabalham com narrativas (auto)biográficas em redes sociais (RIBEIRO, CARVALHO, SANTOS, 2018; PORTO; SANTOS, 2014), comportam uma variedade de escolhas e coletas que perpassam não só as publicizações em um campo midiático, mas, também, as mais variadas histórias de vida que compõem os sujeitos, objetos desse trabalho. Diferentes redes e mídias, atualmente, desvelam-se como grandes propagadores das histórias que compõem os mais variados sujeitos. Metodologicamente, através de uma abordagem qualitativa e exploratória, pesquisamos as narrativas produzidas no perfil denominado “Grupo Arco-íris”, para, assim, compreender em que medida o referido grupo se constitui como espaço de educação/(auto)formação e quais motivações e processos explicam a criação e propagação desse fenômeno enquanto prática social.

## Resistências sociais no Facebook

Não é de hoje que as redes sociais servem para internalizar sentimentos e hábitos do cotidiano humano. O facebook, como uma rede de

relacionamento on-line, surge com o intuito de interligar diversos sujeitos em uma condição de abreviação espaço-tempo em todo o mundo digital, conectando diferentes usuários dos mais diversos cantos do mundo, através de uma teia digital de comunicação. A relevância dessa ferramenta abriu um vasto campo de estudo até então não explorado, no qual diversos estudiosos passaram a operar seus esforços para compreender a relação homem-máquina e conectividade (CASTELL, 1999; LEMOS; LÉVY, 2010). Em meio a esse advento, surge em meados de 2004, uma das maiores redes sociais on-line já criadas de todos os tempos, ou seja, o Thefacebook. (KIRKPATRICK, 2011). Ao ingressar no facebook o indivíduo seleciona o que vai expor sobre si mesmo de acordo com os seus próprios interesses e com ações que o site oferece.

Lentamente, mas de forma sistemática, a antiga autodefinição do Facebook como um lugar para manter contato com pessoas que você conhece no mundo real está se tornando cada vez menos central. Para ser um “amigo” é preciso uma interação bidirecional. [...]. Mas agora há outros tipos de relações no Facebook. [...], o Facebook vai separar formalmente os três componentes exigidos para se tornar um amigo de alguém no serviço: declarar que você conhece a pessoa, dar permissão para que ela veja suas informações e pedir para ver todas as informações que ela produz (KIRKPATRICK, 2011, p. 298).

Com o crescente aumento de usuários acessando essa rede social ao longo dos últimos anos, observamos pequenas ramificações dentro dessa corrente cibernética, uma espécie de extensão criada abstratamente dentro do próprio facebook denominada “grupos sociais”. Esses coletivos funcionam como espécie de personificação do próprio sujeito, um objeto criado abstratamente, mas com características que são abastecidas pelos usuários que se identificam por pontos em comum. Nesse sentido, as redes sociais on-line passaram a ser não apenas um espaço de interação entre os sujeitos que compõem o ambiente midiático, mas, sim, um espaço educativo de transformação e construção do próprio sujeito a partir de novas práticas sociais.

As novas tecnologias reprodutivas, as possibilidades de transgredir categorias e fronteiras sexuais, as articulações corpo-máquina a cada

dia desestabilizam antigas incertezas; implodem noções tradicionais de tempo, de espaço, de “realidade”; subvertem as formas de gerar, de nascer, de crescer, de amar ou de morrer (LOURO, 2000, p.10). Espaços onde coletivos se organizam por pontos em comum e, nesse sentido, formam um elo de formação e transformação do próprio sujeito. Portanto, por tratar-se de uma ferramenta de grande dinamismo e aceitabilidade pelos usuários, percebemos que tal instrumento, ao longo do tempo, passou a se constituir com um espaço de cyberinclusão, no qual diversos grupos passaram a usá-lo como um diário, relatando seus problemas, ânsias, desejos e inquietações.

### **Ferramentas de inclusão, orientação e autoeducação dos LGBTs**

O uso do facebook como ferramenta de inclusão, orientação e educação dos grupos de Lésbicas, Gay, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Simpatizantes –LGBTs– dá-se pela simples forma pela qual essa ferramenta foi desenvolvida, ou seja, para manter uma relação social de amizades, namoros, cultura, aprendizagem, etc., com diversas pessoas, em diferentes territórios e, com isso, constituir laços que identifiquem os sujeitos diante das suas múltiplas faces. Não podemos nos deter, quando falamos de redes sociais, apenas em uma característica de perfil pessoal de usuários, pois isso nos levaria ao equívoco de associá-la à possibilidade de uma identidade de usuário que fosse única ou homogênea. A rigor, o perfil dos usuários das redes sociais pode ser visto a partir da perspectiva apresentada por Stuart Hall (2005), pois, segundo ele,

a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar ao menos temporariamente (HALL, 2005, p.13).

Também nessa perspectiva podemos abranger o perfil coletivo, quando falamos aqui de um grupo ou comunidade. Isto é, o grupo ou comunidade se forma através de características que colocam em evidência aquilo que é comum de forma a potencializar determinada representação

do coletivo, embora esse coletivo seja constituído por identidades múltiplas e cambiantes e, da mesma forma, esteja em constante movimento, sendo por elas igualmente constituído.

Dessa forma, buscamos neste trabalho trazer à tona algumas narrativas de um perfil coletivo, ou seja, de um coletivo que exterioriza suas necessidades e reivindica um lugar que não seja o da abjeção e invisibilidade, utilizando-se de um espaço virtual como lugar seguro. As narrativas analisadas foram retiradas da página do facebook denominada “Grupo Arco-Íris” no qual é uma organização não governamental fundada em 21 de maio de 1993.

Tomamos algumas passagens encontradas no perfil do grupo que representa a busca por direitos iguais, resistência e processo de autoeducação, pois entendemos que essas três categorias são essenciais para solidez de qualquer grupo nas ações de empoderamento. Vejamos o que podemos, nos limites deste trabalho, extrair de duas narrativas do referido grupo.

muito triste, um país que se diz, democrático, ainda lutar-mos por direitos iguais, eu não pesso (sic) aceitação ou aprovação, só quero respeito; As pessoas tem (sic) aprender ...todo mundo tem direito de ser feliz seja com quem for ...Independente de quem for... (POSTAGENS NO GRUPO ARCO-ÍRIS, 2014).

Nos comentários, identificamos que essas narrativas trazem consigo peculiaridades que nos dão uma ideia de reportabilidade, ou seja, nos convidam a nos reportar para fatos e acontecimentos anteriores. Ao mesmo tempo, elas nos permitem perceber a presença da ideia de ressignificação do próprio indivíduo, uma vez que existem elos em comum que os conectam. Souza (2006, p. 101) nos diz que “a escrita da narrativa como atividade metarreflexiva, mobiliza no sujeito uma tomada de consciência, por emergir do conhecimento de si e das dimensões intuitivas, pessoais, sociais e políticas impostas pelo mergulho interior [...]”.

Ao analisarmos essas narrativas, verificamos que os indivíduos partem de sentidos, significados e representações que os constituem como sujeitos. A publicização desses significados em uma mídia social nos remontam a uma ideia de autorevelação, autoproteção, autoeducação,

ao passo que também causa ao indivíduo uma espécie de revelação de si, cujo conteúdo remete à origem e às diferenças que os constitui, uma singularidade personificada através dos posts que essa ferramenta disponibiliza.

Nesse sentido, compreendemos que esses coletivos criados nas mídias sociais têm capacidade de estimular, mesmo que indiretamente, o empoderamento e a reciprocidade entre seus membros, fomentando a participação política, crítica e social, pois se constitui como uma ação social de cunho coletivo baseada na interação e em debates, dentro do grupo, potencializando a conscientização dos seus direitos e a reflexão sobre experiências similares.

Nessa direção, os Grupos também são criados a partir do desejo de falar de si mesmo, de construir histórias de vidas e de participar das comunidades que os ligam pelos anseios e desejos em comum. Meneghel, Farina e Ramão concordando (2005, p. 570) nos dizem que “as narrativas podem contribuir para empoderar as pessoas, ajudando-as a refletir sobre situações de opressão/dominação invisíveis, já que a força simbólica se exerce sobre os corpos diretamente e, como que por magia, sem coerção física”.

Contudo, temos que entender que essa retomada de consciência personificada pelos bits cibernéticos nem sempre é fácil, ao passo que existem, dentro e fora do mundo digital, mecanismos de subalternização dos quais operam em sentido oposto às resistências criadas por determinados grupos. Criam-se, portanto, na sociedade elitizada, diferentes “mecanismos” de enfretamento, nos quais o facebook se constitui, dentre outros, em um elemento de educação/**(auto)formação e resistência social.**

## Considerações Finais

A temática que trouxemos para a construção do referido texto possui em sua estrutura uma questão primordial: o estudo das narrativas (auto) biográficas na constituição de sujeitos individuais e coletivos, na construção de suas identidades. Ao trazer para o corpo do texto a problematização de duas dessas narrativas em um ambiente midiático quisemos, com isso, mostrar as diferentes movimentações que esse grupo faz dentro dessa teia

virtual, usando-a como mecanismo de inserção, aproximação, orientação e (auto)educação.

A página social revela-se como espaço de educação e resistência na medida em que se configura como um importante espaço de construção de estratégias e instrumentos para o enfrentamento das mais diversas situações experienciadas pelos/as LGBTs em uma sociedade marcadamente opressiva com a multiplicidade dos corpos.

Nela, diferentes mecanismos são criados com o intuito de estimular o empoderamento de determinados grupos. Passa-se, nesse sentido, gradualmente, a existir uma corrente de pessoas que optam por (se) publicar nesse novo espaço, surgindo, com isso, diversas narrativas (auto) biográficas que são utilizadas para expressar traumas argumentativos em suas vidas, ou seja, diferentes situações que determinados indivíduos ou grupos passam ao longo da vida. Dessa forma, o coletivo vivencia um novo tipo de experiência, uma experiência que usa o facebook como uma forma de propagação das lutas enfrentadas ao longo das décadas.

## Referências

CASTELLS, M.; A sociedade em rede (R. V. Majer, Trad.). (Coleção A Era da InFormação: economia, sociedade e cultura, Vol. 1). São Paulo: Paz e Terra, 1999.

HALL, S.; A identidade cultural na pós-modernidade. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KIRKPATRICK, D.; O efeito do facebook: os bastidores da história da empresa que conecta o mundo (M. L. de Oliveira, Trad.). Rio de Janeiro: Intrínseca, 2011.

LEMOS, A., & LÉVY, P.; O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária. (Coleção Comunicação). São Paulo: Paulus, 2010.

LOURO, G. L.; O Corpo Educado: Pedagogia da Sexualidade. Minas Gerais: Editora Autêntica, 2000.



MENEGHEL.S.N., FARINA.O., RAMÃO.S.R.; Histórias de resistência de mulheres negras. Estudos feministas. Florianópolis. 13(3): 567-583, setembro-dezembro/2005.

PORTO, C. (Org.); SANTOS, E. O. (Org.). FACEBOOK E EDUCAÇÃO: publicar, curtir, compartilhar. 1. ed. Campina Grande: EDUEPB, 2014. v. 1. p, 225.

RIBEIRO, M. R. F.; CARVALHO, F. S. P.; SANTOS, R. Ambiências híbridas-formativas na educação online: desafios e potencialidades em tempos de cibercultura. ReDoC - Revista Docência e Cibercultura, v. 2, p. 1-13, 2018.

SOUZA, E. C.; O conhecimento de si: Estágio e narrativas de formação de professores. Salvador, Bahia: Editora DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. Revista Educação em Questão, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

## A CRIAÇÃO DE UM “ESPAÇO AUTOFICCIONAL” NA OBRA DE SALIM MIGUEL

Ana Cláudia de Oliveira da Silva<sup>1</sup>  
Prof. Pedro Brum Santos

### Resumo

O presente trabalho consiste em um estudo da obra ficcional de Salim Miguel, centrado nas diferentes estratégias de figuração de si utilizadas com vistas a embaralhar as fronteiras entre vida e obra. No intuito de refletir sobre como isso se dá, selecionamos cinco obras representativas: *A morte do tenente e outras mortes* (1979), *A vida breve de Sezefredo das Neves, poeta* (1987), *Primeiro de abril: narrativas da cadeia* (1994), *Onze de Biguaçu mais um* (1997), *Nur na escuridão* (1999) e *Reinvenção da Infância* (2009), nas quais sobressaem aspectos que apontam para a necessidade premente de debater a presença incômoda do autor em seu texto. A partir dessa perspectiva analítica, objetivamos refletir sobre a criação de um “espaço autoficcional” na obra do escritor líbano-catarinense como lugar de encontro do ficcionista/coleccionador de histórias com a sua própria experiência e, igualmente, lugar de recriação dessa experiência limiar entre o “ato de viver” e o “ato de contar”.

**Palavras-chave:** Escritas de si; Autoficção; Figuração de si; Colecionador; Salim Miguel.

---

1 Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: clauoli13@gmail.com

## MULHERES PAMPEANAS NA TRAMA HISTÓRICA E CULTURAL GAÚCHA: TENCIONANDO VERDADES

Juliana Corrêa Pereira Schlee<sup>1</sup>  
Paula Corrêa Henning<sup>2</sup>

### Resumo

Neste trabalho, em um exercício filosófico buscamos pensar e problematizar como as mulheres do pampa gaúcho são constantemente posicionadas na trama da história, e cultural da tradição gaúcha em que coloca o gaúcho – homem, viril, macho, forte – na centralidade do discurso. Para mirar a história, aceitamos o convite de Michel Foucault, a perceber a que representação histórica estamos presos e a interrogar os modos de subjetivação. Para isso olhamos alguns acontecimentos discursivos como a criação de uma literatura regionalista, assim como a fundação do Centro de Tradições Gaúchas. Na história do pampa gaúcho, na cultura e na arte é importante destacar uma invenção do gaúcho heroico como um elemento central e é a partir deste que passa a ser elaborada a figura feminina, posicionando-a como coadjuvante e delineando seus contornos.

**Palavras-chave:** História, Michel Foucault, Acontecimentos discursivos, Mulheres, Gaúcho.

- 
- 1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG/CAPES. Integrante do Grupo de Estudos em Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia – GEECAF/FURG, Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: julianaschlee@gmail.com
  - 2 Doutora em Educação, Professora dos programas de Pós-graduação em Educação e Ciências e Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Coordenadora do Grupo de Estudos em Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia – GEECAF/FURG, Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil.

## Introdução e ferramentas metodológicas

Neste trabalho, em um exercício filosófico, tendo como intercessor desta pesquisa o filósofo Michel Foucault, buscamos pensar e problematizar como as mulheres do pampa gaúcho são constantemente posicionadas na trama da história, e cultural da tradição gaúcha em que coloca o gaúcho – homem, viril, macho e forte – na centralidade do discurso.

É importante pensar a respeito deste discurso que é constantemente atualizado. Para isso, nosso desejo é, de algum modo, problematizar o quanto estes discursos fabricados na cultura e na tradição gaúcha nos subjetivam, nos educam e, muitas vezes, determinam nossos modos de ser e de viver nossa atualidade.

Para alcançar o objetivo proposto neste trabalho vamos percorrer alguns acontecimentos discursivos que entrelaçam Mulheres, Pampa gaúcho e natureza. Entendendo que os acontecimentos discursivos são eventos importantes, traçados históricos que são tomados como discursos, como algo que irrompe num certo tempo e lugar. O modo de constituir-se como mulheres, como pampa e como natureza é atravessado pelos discursos, enunciações e acontecimentos que modelam, controlam e regulam e são regulados por nós, sujeitos desse tempo. Através de uma perspectiva pós-estruturalista, problematizamos verdades e certezas que atravessam a constituição das mulheres do Pampa.

## Na trama histórica e cultural gaúcha

Entendemos que as marcas culturais, históricas do Rio Grande do Sul vêm tradicionalmente constituindo uma posição de destaque do gaúcho, e que isso possa ser uma das condições de possibilidades para que as mulheres ocupem um espaço menos privilegiado nas relações humanas com o pampa gaúcho. Por isso selecionamos alguns acontecimentos discursivos, importantes para tencionar as posições ocupadas por gaúchos e gaúchas na história do Rio Grande do Sul.

Para mirar a história, deslocamos algumas premissas mais clássicas. Uma delas refere-se a entendê-la como uma construção marcada por relações de poder. Para pensar e problematizar a história do Pampa,

aceitamos o convite de Foucault em romper com a história linear, progressiva, unitária, totalizante, e mais, a desconstruir a história, perceber a que representação histórica estamos presos e a interrogar os modos de subjetivação, isto é, na constituição de nós mesmos, sujeitos deste tempo. Como nos fala Rago (1993) “[...] para Foucault somos produzidos por relações de poder, somos efeito mais do que produtores”.

Importantes contribuições para esta pesquisa são as pesquisas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia (GEECAF/FURG) sob orientação da Prof<sup>a</sup> Paula Henning, a tese de Virgínia Vieira (2017) que ao pesquisar a música pampeana, buscaram provocar novas discussões no campo da Educação Ambiental, entendendo esta arte como uma importante ferramenta para pensarmos como vem se dando a constituição de saberes referentes à natureza e a relação do homem com a paisagem natural na região do Pampa; assim como, o trabalho de pesquisa realizado por Schlee e Henning (2016) que ao pesquisar a fotografia traz provocações importantes sobre o gaúcho como produção cultural, com o objetivo de problematizar as certezas e a essência gaúcha e sua relação com a natureza.

Alguns suportes para a construção da cultura gaúcha são as peculiaridades do Estado, como seus limites fronteiriços, sua história, sua formação e a simultânea afirmação do pertencimento ao Brasil, que é constantemente atualizada, reposta e evocada. O caráter feroso do gaúcho seria explicado pela “necessidade de dominar a natureza, garantir fronteiras, rebelar-se contra os desmandos do governo central, além dos conflitos internos do próprio estado” (OLIVEN, 2006, p.65). São discursos que vão sendo tomados como verdadeiros nesta construção cultural do gaúcho, ou até mesmo dos gaúchos e das gaúchas. Verdades estas que nos capturam, nos enredam e nos constituem.

Vale lembrar que nem sempre a figura do gaúcho teve o atual significado gentílico. Até meados do século XIX eram considerados contrabandistas de gado, desertores das tropas com uma conotação pejorativa, uma figura que foi negada e marginalizada muitas vezes. Com a organização das estâncias, o gaúcho passou a significar peão e guerreiro, na atualidade é uma figura central da cultura do Rio Grande do Sul, sendo valorizado e colocado como representante do Pampa nas mais diversas práticas culturais (SCHLEE E HENNING, 2016).

Na historiografia, na literatura gaúcha se investe numa posição heroica do gaúcho e as mulheres são tomadas como coadjuvantes nesta construção histórica, social, cultural e política, assim como no âmbito ambiental. Que posição as mulheres do pampa gaúcho tomam nas vivências cotidianas na sua relação com o pampa e a natureza em uma construção histórica e cultural?

Problematizar a essência de um “verdadeiro gaúcho” ou uma “verdadeira gaúcha”, questionar as posições que são legitimadas nesta construção cultural, são conceitos que são criados na superfície do dito, nos interstícios históricos e culturais. Ao pensar na história do presente, uma história que busca as condições de possibilidade para a emergência de saberes atrelados com as relações de poder, nos fala Schlee e Henning (2016, p. 531) “[...] temos o sujeito pampeano, o gaúcho, como um sujeito discursivamente construído, sendo um resultado, um produto cultural”.

O gaúcho, homem do campo é o protagonista desta história, que se identifica com a sua dimensão rural, como descreve Pesavento (1993, p.388) “[...] monarca das coxilhas, centauro dos pampas, ele é algo que mistura o componente selvagem, de exacerbação permanente, com altivez inata de quem habita imensidões sem fim”. Na metáfora de centauro o gaúcho, metade homem valorizado pela honra e metade cavalo enaltecendo sua força e mobilidade, se cristaliza uma figura masculina, assim como suas virtudes de valentia, honradez e força (PESAVENTO, 1993).

Com a exaltação da temática regional gaúcha é fundado a Sociedade Partenon Literário em 1868 em Porto Alegre, uma sociedade de intelectuais e letrados, cujo objetivo era criar uma literatura do Rio Grande. Alinhados com uma estética romântica, os escritores se voltam ao espaço regional, este fenômeno foi chamado de *regionalismo literário*, comparado e não excludente do fenômeno *regionalismo gaúcho* reconhecido por Joseph Love no plano histórico, entre o período de 1870 a 1920, nesta época, o País e o Rio Grande do Sul eram regidos pelos ideais de modernização tanto no âmbito social como no industrial, assim como no plano literário, que exigiam campanhas de alfabetizações, fundaram-se bibliotecas, escolas e acionava o fazer literário à criação de sociedades e agremiações (MOREIRA, 1993).

Compreendemos que no final do século XIX e início do século XX, é momento histórico para emergência de um discurso, por que aqui se

encontra uma condição de possibilidades para que se posicione a figura masculina do gaúcho na centralidade da cultura, da história do Rio Grande do Sul. Pinçamos da história a fundação da Sociedade Partenon Literário, assim como a criação de uma literatura regional gaúcha como um acontecimento discursivo, em meio a tantos outros, que ocorreram em um mesmo período histórico, como a criação da primeira agremiação tradicionalista, o Grêmio Gaúcho de Porto Alegre. (1898), assim como a União Gaúcha de Pelotas fundada, em 1899, pelo escritor João Simões Lopes Neto (OLIVEN, 2006). E vemos aqui um discurso que é pulverizado em diferentes instâncias como na literatura, na arte, na cultura, na política e até mesmo na música rio-grandense. Um discurso que é retomado e atualizado em 1948, quando foi criado o primeiro Centro de Tradições Gaúchas, em Porto Alegre, o “35” CTG, cujo nome refere-se à Revolução Farroupilha do ano de 1835 e que vai servir de modelo para centenas de CTGs existentes no Rio Grande do Sul, no Brasil e no mundo.

Dentro dos Centros de Tradição Gaúcha (CTG) se produz modos de ser gaúcho e de conduzir a conduta de homens e mulheres, ao exercer uma “vigilância comemorativa” necessária para reinventar e manter o culto aos costumes e tradições gaúchas (DUTRA, 2002). No início o CTG tratava-se de reproduzir o mundo da fazenda de criação de gado, o galpão com fogo de chão e roda de chimarrão, que segundo os tradicionalistas este lugar era frequentados somente por homens. As mulheres não pertenciam ao grupo e foram incorporadas mais tarde ao Tradicionalismo, como coadjuvantes para participarem das festividades. Aqui vemos que a centralidade do gaúcho na cultura, na história e nas tradições gaúchas é constantemente reinventada, reciclada, retomada, fabricada em diferentes épocas e circunstâncias. Foucault nos convida a pensar numa história externa, exterior da verdade:

Seria interessante tentar ver como se dá, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história (FOUCAULT, 2002, p.10).

A partir de diferentes contextos sociais, políticos, culturais, históricos, as representações em torno desse sujeito gaúcho vem sendo fabricadas,



assim como das mulheres pampeanas, não há um momento ou uma origem específica. Torna-se importante pensarmos e problematizarmos o quanto estes ditos fabricados na cultura nos ensinam, nos subjetivam, e muitas vezes determinam modos de ser e de viver no Pampa gaúcho.

Há uma construção de um gaúcho cristalizado no tempo e espaço, os tradicionalistas foram inventando indumentária (bota, bombacha, chapéu, lenço,...) assim como os costumes, as músicas e as danças. E assim, quando a primeira mulher se filiou no CTG, foi necessário inventar uma figura feminina, e que para não chamar de “china” que tinha um sentido pejorativo, intitularam de “prenda” que significa objeto de valor, que pode ser dado de presente à alguém e que passa a ser a expressão da “mulher honesta”, passa a representar a “mulher gaúcha” (DUTRA, 2002), além disso, criaram uma indumentária para a prenda para que “combinasse” com a indumentária do gaúcho, um vestido com cores suaves, discreto e simples, conforme as virtudes que o gaúcho lhe atribui. Mas apesar de uma regulamentação sobre a indumentária feminina pelo Movimento Tradicionalista Gaúcho (MTG) as mulheres preferem vestir-se com bota e bombacha, “não é difícil compreender essa preferência se nos lembrarmos que a figura que é exaltada quando os tradicionalistas falam no Rio Grande do Sul é sempre a masculina, cabendo à mulheres o papel subalterno de “prenda” (OLIVEN, 2006, p. 175) [grifo do autor].

Importante destacar nesta trama uma construção, uma invenção de gaúcho heroico como um elemento central da cultura Rio-grandense, e é a partir deste gaúcho que passa a ser elaborada a figura feminina, posicionando-a como coadjuvante e delineando seus contornos.

### **Algumas considerações...**

Buscamos neste trabalho tencionar verdades e certezas sobre a posição que ocupa o gaúcho na trama histórica e cultural da sua tradição. Pensar nas mulheres pampeanas, é pensar também na cultura e tradição gaúcha que nos atravessam até os dias atuais e que legitimam maneiras de ser no cotidiano, seja na roda de chimarrão, nas festividades com a família e os amigos com um churrasco assado pelos homens e a salada preparada pelas mulheres; seja no trabalho, na escola, seja na música e na literatura e que muitas vezes são formas de ser já naturalizadas. Mas, além disso,

é importante pensar que as mulheres pampeanas não estão cristalizadas no tempo, elas são também atravessadas por outros movimentos atuais, como os movimentos feministas que atuam no âmbito nacional, internacional assim como no Rio Grande do Sul. Na história do pampa gaúcho, na cultura Sul Rio-grandense, na arte, na música na literatura mulheres e homens pampianos são constituídos através de práticas e relações que instituem gestos, modos de falar e agir, condutas e posturas apropriadas, no âmbito cultural, social, econômico, político e ambiental.

## Referências

DUTRA, C.P. **A Prenda no Imaginário Tradicionalista**. (Dissertação). PUC/RS. Porto Alegre, RS, Brasil, 2002.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro, Forense Universitária. 2002. MOREIRA, M.E. Regionalismo e Literatura no Rio Grande do Sul. In: ALVES, F. das N.; TORRES, L.H. (Orgs.). **Pensar a Revolução Federalista**. Rio Grande: Editora da FURG, 1993, p. 131-135.

OLIVEN, R.G. **A parte e o todo: a diversidade cultural no Brasil-nação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

PESAVENTO, S.J. A invenção da sociedade gaúcha. **Ensaio FEE**. Porto Alegre, (14)2, p. 383-396, 1993.

RAGO, M. As Marcas da Pantera. Foucault para historiadores. **Resgate**, v.4, n.5, 1993, p. 22-32.

SCHLEE, R.L. HENNING, P.C. Pensar a história do presente: contribuições para olhar o Pampa gaúcho. In: II Seminário Internacional Michel Foucault: cinquentenário de As Palavras e As Coisas. V. 1. 2016, Pelotas: **Anais...Pelotas**: UFPel, p.506-532.

VIEIRA, V.T. **Naturalismo Poético-pampeano: uma potência musical do pensar**. (Tese de Doutorado). PPGEA/FURG. Rio Grande, 2017.

## A RÁDIO NA RUA JUNTO AOS MBYÁ GUARANI

Alexandre Missel Knorre<sup>1</sup>

Bruna Moraes Battistelli<sup>2</sup>

Lílian Rodrigues da Cruz<sup>3</sup>

### Resumo

Poderia um dispositivo clínico criar condições de possibilidade para que outras histórias possam ser contadas? Buscamos entender os fios que permitem que memórias da rua povoem o meio acadêmico. Tendo em vista a proposta que une história, memórias, literaturas e resistência, apresentamos a Radio na Rua e seu potencial para emaranhar memórias coletivas de resistência, neste caso mais específico, da população Mbyá Guarani, do município de Maquiné (RS). Para além das narrativas hegemônicas que subjetivam e subjugam as populações indígenas, gostaríamos de apresentar a construção de uma narrativa que fala da potência na luta por territórios, do respeito pela palavra e pela dança enquanto expressão de uma ética de vida. Assim, o dispositivo em questão passa a operar não somente como Radio na Rua, mas como uma rádio da população em luta. **Palavras-chave:** rádio na rua, dispositivo clínico, Mbyá Guarani, resistência, indígenas.

---

1 Psicólogo, Mestre em Psicologia Social e Institucional UFRGS. *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. E-mail: misselmusica@gmail.com.

2 Psicóloga, Doutora em Psicologia Social e Institucional UFRGS

3 Doutora em Psicologia (PUCRS)

Alguns *corpus* possíveis espalhados pelo Brasil profundo, na Rádio Na Rua, a rádio das pessoas em situação de rua de Porto Alegre (RNR)<sup>4</sup>, apresentam-se avariados, com roupas surradas, mal cheiro, aparências paupérrimas, ébrios. Os repórteres da RNR estão em situação de rua, com seus corpos em sua maioria, negros, nordestinos, índios. As referências e significações estigmatizadas sobre o corpo de uma pessoa em situação de rua cristalizam-se determinando restrições às interações sociais e às possibilidades de vida. A RNR nasce da necessidade de embalar esses estereótipos e referenciais sociais rígidos. Ao se posicionar no espaço público com equipamentos de som e performances, tencionando os transeuntes com músicas, brincadeiras, debates, relatos de vida, cria um ambiente de troca de experiências multiplicador de perspectivas sobre a população de rua.

Após o Impeachment da Presidenta Dilma Rousseff (2016) a desnutrição das Políticas Públicas de Assistência Social do Estado inviabilizou uma série de serviços, parcerias e projetos desenvolvidos na Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC) da cidade de Porto Alegre. A RNR criada num projeto de uma ONG conveniada a FASC para trabalhar com os usuários do Centro Especializado em Atendimento à População em Situação de Rua foi um dos desinvestimentos, determinando o fim dessa oficina semanal iniciada em 2012 nesse centro.

Atualmente a RNR acontece em parcerias com coletivos, ONGs, fundações não governamentais e grupos organizados em função de temas sociais necessitados de um novo dispositivo para manifestar publicamente suas demandas. Assim aconteceram RNRs nos aniversários do Jornal Boca de Rua<sup>5</sup>, em manifestações do Movimento Nacional da População de Rua (MNPR), com a Associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural (AGAPAN), com a Escola Porto Alegre (EPA) especializada em educação da população de rua, dentre outras.

---

4 Usarei a sigla RNR para me referir a Rádio Na Rua no desenrolar do texto. A Rádio na Rua foi criada em conjunto com moradores de rua atendidos por oficinas ofertadas no Centropop em Porto Alegre, quando o primeiro autor deste trabalho desenvolvia atividade de oficina de música. Assim, o episódio apresentado neste trabalho diz respeito a uma intervenção realizada pelo primeiro autor.

5 Jornal redigido por pessoas em situação de rua a mais de 15 anos na cidade de Porto Alegre.

Uma recente RNR aconteceu no Dia Mundial dos Direitos Humanos, no domingo 10 de dezembro de 2017 ao lado do monumento do Expedicionário no Parque da Redenção em Porto Alegre. Muitos apoiadores estavam envolvidos: a Assembleia Legislativa do RS, Comissão de Cidadania e Direitos Humanos dessa Assembleia, Conselho Estadual de Povos Indígenas (CEPI), o coletivo 'A Cidade Que Queremos', Associação dos Juízes pela Democracia, Raiz: Movimento Cidadanista, Diretoria de Direitos Humanos da Associação do Procuradores do Estado (APERGS), além de artistas, entidades e simpatizantes. Essa mobilização no dia mundial dos Direitos Humanos foi organizada principalmente em função dos 10 meses da retomada de terras ancestrais dos Mbyá Guarani no município de Maquiné, no litoral norte do RS. No dia 27 de janeiro de 2017, 27 famílias Mbyá Guarani retomaram, de forma autônoma e pacífica, 367 hectares de terra onde estava instalada uma fazenda experimental da FEPAGRO, fundação estadual extinta em dezembro de 2016 pelo governo de José Ivo Sartori. Segundo o cacique André Nenites *"decidimos retomar nossa terra quando soubemos da extinção da FEPAGRO e que essa terra, de nossos ancestrais, seria vendida para construção de condomínios"* (fala do cacique no microfone da RNR).

Essa RNR junto aos Mbyá Guarani foi marcante. Tudo o que aconteceu nesse dia foi diferente de todas as outras performances na rua. A começar pela instalação dos equipamentos. Normalmente ocupamos locais onde teremos muitos cidadãos circulando, onde nos posicionamos em meia lua empenhados em enchê-la com quem passeia. Visualmente a RNR é uma instalação modesta. O surpreendente é o som que dá vida aos equipamentos. As pessoas chegam excitadas pela música, pelas brincadeiras, pelos assuntos, ou apenas curiosos com os moradores de rua ao microfone.

Mas na RNR da retomada Mbyá Guarani marcada para começar às 11 horas da manhã, o sol a pino estava poderoso demais interferindo na decisão. No parque da Redenção seguidamente nos instalamos ao lado do monumento do Expedicionário onde o público precisa passar para ir a outras partes do parque. Mas naquele dia com o sol castigando nossas cabeças, com poucos passantes, a organização não indígena do evento divergia sobre onde fixar a RNR. Avistamos os Mbyá Guarani posicionados na sombra das árvores de uma área reservada. Nunca instalávamos

a RNR nesses locais “fechados” com receio de perdermos a participação dos transeuntes. Mas era inegável que a decisão dos Mbyá Guarani de protegerem-se da força do sol era o melhor para aquele dia. Decidiu-se ficar junto ao seu acampamento, na sombra, menos expostos ao sol. Não faríamos a abordagem costumeira dos passantes com brincadeiras e entrevistas improvisadas, contudo, a sombra com os Mbyá Guarani trouxe novos modos de ser/estar à RNR.

A meia lua da RNR não demorou a ficar cheia. A ideia de ir à sombra foi boa também aos transeuntes do parque. Em pouco tempo estávamos brilhosos na nossa “roda-lua” cheia. A RNR começou com falas de entidades, simpatizantes, militantes da causa indígena. Entrevistando, ampliávamos as informações sobre a retomada das terras em Maquiné. Alguém referiu que a população de Mbyá Guarani havia sido retirada desses hectares há 80 anos. Entre conversas, depoimentos e entrevistas, aconteciam atividades culturais: um grupo musical cantando um tipo de música regional negra do litoral do RS com o tambor de sopapo, o compositor Nelson Coelho de Castro, Marcelo Delacroix, o grupo performático de pacientes do Instituto Psiquiátrico Forense (IPF), entre outros artistas e grupos que participaram da RNR. Mas entre todas as atividades durante as 6 horas de duração da RNR, as expressões dos Mbyá Guarani foram incomparáveis. Estar em contato com a força de sua ética de vida, em sua epistemologia, poesia, com outros modos de estar no mundo.

Numa dança em roda, as crianças e mulheres indígenas mobilizaram o público em torno de suas cantigas e coreografias. Com os não indígenas dançando junto, o canto sagrado das crianças Mbyá Guarani conduzia o parque. As águas, as árvores, os animais como temática dos versos Guarani são acontecimentos entendidos como sagrados, pois manifestam vidas ancestrais junto à Nhanderú (espírito da floresta). A fala e o canto das crianças Mbyá Guarani tem a presença de elementos espirituais, resultando no entendimento de que a expressão oral atualiza os ancestrais indígenas pelo cultivo de seus modos de ver e viver o mundo, outorgando a criança um lugar de fala horizontalizado. Essa potência contida na expressão oral dos pequenos constrói outras possibilidades epistemológicas à infância, influenciando inclusive no modo da aldeia se organizar escolarmente (STUMPF; BERGAMASCHI, 2016). Os Mbyá

Guarani desejam adquirir os conhecimentos do homem branco, mas com a intenção de guaranizar o mundo mais do que embranquecer sua cultura. O cacique nos ofertou: *A gente vem até vocês para pedir ajuda. Nós não queremos ficar isolados, a gente quer ensinar como vivem os Mbyá Guarani e a gente precisa de vocês pra ajudar manter nosso modo de vida.*

Além de um rapaz indígena, apenas mais dois caciques falaram. A ideia de a palavra ser sagrada confere ao silêncio uma presença fundamental entre os Mbyá Guarani. O silêncio sacraliza a palavra falando-se o necessário ao modo de vida Mbyá Guarani. Diferente de ser um silenciamento por opressão ou lei, o não falar Guarani existe por seus costumes de troca de conhecimento através da observação, imitação, por hábitos de contemplação da natureza. Os caciques falam inspirados com imagens surgidas nos sonhos, em rituais, em visões onde Nhanderú e seus ancestrais mostram caminhos importantes à aldeia (MENEZES; SILVEIRA, 2016).

Num determinado momento da tarde outro cacique falou alguns minutos ao microfone em Mbyá Guarani. Foi importante ao parque ouvir aquelas palavras desconhecidas. Foi definitivo a RNR ter aquela língua nos auto falantes. Além da dança, dos costumes, da facilidade de sentar ao chão que daria inveja aos instrutores de yoga; os Mbyá Guarani fincaram suas palavras na natureza do parque marcando sua diferença radical e visceral dos modos de vida na cidade. Ao retomar sua terra ancestral, mostrar parte de suas danças e cantos, compartilhar seu entendimento do mundo, falando sua língua, o cacique desenha quem são os estrangeiros, imigrantes e refugiados. Após um longo discurso entusiasmado e ancestral o cacique traduz resumidamente seu pronunciamento:

*precisamos de ajuda, o massacre aos índios continua acontecendo em muitos lugares desse país e a gente precisa de ajuda pra demarcar a nossa terra em Maquiné. A gente estava esquecido na beira de estradas, vivendo em acampamentos ruins. Queremos viver nossa cultura com dignidade. Que o governo reconheça isso. Precisamos cuidar da nossa Tekohá Ka'aguy Porã (aldeia mata sagrada). Conhecemos muito bem essa mata de onde voltamos a tirar frutas, remédio, e com águas onde nossos filhos estão pescando, aprendendo a caçar e a viver conforme nossa cultura e tradição. Desde*



*que estamos aqui nossa alegria foi voltando. Ninguém mais ficou doente. O nosso modo Guarani Mbyá precisa continuar vivendo. Vocês precisam nos ajudar com seus chefes a deixar essa terra dos nossos ancestrais pra gente viver.*

O cacique ainda contou que a retomada dessas terras ancestrais foi organizada somente pelos Mbyá Guarani. Não teve participação da FUNAI nem de entidades civis e estatais. A parceria foi solicitada após a retomada para acelerar o debate político e jurídico com o governo do RS. Foi a primeira retomada de terra autônoma no referido estado.

A fala do cacique foi aplaudida pelo parque. Sua fala em língua Guarani, ao contrário da padrão brasileira, ressoa na proposição de Bell Hooks (2013) em que

não necessariamente temos que ouvir e conhecer tudo que é dito, que não precisemos “dominar” ou conquistar a narrativa como um todo, que possamos conhecer em fragmentos. Proponho que possamos aprender não só com os espaços de fala, mas também com os espaços de [silêncio]<sup>6</sup>; que, no ato de ouvir pacientemente outra língua, possamos subverter a cultura do frenesi e do consumo capitalistas que exigem que todos os desejo sejam satisfeitos imediatamente; que possamos perturbar o imperialismo cultural segundo o qual só merece ser ouvido aquele que fala [a língua padrão]<sup>7</sup> (p. 232)

O silêncio é parte fundamental do entendimento da palavra como sagrada, o som emitido é o espírito que anima a matéria. A linguagem dos animais, os sons emitidos pela natureza e pelas crianças são expressões onde apenas o silêncio promove a disposição necessária à contemplação dessa outra língua. Segundo Castro (2015), é uma concepção que entende uma unidade espiritual e uma diversidade de corpos. As linguagens variadas são modos resultantes da manifestação do espírito da floresta, Nhanderú, junto a cada corpo específico. Os corpos existem coabitando horizontalmente cada qual ao seu modo atualizando e manifestando Nhanderú, sutilmente.

---

6 Grifo nosso.

7 Alteração nossa. No texto original: “... aquele que fala em inglês padrão”. (p. 232)

O silêncio operou nessa RNR com os Mbyá Guarani. Após a fala do cacique, um integrante da aldeia pediu licença para tocar sua flauta feita de um cano de plástico PVC. Gentilmente, sem esperar instruções foi se posicionando em frente ao pedestal com o microfone. Tinha tantas pessoas para falar, cantar e dar entrevistas inscritas que surpreendeu a todos com seu ímpeto. Ele simplesmente se posicionou. Liberamos o microfone, demos um sinal e ele começou a soprar na sua flauta artesanal. Foi o som mais lindo que aconteceu naquela tarde. O parque silenciou. Conforme sua melodia nos encontrava causava mais arrebatamento e contemplação. O volume do microfone da flauta foi aumentado, nem os pássaros faziam barulho. A roda só conseguia olhar à flauta mesmo com os olhos visivelmente marejados. Foi emocionante viver aquele momento assim como escrevê-lo aqui.

Ao final de sua música, o rapaz saiu rapidamente do centro da roda grato aos aplausos. Foi chamado ao microfone para dizer seu nome, contar sobre a flauta de PVC e de como havia aprendido a tocar. Com as mãos tremendo, a voz insegura e os olhos emocionados disse que há 4 anos simplesmente construiu a flauta com sobras de um trabalho e Nhanderú o fez tocar.

Aprender a contemplar, aprender a força do silêncio, a atualidade de uma espiritualidade imanente que nos abraça, atualizar os ancestrais na ação no mundo, são elementos aprendidos nessa RNR que compõem a ontoepistemologia Mbyá Guarani (STUMPF, BERGAMASCHI, 2016). Nessa RNR, assim como no evento Senacorpus, ficou evidente a necessidade de construirmos narrativas múltiplas, reconhecer as híbridas perspectivas epistemológicas que nos compõem e aprender outras tantas. Os Mbyá Guarani desenharam para o público do parque da Redenção naquele dia o que é um modo de vida, uma epistemologia outra, complexa e peculiar. Ensinou também a necessidade de conhecer as epistemologias que nos compõem para escolhermos quais desejamos atualizar conhecendo o hibridismo singular de múltiplas epistemologias em coabitação nos nossos modos de vida. Demonstrou a necessidade de lutar para defender éticas de vida dos procedimentos do imperialismo e do processo de subjetivação capitalista que pretende colonizar todas as formas de viver. Nesse evento a Rádio Na Rua: a rádio das pessoas em

situação de rua foi rebatizada, tornou-se a rádio das pessoas em situação de LUTA!

## Referências Bibliográficas

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia Para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.053 de 23 de dezembro de 2009** . Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d7053.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7053.htm) >. Acesso em: 21 mai. 2017.

CASTRO, E. V. **Metafísicas Canibais**. Ed. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

HOOKS, B. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

MENEZES, A. L. T. de; SILVEIRA, V. F. Epistemologias indígenas e as visões sobre a pobreza: Estética e espiritualidade como resistência. In: XIMENES, Verônica Morais *et al.* **Implicacoes psicossociais da pobreza**: diversidades e resistências. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016.

STUMPF, B. O. BERGAMASCHI, M. A. Elementos Espirituais, Simbólicos e Afetivos na Construção da Escola Mbyá Guarani. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.42, n.4, p.921-935 out./dez, 2016.

## RESISTÊNCIA ATRAVÉS DA ESCRITA DO TESTEMUNHO EM *BECOS DA MEMÓRIA* DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Ariel Oliveira Leite de Souza (Bolsista CNPQ)

Luciana Paiva Coronel

Universidade Federal do Rio Grande [arielleitee@gmail.com](mailto:arielleitee@gmail.com)

### Resumo

O presente trabalho propõe uma análise do romance *Becos da Memória* (2017), de Conceição Evaristo, como escrita de resistência partindo da definição proposta por Bosi (2002). Para isso, destaca o forte teor testemunhal da obra, segundo Ginzburg (2007), associado ao conceito de escrevivência, apresentado por Evaristo (2007) como norte de sua escrita. A denúncia da exclusão social sofrida pelas populações negras e de sua perpetuação, da abolição ao momento da narração, demonstram que esse romance é uma obra de resistência. A denúncia da situação de profunda miséria em que vivem as personagens e seu agravamento devido ao processo de desfavelização, que busca expulsá-los do espaço historicamente ocupado, evidencia o aspecto testemunhal e marcam a obra como uma escrevivência.

**Palavras-chave:** Conceição Evaristo, Escrevivência, Negritude, Resistência, Testemunho.

**M**aria da Conceição Evaristo de Brito nasceu na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, em 1946. Cresceu em uma favela da zona sul da capital cuja população foi desfavelizada. Em 1987, escreveu o romance *Becos da Memória* (2016), que só foi publicado mais de vinte anos depois, em 2006. A obra narra as trajetórias de diversos personagens que vivenciam o processo de desfavelização. A memória, como o título indica, é essencial na elaboração desse romance que, segundo a própria autora, foi sua primeira tentativa de confundir a escrita e suas vivências em um texto ficcional.

Evaristo (2007) utiliza o termo *escrevivência* para definir essa combinação de memória, escrita e denúncia que marca suas obras. Segundo ela, sua escrita funciona como um espaço de autoafirmação de suas particularidades e especificidades como “sujeito-mulher-negra”, constituindo “a escrita de um corpo, de uma condição, de uma experiência negra no Brasil” (EVARISTO, 2007, p.20). Ela afirma ainda que a *escrevivência* “não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa grande’ e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.” (EVARISTO, 2007, p.21). Essa noção da *escrevivência* um modo de incomodar aqueles que oprimem e de resistir a essa opressão é expressa na seguinte passagem:

Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua auto-inscrição no interior do mundo. E, em se tratando de um ato empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura das elites, escrever adquire um sentido de insubordinação. (EVARISTO, 2007, p.20-21).

A noção de *escrevivência* se aproxima do conceito de testemunho proposto por Ginzburg (2007) que afirma que este está vinculado à vivência de um grupo de vítimas, das quais o autor do texto é articulador. Funcionando, assim, como espaço de autoafirmação e de denúncia das injustiças sofridas por esse grupo. Deste modo, ambos os conceitos apon-tam a escrita como uma ferramenta para dar voz aos marginalizados e os oprimidos.

Ginzburg (2007) afirma ainda que “Se o acabamento formal, com recursos de estilização literária, permitir atribuir ao testemunho um efeito

mais incisivo na contrariedade ao discurso hegemônico, o valor ético da narração pode justificar a incorporação de componentes artísticos.” (p.67). Isso deixa claro que a ficcionalização da memória feita por Evaristo no romance aqui discutido não anula seu teor testemunhal, ao contrário, o intensifica.

Também já afirmei que invento sim e sem o menos pudor. As histórias são inventadas, mesmo as reais, quando são contadas. Entre o acontecimento e a narração do fato, há um espaço de profundidade, é ali que explode a invenção. Nesse sentido venho afirmando: nada que está narrado em *Becos da memória* é verdade, nada que está narrado em *Becos da memória* é mentira. Ali busquei escrever a ficção como se estivesse escrevendo a realidade vivida, a verdade. (EVARISTO, 2017, p. 13)

No capítulo de abertura do romance *Becos da Memória* (2017), a personagem Maria nova, em quem é possível notar um desdobramento ficcional da própria autora, confirma sua intenção de articular as experiências daqueles cujo cotidiano é marcado pela pobreza e pela exclusão social através da seguinte citação:

Hoje a recordação daquele momento me traz lágrimas aos olhos. Como éramos pobres! Miseráveis talvez! Como a vida era simples e como tudo era e é complicado! [...] Escrevo como uma homenagem póstuma à vó Rita [...] aos bêbados, às putas, aos malandros, às crianças vadias que habitam os becos de minha memória. Homenagem póstuma às lavadeiras que madrugavam os varais com roupas ao sol. Às pernas cansadas, suadas, negras, aloiradas de poeira do campo aberto onde aconteciam os festivais de bola da favela.

Homens, mulheres, crianças que se amontoaram dentro de mim, como amontoados eram os barracos da minha favela (EVARISTO, 2017, p. 17).

Ginzburg (2007) afirma que “O estudo do testemunho exige uma concepção da linguagem como campo associado ao trauma. A escrita não é aqui lugar dedicado ao ócio ou ao comportamento lúdico, mas ao contato com o sofrimento e seus fundamentos, por mais que sejam,

muitas vezes obscuros e repugnantes.” (p.63). O episódio traumático que marca este romance, a primeira vista, parece ser a desfavelização. Porém, a miséria em que vivem as personagens constitui um trauma experienciado diariamente. Ao longo do romance vai ficando cada vez mais claro que essa miséria é herança de um passado escravista, o que é perceptível na seguinte declaração feita por Tio Totó:

Maria-Velha, dizem uns que a vida é um perde e ganha. Eu digo que a vida é uma perdedeira só, tamanho é o perder. Perdi Miquilinha e Catita. Perdi pai e mãe que nunca tive direito, dado o trabalho de escravo nos campos. Perdi um lugar, uma terra, que pais de maus pais diziam que era um lugar grande, de mato, bichos. De gente livre e sol forte... E hoje, agora a gente perde um lugar de que eu já pensava dono. Perder a favela! Bom que meu corpo já está pedindo terra. (EVARISTO, 2017, p. 29)

Através da articulação das narrativas orais coletadas por Maria Nova é feita uma reconstrução da memória coletiva do trauma acarretado pela escravidão e pela marginalização causada por um estado que negligenciou a população negra após abolição, o largando-a a própria sorte. Situação que levou muitos negros a alocar-se as margens das grandes cidades, como é o caso da personagem Tio Totó que deixa a fazenda em que seus pais foram escravos apenas para encontrar mais sofrimento em miséria na favela. De fato, em diversas passagens desta obra, a favela é comparada a senzala, como lemos no seguinte excerto:

Maria-Nova levantou-se dizendo que, sobre escravos e libertação, ela teria para contar muitas vidas. Que tomaria a aula toda e não sabia se isso era bem o que a professora queria. Tinha para contar sobre uma senzala de que, hoje, seus moradores não estavam libertos, pois não tinham nenhuma condição de vida. (EVARISTO, 2017, p. 150)

Por meio dessas narrativas também é feita uma denúncia da situação dos negros que permaneceram nas fazendas ou em seus arredores. A história do pai de Maria-velha que teve sua esposa e filha vendidas pelo dono da fazenda onde permaneceu trabalhando mesmo após a abolição, sobre a qual ele nem mesmo tinha ouvido falar, mostra que a escravidão



perpetuou-se apesar da lei Áurea. Na fala do pai de Maria Velha vemos o momento em que, muitos anos depois, seu pai descobre que durante todo o tempo que passou na fazenda era, na verdade, um homem livre:

Pai, vamos daqui, não é preciso nem falar pro sinhô da fazenda. Nessas andanças descobri coisas... Há muito que branco não é mais dono de negro. Nem vender Iya, a mãe, com os filhos, nem vender Ayba, minha irmã, podiam. Tenho algum dinheiro, labutei fora, trabalhei a madeira e vendi. (CONCEIÇÃO, 2017, p.34)

A narrativa sobre Negro Alírio apresenta uma outra faceta da opressão vivenciada pelos negros que permaneceram no campo. Embora aqueles que viviam em seu povoado oficialmente não fossem mais escravos, eles eram oprimidos por coronel Jovelino, dono da fazenda vizinha, para quem toda produção da comunidade era vendida com praticamente nenhum lucro. Entretanto, Negro Alírio consegue reverter a situação e torna-se um líder em sua comunidade, ensina os demais a ler e forma uma cooperativa, o que os torna independentes do Coronel. Este episódio é marcado por um forte senso de resistência, que é expresso pelo desejo de mudar sua realidade que Negro Alírio expressa na seguinte passagem:

Enquanto estive por aqui, plantei e colhi para nós e para outros. Ensinei a leitura para os pequenos e vivemos todos a vida de irmãos. Lembra pai, como era tudo antes? Cada qual miseravelmente no seu canto de terra, cada qual retendo a sua sabedoria, cada qual sedimentando a sua ignorância, a sua pobreza, cada qual mais fraco e temendo o coronel Jovelino. [...] Sabíamos que alguma coisa estava errada, que era preciso mudar. Ou a gente ou eles. (EVARISTO, 2017, p.55)

Assim, *Becos da memória* (2017) se mostra uma obra de resistência ao denunciar a exclusão social sofrida pelas populações negras e sua perpetuação, da abolição ao momento da narração. A resistência, segundo Bosi (2002), pode ser vista como tema de uma obra ficcional ou então funcionar como parte integrante do processo de escrita. No segundo caso, Bosi afirma que essa “decorre de um a priori ético, um sentimento do bem e do mal, uma intuição do verdadeiro e do falso, que já se põs

em tensão com o estilo e a mentalidade dominantes” (BOSI, 2002, p.22). O autor destaca ainda que a literatura de resistência, através da ficção, é capaz de capturar a verdade de maneira que o texto não ficcional não poderia, como lemos na citação abaixo:

A escrita resistente não resgata apenas o que foi dito uma só vez no passado distante e que, não raro, foi ouvido por uma única testemunha [...] Também o que é calado no curso da conversação banal, por medo, angústia ou pudor, soará no monólogo narrativo, no diálogo dramático. E aqui são os valores mais autênticos e mais sofridos que abrem caminho e conseguem aflorar à superfície do texto ficcional. [...] É nesse sentido que se pode dizer que a narrativa descobre a vida verdadeira, e que esta abraça e transcende a vida real. A literatura, com ser ficção, resiste à mentira. É nesse horizonte que o espaço da literatura, considerado em geral como o lugar da fantasia, pode ser o lugar da verdade mais exigente. (BOSI, 2002, p.27)

A resistência através da escrita parece ser um aspecto essencial da escrevivência proposta por Conceição Evaristo. A recuperação da memória coletiva do trauma através das vivências da autora, ressignificadas a partir de Maria Nova, marcam essa obra como uma palavra de testemunho, tornando-a ferramenta de resistência, uma vez que esta busca usar a literatura como um mecanismo para dar voz a todo um povo, que tem sido sistematicamente silenciado pela história oficial. Deste modo, testemunho e escrevivência se unem para criar uma obra que resiste em uma sociedade que busca apagar seu passado escravocrata, ignorando as problemas sociais atuais que são consequências dele.

## Referências

BOSI, Alfredo. **Narrativa de resistência**. Literatura e resistência. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 118-135.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Da construção de Becos**. In: *Becos da Memória*. Rio de Janeiro, 2017. p.12-13.

EVARISTO, Conceição. **Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita.** Marcos Antônio Alexandre, org. Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

GINZBURG, Jaime. **Linguagem e Trauma na narrativa de testemunho.** Conexão letras, Porto Alegre, n. 3, p. 61-66, 2008.

# REVISITANDO OS MANUAIS MÉDICO-JURÍDICOS (1930-1950): CIÊNCIA E HOMOSSEXUALIDADE FEMININA NO BRASIL

Marlon Silveira da Silva<sup>1</sup>  
Claudia Penalvo<sup>2</sup>  
Marcio Caetano<sup>3</sup>

## Resumo

A regulação dos corpos, então racializados e sexuados pelas teorias higiênicas e eugênicas presentes no Brasil do início do século XX, em consonância com o novo Projeto de Nação, levou a produção de identidades que colocavam em risco esse projeto civilizacional, a exemplo das mulheres homossexuais. Neste artigo, analisaremos alguns textos publicados em diferentes fontes científicas e que produziram um discurso de (a) normalidade sobre os corpos de mulheres que mantinham relação sexual com outras mulheres, classificando-as e elaborando uma série de saberes específicos sobre elas. A discussão proposta foi orientada pelos estudos foucaultianos e inspirado na metodologia feminista.

**Palavras-chave:** Homossexualidade Feminina, Discursos, Educação, História, Regulação.

- 
- 1 Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro na linha de pesquisa Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (2016) e Licenciado em História pela Faculdade Porto Alegrense (2012). E-mail: marlon\_ltb@hotmai.com.
  - 2 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande e Pedagoga. E-mail: claudia-penalvo@gmail.com.
  - 3 Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: mrvcaetano@gmail.com,

**D**urante muito tempo, a regulação do corpo e dos prazeres, assim como suas interpretações e visões sobre estes, passava antes pelos poderes exercidos pela Igreja Católica, que alimentava as compreensões em torno do corpo da mulher como aquela responsável pela perpetuação da espécie, reforçando as funções atribuídas aos papéis de esposas e mães. Essa regulação e controle se dava, dentre outras maneiras, a partir da confissão, onde as mulheres confessavam seus pecados e com isso eram repreendidas e censuradas. Segundo Foucault (1999), entre os séculos XIII e XVIII, práticas como a do celibato ou a virgindade, somada a outras práticas de direção espiritual reforçadas desde as primeiras comunidades cristãs, foram agregadas à prática da confissão, que era:

um ritual de discurso onde o sujeito que fala coincide com o sujeito do enunciado; e, também um ritual que se desenrola numa relação de poder, pois não se confessa sem a presença ao menos virtual de um parceiro, que não é simplesmente o interlocutor, mas a instância que requer a confissão, impõe-na, avalia-a, intervém para julgar, punir, perdoar, consolar, reconciliar; um ritual onde a verdade é autenticada pelos obstáculos e as resistências que teve de suprimir para poder manifestar-se; enfim, um ritual onde a enunciação em si, independentemente de suas consequências externas, produz em quem a articula modificações intrínsecas: inocenta-o, resgata-o, purifica-o, livra-o de suas faltas, libera-o, promete-lhe a salvação (FOUCAULT, 1999, p. 71).

Esse poder pastoral que supostamente conduzia os indivíduos em direção à “salvação”, exercendo influência na elaboração/estruturação de suas subjetividades através de diferentes práticas de governo, a partir do século XVIII passou das mãos da Igreja para as da Medicina. No Brasil, não diferente das demais regiões do Ocidente, o saber médico consolidado no decorrer do século XIX tornou-se o novo aliado do poder estatal da República, em que

O controle dos corpos não só obedece agora à lógica de maximização e disciplinamento da força de trabalho para a produção capitalista, entrelaça-se também com as formações discursivas de raça e nação. Se o Estado é um corpo, e se Nação e raça são os eixos da existência, é lógico que

o equilíbrio do corpo social vai depender em grande parte de um discurso sobre uma “Nação sadia”, que por sua vez deverá ser politicamente elaborado pela ciência médica (FIGARI, 2007, p. 244).

Sendo assim, as práticas que de alguma forma se distanciavam da relação conjugal (como o adultério, a prostituição, a sodomia, o homoeotismo, etc.) essencial ao novo projeto de sociedade e que perturbavam a ordem social, eram estigmatizadas e relacionadas ao crime e à doença. Neste cenário, a Medicina Legal ganhou espaço, e aqueles que falavam em seu nome passaram a ser os responsáveis pela produção de saberes específicos, destinados a caracterizar e nomear os corpos que fugiam do modelo de novo homem e nova mulher preconizados pelo discurso republicano no Brasil, passando a caracterizar e conceptualizar as perversões, dentre elas, a homossexualidade feminina.

O ápice de manuais e livros destinados ao estudo das inversões sexuais, assim como da elaboração da sexualidade dita sadia, decorre do final da década de 1930 até a de 1940, não em vão. Tais publicações se aproximavam do nacionalismo estimulado e promovido durante toda a década de 1930 “à medida que Vargas ampliava o controle do Estado sobre a vida dos cidadãos” (GREEN, 2000, p. 217).

A produção de saberes sobre os indivíduos e de uma ciência responsável pela elaboração destes nos remetem às compreensões de Foucault (1987; 1999) quando nos convida a visitar a História da Ciência. Através das categorias de poder e biopoder, o filósofo nos leva a refletir sobre o controle do corpo e da sexualidade, no caso deste, corpo e sexualidade da mulher. Como já dito, a manutenção deste controle que se deu historicamente através dos discursos de diferentes instituições como a Igreja, o Estado e a Ciência, foi fundamental, tanto para o controle dos indivíduos como da população em geral. Nessa direção, as reflexões de Negri (2001) sobre o biopoder nos auxiliam, ao concluir que:

É a forma de poder que regula a vida social por dentro, acompanhando-a, interpretando-a, absorvendo-a e rearticulando. O poder só pode adquirir comando efetivo sobre a vida total da população quando se torna função integral, vital, que todos os indivíduos abraçam e reativam por sua própria vontade. Como disse Foucault, ‘a vida agora se

tornou objeto de poder'. A função mais elevada desse poder é envolver a vida totalmente, e sua tarefa primordial é administrá-la. O biopoder, portanto, se refere a uma situação na qual o que está diretamente em jogo no poder é a produção e a reprodução da própria vida (p. 43).

Enquanto que a biopolítica se volta para o controle da população, o biopoder, como uma técnica que através de mecanismos distintos, tem como objetivo interferir em todas as esferas da vida social atuando sobre o corpo, o biológico do indivíduo.

Nesta direção, sob o dispositivo da sexualidade foi construído um importante aparelho que produziu “a verdade” sobre os comportamentos sexuais. Para pensar essa verdade, Foucault (2006) estabelece uma relação íntima entre poder e discurso, ou seja, sustenta que é através do controle dos discursos que as instituições fazem a manutenção do poder. O monopólio de algumas instituições sobre alguns discursos, estabelece os regimes de verdade, o que possibilita que alguns tenham o que o filósofo chamou de “direito privilegiado de falar”, em que “[...] há sempre alguém com direito, advindo de uma tradição, direito regulamentado ou mesmo direito adquirido, de falar a cerca de algo [...]” (ARAÚJO, 2000, p. 65).

Nessa perspectiva é que diferentes campos do saber como Medicina, Direito, Psicologia e Educação, entre outros, foram autorizados a falar sobre o sexo, a dizer o que era permitido e o não permitido. Este último referia-se geralmente aos comportamentos sexuais considerados inadequados, impróprios, como será verificado.

A sexualidade e suas consideradas perversões foram estudadas por muitos personagens da intelectualidade nacional, destacando-se nesse período nomes como o do jurista Augusto Olympio Viveiros de Castro (1867-1927), do sexólogo Hernani de Irajá (1895-1969), do médico e professor Júlio Afrânio Peixoto (1876-1947), do médico legista Leonídio Ribeiro (1893-1976) e a psiquiatra Iracy Doyle (1911-1956).

Em sua tese de doutoramento intitulada *Contribuições ao Estudo da Homossexualidade Feminina*, de 1956, inspirada pelas vertentes da psicanálise freudiana, A psicanalista Iracy Doyle buscou analisar o comportamento da paciente *Carmen*<sup>4</sup> durante o processo de sua análise. Neste

---

4 Nome fictício adotado por Iracy Doyle no livro.



livro, Doyle dedica-se exclusivamente a análise das possíveis causas e cura da inversão da paciente. A elaboração da cura, passava antes pela criação de um corpo performático: adjetivação do comportamento que denunciaria uma homossexual. Segundo Iracy (1956):

Suas vestes afastam-se dos figurinos femininos; prefere azul ao rosa, porque com a cor azul se esperam os meninos, enquanto que no quarto das meninas predomina o rosa. Seus sapatos são grosseiros e, em geral, abotinados. Adorna as paredes com nús artísticos, mais comuns nas garçonnières. Evita as companhias masculinas, e quando está com rapazes arranja meios de se furtar a galanteios, achando escusas para desenvolver atividade e assumir liderança sempre que possível. Raramente é dependente do ponto de vista econômico; odeia receber presentes, que considera pagamento, a exibir submissão. Gosta de sentir-se suficiente sob todos aspectos [...] A desconfiança constitui um dos marcos do seu caráter; movimenta-se como o perseguido, exibindo atitudes paranoides mais ou menos claras, racionalizadas diversamente. Não raro recorre à própria homossexualidade, quando consciente, para explicar a razão da vigilância a que a submetem (p. 74-75).

Ao associar a homossexualidade feminina à paranoia, Iracy Doyle se aproxima de outros/as intelectuais e de seus discursos entre as décadas de 1920 e 1950 que, conforme veremos, com frequência atribuíam a inversão feminina à “histeria” e à “neurose”. Para Doyle, existiam dois tipos de conduta homossexual patológica: homossexualidade substitutiva, em que: “os pacientes aceitam a sua personalidade sexual biológica, ostentam explícita e implicitamente as atitudes do seu sexo; revelam a sua *anormalidade*<sup>5</sup> apenas por servir-se do objeto do mesmo sexo” (DOYLE, 1956, 74-75); e a homossexualidade verdadeira ou neurose homossexual, a qual refere-se a: “indivíduos que não apenas evitam qualquer associação amorosa com o outro sexo, como ainda rejeitam a própria identidade biológica sexual, tanto que sentem e agem como se pertencessem ao sexo oposto” (DOYLE, 1956, p. 23).

---

5 Grifo nosso.

Essa interpretação de Doyle na década de 1950 não estava muito distante das interpretações descritas pelos pesquisadores que a antecederam, a exemplo de Afrânio Peixoto e Leonídio Ribeiro, dois dos principais expoentes da intelectualidade nacional no início do século XX. Afrânio Peixoto, formado em medicina em Salvador no ano de 1897, tornou-se um dos mais conceituados e respeitados médicos legistas da primeira metade do século XX no Brasil, sendo, inclusive, professor de Medicina Legal na Faculdade do Rio de Janeiro<sup>6</sup>. Além de seus trabalhos desenvolvidos na área da Medicina, foi também escritor e jurista. No livro *Sexologia Forense* (1934), o médico apresenta a possibilidade de tipos diferentes para a inversão entre mulheres:

Há, como para a inversão masculina, graus variados de perversão, desde a marcada por caracteres somáticos e aparentes, da *viragindade* (Krafft-Ebing): aspectos másculo, grosseiro, nas feições e modos, abundância de pelos nas pernas e braços, voz grossa, hábitos viris de beber e fumar, jogar; disfarce como homem na guerra e ainda no casamento... até os tipos femininos, bem delicados e passivos, nos quais nada parece denunciar uma anomalia sexual (PEIXOTO, 1934, p.161).

Ao nos voltarmos para o discurso de Doyle e de Peixoto, nos deparamos com a possibilidade de algumas formas diferentes de inversão. Essas possibilidades, ou graus diferentes de manifestações da homossexualidade feminina, encontravam explicações nas vertentes da psicanálise freudiana, que dizia que homens e mulheres nasciam bissexuais, e ao longo de nosso desenvolvimento é que ocorriam a prevalência de um sexo sobre o outro. No curso da existência restariam apenas resquícios do sexo oposto no indivíduo. Se por um lado é possível observar uma linearidade entre sexo-desejo-sexualidade; por outro, a prerrogativa de Freud abre a possibilidade de que existir homens mais femininos e mulheres mais masculinas desvinculando a linearidade da performance do sexo.

---

6 Levando em consideração o período em que o médico lecionou na Faculdade, acreditamos na possibilidade deste ter sido professor de Iracy Doyle, embora a informação não possa ser confirmada pelos dados disponíveis.

Considerado um dos discípulos de Afrânio Peixoto, Leonídio Ribeiro, formado pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em 1916, veio a trabalhar como médico legista na mesma cidade, desenvolvendo pesquisas e estudos destinados a explicações dos distúrbios sexuais. As explicações de Ribeiro a respeito da inversão sexual também se aproximavam da teoria Freudiana. Para ele “Ninguém poderá, mais assim, duvidar hoje de que a homossexualidade seja um fenômeno condicionado a um estado de bissexualidade do organismo, isto é, um verdadeiro “estado intersexual” (RIBEIRO, 1935, p. 189). No que diz respeito à definição da homossexualidade, o médico conceitua como:

[...] o conjunto de modificações das tendências afetivas e dos gostos íntimos de certas pessoas de constituição especial e que manifestam preferência por indivíduos do mesmo sexo, de forma latente ou declarada, por intenções, gestos palavras, atitudes ou atos, de modo ativo, passivo ou ambivalente (Idem, pág. 90).

Ao definir a homossexualidade e atribuí-la a “pessoas de constituição especial”, nesse momento já está, de certa forma, classificando-as entre “normais e especiais”. Seu trabalho irá descrever as “pessoas especiais” em dois tipos: aquelas que manifestam os gestos que as denunciam adotando o comportamento do sexo oposto e as mais reservadas. Importante destacar que no pensamento de Ribeiro a performatividade pública seguirá linearidade distinta de Freud, as homossexuais autodenunciadas são ativas - se aproximando das compreensões binárias em que se baseiam a partir do sexo biológico.

Leonídio Ribeiro e Afrânio Peixoto comungavam da ideia de que, em alguns casos de inversões consideradas perigosas, a internação em hospícios do indivíduo seria a alternativa mais segura, onde o lugar do invertido não era mais, como antes, a prisão. Nesta perspectiva, o tratamento e cura substituiria a penalização carcerária:

As práticas de inversão não podem continuar sendo consideradas, ao acaso, como pecado, vício ou crime, sempre que se demonstra, na maioria dos casos, que são indivíduos doentes e anormais, que não deveriam ser castigados, porque precisam antes de tudo, de tratamento (RIBEIRO, 1937, p. 35).

Muito embora Iracy, ao lado dos intelectuais homens, abordasse a homossexualidade de sua paciente como uma patologia e buscasse através de sua pesquisa apresentar possíveis medidas profiláticas, ela reconhecia a fragilidade e os limites da Psicanálise. Ao acusar “um tipo padrão de sexualidade”, podemos dizer que Iracy está desestabilizando as interpretações em torno das quais as inversões sexuais eram vistas como anormais, haja vista que estas identidades apenas se contrapunham aos modelos heterossexuais dominantes, o que as impediam de serem entendidas e aceitas apenas como outra possibilidade de viver a sexualidade. Se, por um lado, o discurso da psicanalista Iracy Doyle acenava para uma interpretação mais aberta a outras possibilidades, os discursos das primeiras décadas do século XX se apresentavam limitados à materialidade física e ao exame minucioso dos indivíduos.

Esta energia e este impulso por classificar e categorizar as homossexuais femininas tem levado muitos historiadores e historiadoras a dizerem que o surgimento de distintas categorias de seres sexuais ao longo dos três últimos séculos (XIX, XX e XXI) é consequência de um esforço contínuo de alcançar o controle social. Um exemplo dessa afirmação resiste com relação a lesbianidade, entendida como sinônimo de homossexualidade feminina. Existem escritos sobre a história do lesbianismo que destacam que o desenvolvimento de uma identidade lésbica sexualizada no fim do século XIX e princípios do XX foi uma imposição por parte dos sexólogos, concebida precisamente para dividir as mulheres, com o fim de romper os vínculos emotivos e afetivos que lhes unem contra o autoritarismo e governabilidade dos homens, afirma Mogrovejo (2000). Desde logo, isto contém fortes elementos que mais um vez nos faz pensar as redes modernas de invenção e as redes de regulação sobre o que é inventados nos discursos da ciência. Não obstante, assim como pensa Norma Mogrovejo, consideramos que é mais contundente ver o surgimento de identidades durante este período como produto da luta contra as normas prevalecentes que indiscutivelmente tem efeitos diferentes sobre homens e mulheres. Os sexólogos não inventaram a homossexual ou a lésbica, mas tentaram traduzir a sua própria linguagem, patologizando-os.

## Referências

ARAÚJO, Inês Lacerda. Foucault e a crítica do sujeito. Curitiba-PR: Ed. da UFPR, 2000.

DOYLE, Iracy. *Contribuições ao Estudo da homossexualidade feminina*. Rio de Janeiro: Imago, 1956.

FIGARI, Carlos. *@S OUTR@S CARIOCAS: Interpelações, experiências e identidades homoeróticas no Rio de Janeiro século XVII ao XX*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro, Edições Gral, 1999.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 14ª ed. 2006.

MOGROVEJO, Norma. *Um amor que se atreviu a decir su nombre: La lucha de las lesbianas y su relación com los movimientos homosexual y feminista em América Latina*. México: Plaza y Valdes, 2000.

NEGRI, Antonio; HARDT, Michael. *Império*. Rio de Janeiro/São Paulo: Ed. Record, 2001.

PEIXOTO, Afrânio. *Sexologia Forense*. Rio de Janeiro: ed. Guanabara, 1934.

RIBEIRO, Leonidio. *Problema médico legal do homossexualismo sob o ponto de vista endocrinológico*. In. Revista Jurídica. Rio de Janeiro, 1935. V.3.

\_\_\_\_\_. *Etiologia e tratamento da homossexualidade*. In Antropologia criminal. Conferências e comunicações, Rio de Janeiro, 1937. Imprensa Nacional.

## MEMÓRIA GRÁFICA DA “LIGHT & POWER” E A REPRESENTAÇÃO DO GÊNERO FEMININO (1930)

Helena de Araujo Neves<sup>1</sup>  
Rita de Araujo Neves<sup>2</sup>

### Resumo

Este artigo apresenta os resultados parciais do Projeto de Pesquisa “Memória Digital - Digitalização da coleção completa do Jornal Diário Popular”- vinculado aos cursos de Design do Centro de Artes da UFPel. Neste, investiga-se algumas propagandas da empresa *The Rio Grandense Light & Power* com o foco no público feminino verificando tanto os aspectos gráficos – a partir dos Fundamentos do Design e dos Estudos de Gênero – quanto os textuais e comportamentais ditados ao público feminino nesse período histórico. Com o estudo verificou-se que a publicidade impressa criou e reforçou uma imagem restritiva para as mulheres consumidoras desse período – uma vez que é perceptível a desigualdade do papel social atribuído a elas em tais peças. Ainda que se faça as devidas contextualizações históricas, torna-se necessário voltar os olhos para o passado com vistas em possíveis e desejáveis interferências no presente – acreditando que nada seja imutável.

**Palavras-chave:** Gênero, Memória Gráfica, Artes Gráficas, Propaganda, Imprensa.

---

1 Doutora em Educação. Universidade Federal de Pelotas. E-mail: profhelena.neves@gmail.com.

2 Doutoranda em Educação, Universidade Federal de Pelotas, profarita@yahoo.com.br

## Introdução

Este artigo visa apresentar os resultados parciais de uma investigação inserida no Projeto de Pesquisa “*Memória Digital - Digitalização da coleção completa do Jornal Diário Popular*” – vinculado aos cursos de Design do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas. O jornal Diário Popular foi escolhido como fonte de pesquisa por estar em circulação de forma quase ininterrupta desde 1890 até os dias atuais e por sua acessibilidade graças à parceria com a Bibliotheca Pública Pelotense, através e de um convênio firmado com essa entidade, que detém todo acervo do periódico, totalizando 128 anos de história.

Com este artigo pretendemos analisar a representação do gênero feminino nos anúncios divulgados pela empresa *The Rio Grandense Light and Power Syndicate Limited* na década de 1930 no Diário Popular. A empresa analisada, *Light and Power*, foi distribuidora de energia elétrica em Pelotas por mais de 50 anos no século XX. Registrada em Londres em 1912, foi responsável pela iluminação pública pelotense a partir de 1914 e pelo fornecimento de energia aos bondes da cidade no ano seguinte. Foi adquirida pela *American & Foreign Power Company* em 1930 e revertida à União em 1964. Porém, apenas em 1966 encerrou suas atividades quando a Companhia Pelotense de Eletricidade, uma subsidiária da Eletrobrás, assumiu as instalações (AXT, 1995).

A metodologia utilizada no projeto de pesquisa do qual este artigo é oriundo tem um viés qualitativo e se estabelece como exploratória – por proporcionar uma maior familiaridade com a temática abordada. Também foi realizada uma pesquisa documental que, segundo Gil (2008, p.51), “vale-se de materiais que não receberam ainda tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

Para o desenvolvimento deste artigo definimos como recorte temporal a produção de anúncios publicitários da *Light and Power* publicados no Jornal Diário Popular em 1930. Recorte estabelecido, pois até este momento o estudo já rastreou o período anterior. Resta informar que, em amplitude geral, constamos a presença de 447 anúncios publicados até os anos 1930 – entre propagandas inéditas e as suas devidas repetições. Dentre as inéditas, encontramos um total de 41 anúncios. Para este artigo optamos por uma amostra intencional dos dados (GIL, 2008), sendo assim, criamos critérios de seleção para a investigação daquelas propagandas que



se destacaram dentre algumas categorias que pretendíamos discutir neste momento – como a categoria gênero – e que fossem capazes de ilustrar o tipo de publicidade produzida naquele momento histórico.

Com base nesses dados apresentados, associados às teorias da Memória e da História do Design com os Estudos de Gênero, destacamos que esses foram os aportes teóricos para analisar as peças selecionadas. Neste artigo vamos expor, especialmente, as estratégias gráficas e discursivas utilizadas por tal empresa que auxiliaram a criar e a reforçar uma imagem restritiva para as mulheres consumidoras daquele período. Em linhas gerais, esses foram os percursos metodológicos transcorridos até este momento da investigação.

### **A representação do Gênero Feminino nos anúncios da *Light and Power***

Ao longo da investigação que deu origem a este artigo observamos que a *Light and Power*, muitas vezes de forma despojada, ilustrava as melhorias do bem-estar com a sua chegada, a fim de estabelecer razões para a contratação de seus serviços. O viés cômico e um discurso de modernidade na abordagem da empresa foram também muito presentes. Creditamos esse fato ao uso da personagem – que naturalizava um produto “duro” e desconhecido nesse período como a energia elétrica – e pela exposição do cotidiano das pessoas buscando uma identificação. Nesse cotidiano chamou atenção a presença da figura feminina nos anúncios da empresa – sendo apresentada, quase sempre, como sendo a pessoa responsável por optar pela contratação da energia elétrica – tendo por finalidade proteger sua família. Esse papel de proteção – creditado ao feminino – é bastante recorrente e será abordado nos anúncios a seguir. Essa particularidade nos remete aos estudos de Gilligan (s.d.), uma vez que essa autora estabeleceu a categoria de estudo intitulada *ética do cuidado* como sendo uma orientação moral atribuída às mulheres, pois a estudiosa reconheceu nas mulheres a existência dessa *voz diferente* daquela moralidade até então padronizada pelos teóricos como humana. Todavia, no seu entendimento, essa *voz diferente* e feminina relacionada à *ética do cuidado* só é, de fato, diferente quando produzida em meio a um modelo patriarcal de sociedade, como é o nosso, pois numa sociedade não patriarcal essa *ética do cuidado* seria tão somente uma ética humana, estabelecida a partir de sentimentos morais e da habilidade

humana para cuidar de forma responsável dos outros, considerando que o cuidado poderá ser desenvolvido por todos os sujeitos morais, independentemente dos seus gêneros (GILLIGAN, s.d ).

Nessa senda, cabe dizer que compreendemos o feminismo como uma teoria política e múltipla e, inclusive, hodiernamente, nos referimos a diversos feminismos e não mais a uma única vertente ou expressão dele. Ainda, sabido que há diversas formas de discutir a própria teoria dentro das várias correntes feministas. Porém, há um ponto comum a todas essas diferentes vertentes teóricas: o feminismo deve contribuir para eliminar a subordinação feminina.

Diante dessas reflexões expomos<sup>3</sup> o primeiro reclame selecionado para a análise, veiculado no Diário Popular em 1936, quando a *Light and Power* opta, na sua construção visual, por diferentes campos de profundidade, obtidos através do efeito de perspectiva e do contraste de luz e sombra pela técnica de hachura (ver Fig. 1).

Figura 1: Anúncio *The Rio Grandense Light & Power Syndicate Limited*.



Fonte: Jornal Diário Popular, 1936.

3 Infelizmente fomos obrigadas a deixar os anúncios pequenos e com qualidade reduzida, pois o sistema do evento não aceitava arquivos mais pesados.

No plano de fundo, há um ambiente fechado identificado por um vitrô amplo com cortinas ambientado ainda por um balcão contendo arranjo de flores e uma cesta de frutas, contextualizando o âmbito residencial. Nesse ambiente existe a presença de uma mulher bem vestida – dando a idéia de ser, muito provavelmente, a proprietária da casa e não uma empregada. Tal percepção é reforçada para palavra “esposa” grifada no anúncio, ao passo em que o criado, nesta cena, refere-se

mascote da empresa elétrica. A figura feminina está dispondo itens e alimentos em uma mesa destinada a refeições no lar. Do lado oposto observa-se a mascote da empresa, Sr. Kilowatt, que segura uma bandeja contendo eletrodomésticos, sendo estes um ferro de passar roupas, uma torradeira e um fogareiro. Em um plano diferente, ou seja: no primeiro plano, apresenta-se a figura masculina a qual contrasta com o cenário doméstico, pois apresenta movimento pelas hachuras abaixo dos seus pés e da posição corporal do desenho – artifícios que ajudam a transmitir a sensação de locomoção. Além disso, aparenta estar bem vestido e penteado carregando um objeto que parece uma pasta – transmitindo uma imagem de homem que trabalha fora de casa.

Partindo para o conteúdo textual, é exaltada uma figura feminina tida como exemplar ao descrever um comportamento do cuidado doméstico impecável. Os balões de fala destacam: “*Que*

*esposa inteligente!*” e “*Que bom criado!*” também ilustram o direcionamento do anúncio à dona de casa, enaltecendo as facilidades promovidas pela empresa com o advento da eletricidade.

Além disso, a chamada do texto de apoio, “*Soube como ajudar o marido a vencer na vida!*”, indica a idealização de uma esposa submissa cujas tarefas restringem-se somente ao âmbito domiciliar. Pinsky (2016, p.487) ao investigar o papel social da mulher neste contexto brasileiro afirma que:

homem e mulher eram vistos como seres opostos, com palcos de atuação bem delimitados. O horizonte feminino não deveria ir além do mundo doméstico, o masculino estendia-se aos espaços públicos, ao mercado de trabalho, à política institucional.

O que observamos é que a empresa apresenta a mulher como uma figura inteligente e central – uma vez que realizou a escolha certa para a sua família, qual seja: contratou a energia elétrica. Por outro prisma, reduz o seu esforço diário ao indicar que grande parte do serviço é realizado pelo criado, a energia elétrica, que passa a lhe auxiliar nos serviços domésticos, minimizando, portanto, quem de fato os executava: a mulher! A partir de Gilligan (s.d.) compreendemos que a preocupação das mulheres com os outros é sempre associada à fraqueza e que o lugar das mulheres é proteger a forma como os homens e as próprias mulheres se constroem perante a sociedade, estabelecendo essa moral, esse parâmetro, criando a moralidade dos direitos e relacionamentos. Nesse sentido:

[...] as mulheres não apenas se definem num contexto de relacionamento humano, mas também se julgam em termos da sua capacidade de cuidar. O lugar das mulheres na vida dos homens tem sido aquele de alimentadora, cuidadora, e companheira, a tecelã daquelas redes de relacionamentos nas quais ela por sua vez confia. Mas enquanto as mulheres têm assim cuidado dos homens, os homens têm, em suas teorias do desenvolvimento psicológico, assim como nos seus arranjos econômicos, tendido a presumir ou desvalorizar aquele cuidado (GILLIGAN, s.d., p. 27).

O segundo anúncio (Figura 2), publicado no ano de 1936, concentra esforço no discurso argumentativo, ocupando grande espaço da página do periódico. A história narra a visita realizada pelo Sr. Kilowatt à dona de casa, nomeada de “Dona Fulana”, que não possui energia elétrica em sua residência. A imagem presente no reclame ilustra esse exato momento: ela com os braços levemente esticados na porta de casa indicando acolhimento ao “criado elétrico” situado à direita. No texto, a história destaca o momento em que tanto a empregada doméstica quanto a patroa assumem que a visita é para o homem e frisam que o mesmo não se encontra em casa. Logo após, a mascote esclarece que o assunto a ser tratado não é com o marido, pois diz respeito aos cuidados do lar, com isso, inicia uma justificativa sobre como é mais vantajoso e econômico o serviço da *Light and Power*. Dessa forma, o Sr. Kilowatt sai vitorioso e convence “Dona



a contratação, de fato, só seria possível através da figura masculina – evidenciando a restrição social da mulher neste período e sua delimitação às funções domésticas e isso se trata de violência de gênero – por limitar o papel social dessas consumidoras. Para analisarmos esses aspectos do anúncio que mencionamos, adotamos os ensinamentos de Saffioti (2001), no tangente à sua compreensão sobre violência de gênero, como sendo aquela impetrada pelo patriarcado a todas as categorias a ele subjugadas e para quem:

No exercício da função patriarcal, os homens detêm o poder de determinar a conduta das categorias sociais [...] Ainda que não haja nenhuma tentativa, por parte das vítimas potenciais, de trilhar caminhos diversos do prescrito pelas normas sociais, a execução do projeto de dominação-exploração da categoria social homens exige que sua capacidade de mando seja auxiliada pela violência (SAFFIOTI, 2001, p.115).

A partir dos excertos que destacamos e marcamos, compreendemos que restou evidenciado o uso e/ou identificação da *ética do cuidado* apenas às mulheres na intenção de lhes definir papéis e espaços determinados na sociedade, em especial aqueles relativos ao âmbito privado. Essa atitude configura violência de gênero exatamente por reduzir as capacidades das mulheres ao âmbito doméstico.

## Considerações finais

Ao concluir essa brevíssima análise dos dois anúncios torna-se perceptível também o alto grau de preocupação no detalhamento dos mesmos – que continham ilustrações com teor técnico avançado, especialmente se comparadas a outros reclames da época. No conjunto das análises verificamos, ainda, um uso de linguagens específicas – tanto visual quanto verbal, além do fato de constatarmos que as técnicas de impressão e de produção gráfica da época possibilitaram a divulgação de cuidadosos e destacados anúncios. Nesse contexto observamos, por fim, que o uso da ilustração se somou aos argumentos textuais, apresentando diferentes cenários nas propagandas em busca de uma identificação por



parte do público e, muitas vezes, fazendo com que o leitor quisesse fazer parte daquela narrativa apresentada. Além disso, acreditamos que o próprio desenvolvimento técnico do jornal Diário Popular como um produto gráfico, associado ao desenvolvimento da propaganda como técnica de persuasão, ajudaram a construir esse cenário moderno para o consumidor pelotense.

Por outro lado, é preciso destacar que os fundamentos do design e a comunicação de massa foram utilizados para criar e reforçar uma imagem restritiva para as mulheres consumidoras daquele período – uma vez que é perceptível a desigualdade do papel social atribuído a elas em tais peças. Ainda que se façamos as devidas contextualizações históricas, torna-se necessário voltar os olhos para o passado com vistas em possíveis e desejáveis interferências no presente – acreditando que nada seja imutável.

## Referências

AXT, Gunter. **A formação da empresa pública no setor elétrico gaúcho. Anos 90**, Porto Alegre, n.4, dez. 1995.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GILLIGAN, Carol. **In a different voice**. Harvard, HUP, 1982. Uma voz diferente; psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, s.d., 190p.

PINSKY, Carla Bassanezi. **A era dos modelos rígidos**. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (orgs.). *Nova Histórias das Mulheres no Brasil*, São Paulo: Contexto, 2016.

SAFFIOTI, Heleieth. **Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero**. *Cadernos Pagu*, Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, 2001, n.16, p.115-136, 2001.



## ENTRE A TRAMA E O TRAUMA: UMA LEITURA DE “VOZES DE TCHERNÓBIL”, DE SVETLANA ALEKSIÉVITCH

Daniel Baz dos Santos<sup>1</sup>

### Resumo

Este trabalho busca refletir a respeito da obra *Vozes de Tchernóbil*, de Svetlana Aleksievitch, tentando demonstrar as relações que a autora estabelece entre testemunho e memória, história e literatura, fala e silenciamento, identidade e alteridade. O resultado destes múltiplos cruzamentos sustentam uma textualidade móvel, rizomática, que ora articula dados referenciais, de base empírica, ora articula estratégias ficcionais, de ordem ficcional e catártica. Essa mescla de códigos e performances linguísticas põe em xeque a própria ideia de cultura e a possibilidade de se acreditar na palavra escrita depois de uma catástrofe de proporções traumáticas. Por esta via, as estratégias narrativas utilizadas pela autora, bem como os questionamentos do papel da literatura em momento no qual seu código entra em crise, tornam-se também preocupações deste estudo. **Palavras-chave:** Svetlana Aleksievitch, escritas de si, memória, identidade, trauma.

---

1 IFRS. E-mail: dbazdossantos@yahoo.com

# VIOLÊNCIAS INTERSECCIONAIS NA ESCOLA E AS TRAJETÓRIAS DE ALUNAS E ALUNOS TRANS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA BAIXADA FLUMINENSE

Luciano Marques da Silva<sup>1</sup>

## Resumo

Discute-se quais têm sido as trajetórias de alunas e alunos trans na Educação de Jovens e Adultos, de um município da Baixada Fluminense, e como essas narrativas denunciam as violências interseccionais de classe, raça/etnia, gênero, orientação sexual e identidade de gênero na escola. Optamos também por um olhar para a Educação de Jovens e Adultos por ser uma modalidade de ensino marcada pela adequação às singularidades vividas pelos seus sujeitos. A pesquisa se estrutura nos estudos de gênero e sexualidade que, de acordo com Louro (2004), é possível identificar duas grandes linhas teóricas: políticas de identidade, que privilegiam a perspectiva pós-estruturalista, estudos culturais e estudos feministas; assim como a política pós-identitária, ligada principalmente à teoria *Queer*. Às travestis e transexuais, ao lado de outras identidades não binárias, são negados direitos básicos como a educação, embora haja um conjunto de acordos e leis vigentes em âmbito nacional e internacional que asseguram tais direitos. Adotamos a perspectiva de aliados na luta contra a LGBTIfobia. O termo trans se faz necessário diante da necessidade de despatologização da identidade de gênero como apontam Berenice Bento e Larissa Pelúcio no dossiê *Vivências trans: desafios, dissidências e conformações* (BENTO & PELÍCIO, 2012). A pesquisa realizada mediante mapeamento das escolas e entrevistas com professores de EJA mostrou a inexistência de matrículas de travestis e transexuais,

---

1 Doutorando - PPGEduc/UFRRJ

revelando o quão transfóbica segue sendo nossa escola básica que não assegura a essa população o direito de nela permanecer. Foi identificado o desconhecimento, por parte da escola, do direito que alunas e alunos travestis e transexuais têm em utilizar o nome social entre outras questões.

**Palavras-chave:** Vivências trans, interseccionalidade, gênero, educação, LGBTIfobia.

**SENACORPUS**  
SEMINÁRIO CORPUS  
POSSÍVEIS NO BRASIL  
PROFUNDO

**PÔSTER**



## SUMÁRIO

<b>A LEI 10.639/03: DESDOBRAMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS E PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE RIO GRANDE – RS</b> .....	975
<i>Clara Luísa Martins Brandão   Márcio Rodrigo Vale Caetano</i>	
<b>A INFLUÊNCIA DA POLÍTICA DE COTAS NO DESAFIO DAS MULHERES PRETAS LÉSBICAS NO MERCADO DE TRABALHO</b> .....	979
<i>Juliana de Castro Braz   Eloá de Jesus dos Santos   Tânia Moura Benevides</i>	
<b>O PERFIL DOS/DAS ESTUDANTES ASSISTIDOS/AS PELO AUXÍLIO INFÂNCIA NO CAMPUS RIO GRANDE, POR MEIO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA FURG NOS ANOS DE 2016 E 2017.</b> .....	982
<i>Thaís Saalfeld   Soledad Bech Gaivizzo   Márcio Caetano</i>	
<b>CORPOS NEGROS CONTADORES DE HISTÓRIAS</b> .....	988
<i>Raquel Silveira Rita Dias   Paula Corrêa Henning</i>	
<b>O XIRÊ DAS PRETAS – HISTÓRIAS, RESISTÊNCIAS E CORPORALIDADE</b> .....	991
<i>Rosy Mary Santos</i>	
<b>CONSTITUIÇÃO DA FEMINILIDADE: OS DISCURSOS PRESENTES EM CANAIS DE MARCAS VOLTADAS PARA MENINAS NO YOUTUBE</b> .....	994
<i>Jocieli Bezerro Brayer   Dinah Quesada Beck</i>	
<b>COMERCIAIS DE TELEVISÃO E A FORMAÇÃO DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO</b> .....	998
<i>Julio César Simões de Pádua   Renato Duro Dias</i>	
<b>(RE)PENSANDO A LIBERDADE SEXUAL FEMININA À LUZ DE FRASER E FOUCAULT</b> .....	1000
<i>Marina Marin Wailla   Amanda Netto Brum</i>	

<b>ENSAIO SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO EM AULAS DE HISTÓRIA. NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>1004</b>
<i>Janine Dorneles Pereira   Dr. Jorge Luiz da Cunha</i>	
<b>IDENTIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE EM COMUNIDADES TERREIRO DE CANDOMBLÉ KETU NO RIO DE JANEIRO.....</b>	<b>1007</b>
<i>Fábio Henrique Labri da Costa   Fernando Altair Pochay</i>	
<b>A ESCRITA DA CIDADE: ANÁLISES DO DISCURSO FEMINISTA DE CÓRDOBA E DE SANTA MARIA.....</b>	<b>1011</b>
<i>Camilla Machado Cruz   Thágila da Silveira Ribeiro   Dr<sup>a</sup> Taís da Silva Martins</i>	
<b>A ESCRITA DA CIDADE: ANÁLISES DE DISCURSOS FEMINISTAS DE CÓRDOBA E DE SANTA MARIA.....</b>	<b>1026</b>
<i>Camilla Machado Cruz   Thágila da Silveira Ribeiro   Taís da Silva Martins</i>	
<b>PROFILAXIA DA TRANSMISSÃO VERTICAL DO HIV: PRÁTICAS DE FAMILIARES CUIDADORES NOS MUNICÍPIOS GAÚCHOS COM MAIOR ÍNDICE DE DETECÇÃO .....</b>	<b>1029</b>
<i>Marília Alessandra Bick   Clécia de Oliveira Sampaio Cristiane Cardoso de Paula</i>	
<b>SEGUIMENTO CLÍNICO INCOMPLETO DA EXPOSIÇÃO VERTICAL AO HIV: IMPLICAÇÃO NA ÉTICA EM PESQUISA E BIOÉTICA DA ASSISTÊNCIA.....</b>	<b>1032</b>
<i>Clécia de Oliveira Sampaio   Marília Alessandra Bick Cristiane Cardoso de Paula</i>	
<b>CORPO E GÊNERO: (DES) CONEXÕES COM O CURRÍCULO .....</b>	<b>1035</b>
<i>Márcia Cristina Rocha Paranhos   Mayra Louyse Rocha Paranhos Lívia de Rezende Cardoso</i>	
<b>A IMPORTÂNCIA DAS ALAS PARA LGBTs EM SITUAÇÃO DE CÁRCERE.....</b>	<b>1039</b>
<i>Jarbas Nunes Ribeiro   Fabio de Sousa Fernandes   Murilo da Silva Neto</i>	
<b>PERCEPÇÃO DE USUÁRIOS LGBT SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE LGBT NA CIDADE DO RIO GRANDE.....</b>	<b>1041</b>
<i>Leonardo das Neves Leal   Daniela Barsotti Santos</i>	

**A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO NOME SOCIAL POR MEIO DA JUDICIALIZAÇÃO DA POLÍTICA: IMPACTOS DA ADI 4.275 NA CONCRETIZAÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DE TRANSEXUAIS E TRANSGÊNEROS..... 1045**

*Rodrigo Meireles Ortiz | Anderson Orestes Cavalcante Lobato*

**ANÁLISE DA IGUALDADE DE GÊNERO NO BRASIL: IMPACTOS DOS INDICADORES SOCIAIS DIVULGADOS PELO IBGE EM 2018 NA PROMOÇÃO DA JUSTIÇA SOCIAL E DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DAS MULHERES..... 1056**

*Rodrigo Meireles Ortiz | Anderson Orestes Cavalcante Lobato*

**GÊNERO E EROTIZAÇÃO INFANTIL: DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES NOS VÍDEOCLIPES DE MCS MIRINS NO YOUTUBE..... 1067**

*Rita de Cássia de Medeiros Rodriguez | Dinah Quesada Beck*

**A RELAÇÃO PROFESSOR-BEBÊ ENQUANTO CONSTITUINTE DE UM SUJEITO APRENDENTE: UM OLHAR A PARTIR DA PERSPECTIVA IRDI..... 1069**

*Fernanda Gabriela Schmidt | Lisiane Machado de Oliveira Menegotto*

**PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE O BINARISMO HOMEM/MULHER, MASCULINO/FEMININO E O CONCEITO IDENTIDADES DE GÊNERO: DIÁLOGOS COM O PENSAMENTO CRÍTICO DESCOLONIAL..... 1073**

*Uelquer Guedes de Souza | Miriam Cristiane Alves*

**OS ADEUSES AOS ESTRANGEIROS EMUDECIDOS A ESCRITA DE AUTORIA INDÍGENA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA..... 1075**

*Juliene Cristian Silva Pinto*

**PERFORMANCES DE GÊNERO ENTRE JOVENS NO ROLÉ: UMA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA EM FESTAS ELETROFUNK EM CHAPECÓ..... 1077**

*Laís Griebeler Hendges | Ivan Paolo de Paris Fontanari*

**SEXO, GÊNERO E INTERSEXUALIDADE..... 1081**

*Amanda de Almeida Schiavon | Janine Pestana Carvalho | Airi Macias Sacco*

**ARTISTAS BAIANAS EM DIÁLOGO: O TRABALHO DO SIGNO E DO SI EM ANA FRAGA E GEISA LIMA..... 1085**

*Geisa Lima dos Santos*



<b>AS RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO E OS AVANÇOS BIOTECNOLÓGICOS: O CORPO COMO OBJETO DE ESTUDO</b> .....	<b>1087</b>
<i>Mayra Louyse Rocha Paranhos   Márcia Cristina Rocha Paranhos Lívia de Rezende Cardoso</i>	
<b>A QUESTÃO DE GÊNERO NO ROMANCE O MENINO DE VESTIDO</b> .....	<b>1090</b>
<i>Rosiane Sandim</i>	
<b>CAROLINA PARA ALÉM DO TESTEMUNHO</b> .....	<b>1091</b>
<i>Elizabete Farias de Castro   Lays Pedroso Pereira   Luciana Piva Coronel</i>	
<b>BIOGRAFIAS DO TRAUMA: UM OLHAR LITERÁRIO E INTERDISCIPLINAR PARA A EXPERIÊNCIA DA VIOLÊNCIA OBSTÉTRICA</b> .....	<b>1102</b>
<i>Angell Rubira   Carolina Pontes   Kelley B. Duarte</i>	
<b>O ENSINO DE HISTÓRIA PARA OS SURDOS EM UMA ESCOLA BILÍNGUE DA REGIÃO SUL DO RIO GRANDE DO SUL</b> .....	<b>1103</b>
<i>Bianca Langhinrichs Cunha   Márcio Caetano</i>	
<b>A QUESTÃO DE GÊNERO NO ROMANCE O MENINO DE VESTIDO</b> .....	<b>1120</b>
<i>Rosiane Sandim</i>	
<b>DIAGRAMA DE DISTRIBUIÇÃO ELETRÔNICA ADAPTADO PARA DEFICIENTES VISUAIS</b> .....	<b>1121</b>
<i>Saline Vasconcelos de Sousa   Roscellino Bezerra de Mello Junior Andréa de Lucena Lira</i>	

## A LEI 10.639/03: DESDOBRAMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS E PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE RIO GRANDE – RS

Clara Luísa Martins Brandão<sup>1</sup>  
Márcio Rodrigo Vale Caetano<sup>2</sup>

### Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar a investigação que vem sendo realizada acerca dos impactos da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas do Brasil, através das formações continuadas de professoras e professores nas escolas públicas do município de Rio Grande – RS, onde foram proporcionadas por diferentes instituições, como Secretarias de Educação, Universidade e ONG's. Para tanto, se terá como subsídio os Estudos Multiculturais, onde se localiza o debate acerca das relações raciais e em específico da negritude, objeto dessa pesquisa.

**Palavras-chave:** Formação Continuada de Professoras e Professores, Currículos Escolares, Cultura Afro-Brasileira, Lei 10.639/03.

---

1 Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: clarabrandao@ymail.com.

2 Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: mrvcaetano@gmail.com.

## Introdução

Os espaços formais de educação básica no Brasil são onde nossas crianças e jovens dedicam maior parte do tempo de seu desenvolvimento, em suas diversas formas possíveis. Esses espaços não determinam de forma única as construções sociais, mas suas dinâmicas e interações contribuem significativamente para que estudantes, docentes e demais profissionais da educação constituam suas noções, perspectivas e ideias sobre o mundo. Dessa forma, as práticas pedagógicas, que se constituem nas atividades, ações e funções exercidas pelas/os professoras/res e currículos, ferramenta que fomenta o conhecimento desenvolvido nos espaços escolares.

Ainda que não se constitua como uma relação linear, o desenvolvimento de novas indagações e limites da teoria educacional apresentam repercussões nos currículos, práticas pedagógicas e aprendizagens. E da mesma maneira que os desafios defrontados a partir dessas práticas impactam a teoria, questionando conceitos e categorias, concomitantemente questionam interpretações hegemônicas sobre os fenômenos educativos, que ocorrem dentro e fora dos espaços escolares formais (GOMES, 2012).

partir da Lei Federal 10.639/03, que se institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na rede pública e privada de ensino (BRASIL 2003), que altera a Lei 9.394/96 acerca das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A lei exige a mudança de práticas e decolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros, dos saberes produzidos/socializados na escola ao denunciar a sub-representação da população e comunidade negras nos materiais didáticos e eixos curriculares.

## Metodologia

O universo do estudo será constituído por professoras/es, do município de Rio Grande – RS em sala de aula que realizam formações proporcionadas por diferentes instituições, Secretaria Municipal de Educação – SMEd, 18º Coordenadoria Estadual de Educação – 18º CRE, Universidades e ONGs nas temáticas étnico-raciais voltadas às discussões da negritude.

Para a produção de dados dessa pesquisa serão realizadas quatro etapas:

1. Análise documental: identificação/estudo dos materiais produzidos pelas instituições que forneceram os cursos de formação, Projetos Políticos Pedagógicos, programas curriculares e documentos produzidos pelas escolas;
2. Identificação/levantamento de contatos dos/as professoras/es que participaram dos cursos de formação;
3. Quantitativo, extensivo e de contextualização com a aplicação de questionário fechado físico, com vista a mapear os PPP/programas/projetos e atuações nas escolas dos/as professores/as que participaram/participam das formações, buscando caracterizar os marcadores geracionais, gênero, sexualidade, raça/etnia, aspectos socioeconômicos, profissionais e pessoais dos docentes;
4. Focalizado e qualitativo com a realização de grupos focais a partir de uma seleção paradigmática de escolas após as duas primeiras etapas.

## **Discussão**

Referenciada nos Estudos Multiculturalistas Críticos, a proposta dessa pesquisa busca enfatizar a importância de investigar o processo de produção discursiva e social das diferenças nos currículos escolares a partir da formação continuada de professores/as. Toma-se como base que as diferenças, assim como as identidades, não compõem a sociedade e, especificamente, a escola simplesmente como elementos da natureza. Elas são sociais e culturalmente construídas (SILVA, 2000).

Como aponta Silva (2013), no Brasil as desigualdades socioeconômicas entre as populações negras e brancas permanecem ao longo de suas trajetórias de vida e se acirram quando consideramos outros marcadores, a exemplo os sexuais, inferindo a necessidade de serem adotadas políticas públicas de caráter afirmativo para intervir em tais iniquidades.

## Referências

**BRASIL.** Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá

outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em 20 dez. 2017. GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: **Currículo sem Fronteiras**. v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

SILVA, Ana Emilia da. **NEABS, educação das relações étnico-raciais e formação continuada de professores**. Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro, Seropédica, 2013. SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In. \_\_\_\_\_. HALL, S.; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

# A INFLUÊNCIA DA POLÍTICA DE COTAS NO DESAFIO DAS MULHERES PRETAS LÉSBICAS NO MERCADO DE TRABALHO

Juliana de Castro Braz<sup>1</sup>  
Eloá de Jesus dos Santos<sup>2</sup>  
Tânia Moura Benevides<sup>3</sup>

## Resumo

O Sistema de cotas foi criado para corrigir uma injustiça histórica resultante do período escravista instituído no Brasil, que durou mais que três séculos. Como herança desse período tem-se a vulnerabilização econômica dos negros, restringindo o seu acesso ao ensino superior e, consequentemente, ao mercado de trabalho formal. A lei que regulamenta esse sistema é Lei 12.711/12, conhecida como lei de cotas. Essa legislação determina que as universidades e instituições federais reservem metade de suas vagas para estudantes de escola pública e, dentro dessa porcentagem, outras cotas sejam reservadas por critérios raciais definidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Ao buscar entender os efeitos da implementação das cotas nas universidades públicas brasileira é possível adotar diferentes recortes, entre eles o de gênero. Pode-se ainda realizar um estudo mais abrangente que incorpore diferentes elementos distintivos, fazendo uma análise interseccional. Este estudo adota um recorte interseccional, pois destina-se a análise de mulheres pretas e lésbicas, com intuito de dar conta dos diversos marcadores sociais que afetam essa

- 
- 1 Discente do curso de Administração pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB.  
E-mail: juliana.castro1994@hotmail.com
  - 2 Discente do curso de Administração pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB.  
E-mail: eloa.ejs@gmail.com
  - 3 Doutora em Administração - Universidade do Estado da Bahia- UNEB.  
E-mail: taniamoura2511@gmail.com

mulher no seu contexto de construção histórica. Ao realizar a análise sob perspectiva interseccional, verifica-se que a política de cotas impacta a mulher preta, pois esta, historicamente, enfrenta dificuldades para entrar no mercado de trabalho formal. Quando soma-se a condição de gênero - lésbica, essa mulher preta lésbica amplia de forma significativa as limitações de inserção produtiva. Passa a sofrer duplamente, inicialmente com o racismo e, em seguida, por lesbofobia. Sofrem, portanto, violências diversas, inclusive violência interpessoal no trabalho. Lavigne e Bourbonnais (2010) definem violência interpessoal no trabalho como formas de intimidação, ou seja, uso de ameaças, assédio moral e sexual, comportamento vexatório, comentários verbais, ações ou gestos hostis ou indesejados que afetam a dignidade ou a integridade psicológica. O estudo justifica-se à medida que incorpora a uma discussão sobre cotas três importantes marcadores sociais: gênero, raça e sexualidade. O objetivo desta pesquisa é identificar de que forma a política de cotas influencia na minimização dos desafios das mulheres pretas lésbicas no mercado de trabalho em Salvador. A metodologia que utilizada tem uma abordagem qualitativa de natureza básica, cujos objetivos são de caráter exploratório e descritivo. Os dados secundários foram obtidos através de pesquisas divulgadas no Instituto Ethos, IBGE, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), entre outros. A coleta de dados primário ocorre numa abordagem interativa nos espaços de escuta em eventos relacionados a temática gênero e raça. Nesta pesquisa foi utilizado, como método de análise, o Discurso Coletivo dos Sujeito (DSC) desenvolvido por Lefevre e Lefevre (2003), esse método define como uma discurso-síntese elaborado com partes de discursos de sentido semelhantes, por meio de procedimentos sistemáticos e padronizados. A lei de cotas no Brasil foi sancionada no ano de 2012, fazendo uma análise dos índices de desemprego da mulher preta, três anos antes da lei e três anos depois, é possível perceber, que não houve grandes avanços. Quanto a mulher preta lésbica não foi possível encontrar indicadores em dados secundários, pois nenhum órgão ou pesquisa desenvolvida, até o momento, desenvolveu análises utilizando esta categoria especificamente. No entanto, levando em consideração a premissa de que a mulheres pretas lésbicas estão inseridas nos índices das mulheres pretas, para esse grupo, também não houve melhoras significativas, após a política de cotas. É possível afirmar que a política de cotas



pode ser um importante instrumento para as mulheres pretas e lésbicas mudarem sua realidade, porém isoladamente não são suficientes, pois sob perspectiva interseccional elas possuem outros marcadores sociais que serão considerados nos desafios do mercado de trabalho. Conforme resultados encontrados foi possível perceber que a política de cotas até o momento não influenciou significativamente na realidade das mulheres pretas, nem das pretas e lésbicas.

## **Referências**

DE PÁDUA CARRIERI, Alexandre; MOULIN DE SOUZA, Eloisio; CAMILLO AGUIAR, Ana Rosa. Trabalho, Violência e Sexualidade: Estudo de Lésbicas, Travestie Transexuais. RAC-Revista de Administração Contemporânea, v. 18, n. 1, 2014.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa; desdobramentos. In: O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa; desdobramentos. 2003.

## O PERFIL DOS/DAS ESTUDANTES ASSISTIDOS/AS PELO AUXÍLIO INFÂNCIA NO CAMPUS RIO GRANDE, POR MEIO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA FURG NOS ANOS DE 2016 E 2017.

Thaís Saalfeld<sup>1</sup>  
Soledad Bech Gaivizzo<sup>2</sup>  
Márcio Caetano<sup>3</sup>

### Resumo

A assistência estudantil consiste em estratégias que visam a permanência do/a estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica na universidade. Na Universidade Federal do Rio Grande - FURG, as ações da assistência estudantil são desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE, que disponibiliza auxílios através do Subprograma de Assistência Básica – SAB. Esta pesquisa traça o perfil dos/as estudantes assistidos/as pelo auxílio infância na FURG no campus Rio Grande, nos anos de 2016 e 2017, com o objetivo de fomentar políticas e estratégias de acompanhamento e permanência na Universidade.

**Palavras-chave:** Ensino Superior; Assistência Estudantil; Auxílio Infância.

- 
- 1 Mestranda em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG.  
E-mail: thaissaalfeld@yahoo.com.br
  - 2 Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS. E-mail: soledadbech@yahoo.com.br
  - 3 Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense – UFF.  
E-mail: mrvcaetano@gmail.com

## Introdução

**E**ste trabalho abordará aspectos relacionados aos/às estudantes beneficiários/as do auxílio infância na FURG, do Campus Rio Grande, nos anos de 2016 e 2017, sendo elencados os seguintes pontos: as solicitações deste auxílio nos anos de 2016 e 2017; estudantes atendidos/as e não atendidos/as; estudantes que tiveram o auxílio renovado para o ano de 2018; gênero; grupo familiar dos/as mesmos/as.

O auxílio infância é um auxílio pecuniário no valor de R\$ 250,00 destinado aos/às estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com filhos/as e/ou dependentes legais de até 5 anos, 11 meses e 29 dias.

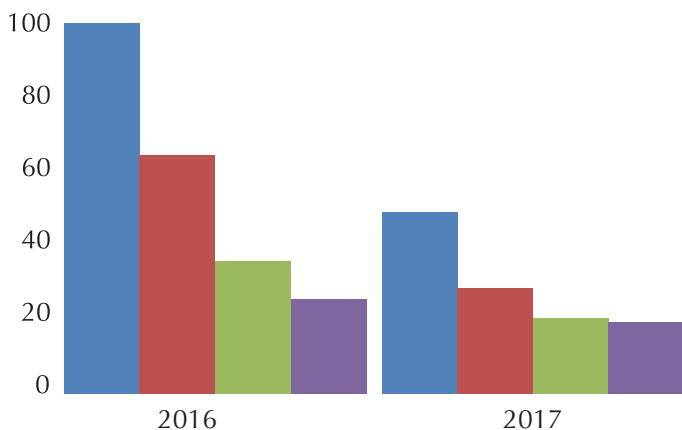
A escolha por este tema se deu com o intuito de proporcionar maior visibilidade aos/às acadêmicos/as que possuem filhos/as e suas demandas específicas, principalmente as mães universitárias; qualificar os dados referentes à assistência estudantil da FURG, bem como criar políticas específicas e estratégias de permanência na Universidade para este grupo social.

## Metodologia

Foram utilizados os dados referentes ao auxílio infância dos anos de 2016 e 2017, do campus Rio Grande, obtidos no *Sistemas FURG*. Após a análise dos dados, foram elaborados gráficos para a melhor explicação dos resultados obtidos.

## Resultados e Discussão

Dados do Auxílio Infância Referentes aos anos de 2016 e 2017 - Campus Rio Grande.



	2016	2017
Total de Solicitações	98	48
Estudantes Atendidos/as	63	28
Estudantes não atendidos/as	35	20
Estudantes que tiveram o auxílio renovado no Edital SAB para 2018	25	19

Figura 1. Dados do Auxílio Infância referentes aos anos de 2016 e 2017 - Campus Rio Grande.

O primeiro gráfico ilustra o número total de estudantes que solicitaram o auxílio infância nos anos de 2016 e 2017 do campus Rio Grande, com destaque para aqueles/as que foram atendidos/as e não atendidos/as e, aqueles/as que renovaram o auxílio para o ano de 2018. Os resultados apontam que entre 2016 e 2017 houve 146 solicitações do auxílio infância, sendo apenas 91 atendidas, em função do cumprimento dos critérios estabelecidos para recebimento, avaliados por Assistentes Sociais e Pedagogas.

Além disso, percebe-se a redução dos/as estudantes assistidos/as no ano de 2018, pois não solicitaram a renovação do auxílio em edital

disponibilizado pela PRAE, o que pode representar evasão ou desistência do auxílio.

### Grupo Familiar dos/as estudantes.

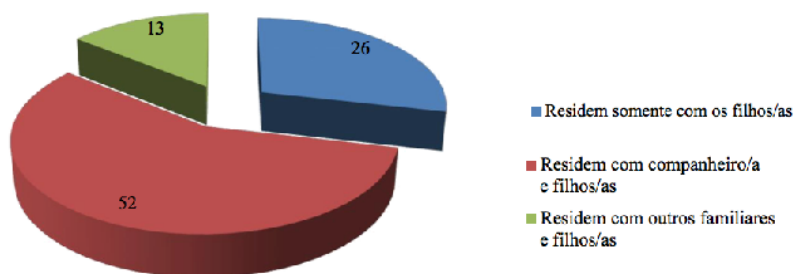


Figura 1. Grupo Familiar dos/as estudantes.

Este gráfico aponta com quem os/as estudantes assistidos/as pelo auxílio infância residem, a partir de três categorias: residem somente com os/as filhos/as; com companheiro/a e filhos/as; e com filhos/as e outros familiares. As respostas mostram que o número de estudantes que reside com companheiro/a é maior em relação aos demais, sendo este 52; que reside com outros familiares é de 13 e somente com os/as filhos/as é de 26.

### Estudantes Assistidos/as pelo auxílio infância dos anos de 2016 e 2017 - Campus Rio Grande.

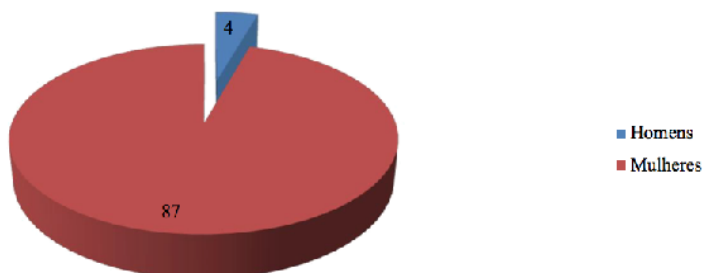


Figura 3. Estudantes Assistidos/as pelo auxílio infância dos anos de 2016 e 2017 - Campus Rio Grande.

O último gráfico demonstra que o auxílio infância atendeu majoritariamente mulheres nos anos de 2016 e 2017 no campus Rio Grande, dados que ratificam a necessidade de ações voltadas às demandas específicas destas estudantes. Urpia e Sampaio (2009) consideram que as estudantes mães estão em desvantagem em relação à permanência na universidade:

Desse modo, as políticas que pretendem funcionar como ações facilitadoras da permanência dos estudantes, não podem deixar de incluir e reconhecer as mulheres como grupo social em desvantagem de permanência ou desempenho, quando na condição de mães. Este aspecto é de fundamental importância para inclusão de pautas voltadas para o conjunto da população universitária feminina, e que possam contribuir, por exemplo, para dar visibilidade às demandas das estudantes que se tornam mães no percurso da formação superior. (URPIA; SAMPAIO, 2009).

Assim, o trabalho desenvolvido junto às estudantes que são mães deve considerar as especificidades de tal realidade, que estão diretamente relacionadas à permanência delas na Universidade.

## Conclusões

Os dados apresentados, mesmo sendo um recorte de uma pesquisa mais abrangente, evidenciam a necessidade de desenvolver ações na Universidade direcionadas a duas questões que se mostram aparentes nessa discussão.

A primeira delas diz respeito aos motivos pelos quais os/as estudantes estão deixando de solicitar este auxílio da assistência estudantil, já que os dados apontam que é grande o número de estudantes que deixaram de solicitá-lo.

A outra questão é relacionada às mães universitárias, para que sejam pensadas ações além da concessão do auxílio infância. Faz-se necessário o amplo conhecimento das necessidades que tais estudantes apresentam, inerentes à condição de mãe, para que sejam desenvolvidas políticas na universidade voltadas ao atendimento desta demanda, e, realmente efetivas para sua permanência e conclusão do curso de graduação.

## Referência

URPIA, Ana Maria de Oliveira; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Mães e universitárias: transitando para a vida adulta. In: SAMPAIO, SMR., org. Observatório da vida estudantil: primeiros estudos [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 145-168. ISBN 978-85-232-1211-7. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/n656x/pdf/sampaio-9788523212117-09.pdf>. Acesso em 10/11/2017.



## CORPOS NEGROS CONTADORES DE HISTÓRIAS

Raquel Silveira Rita Dias<sup>1</sup>

Paula Corrêa Henning<sup>2</sup>

**P**ontuamos a dança afro como “saber sujeitado” (FOUCAULT, 2005), isto é, saberes que estão a nossa volta, que foram construídos há longa data, mas que são ocultados, desqualificados, por vezes, não entram na ordem do dizível, mas que podem apresentar-se como uma potente ferramenta para/de discussão. Falamos do corpo negro em seu cotidiano e pensamos nossas velhas e novas histórias, a de trabalhadores escravizados inicialmente vindos do continente africano, vivendo a diáspora, em região de clima frio, como experiência de movimento e manifestação corporal no Rio Grande do Sul.

No movimento da diáspora africana e nos movimentos da dança afro, estão presentes lutas, formas de resistências, religiosidade, saberes e fazeres que constituem a história dos afros rio-grandenses, fazendo em forma de movimento, a história do Rio Grande do Sul.

Não pensamos as questões étnico-raciais negras de maneira simplista, sem inter-relações. É através dessas inter-relações que se torna possível pensa-la como um saber sujeitado, que desloca certezas e produz outras verdades, destacando outras facetas sobre o negro que ainda insistem em ser silenciadas, não entrando na ordem discursiva do que se entende por verdadeiro neste tempo.

Buscamos elucidar algumas ideias de metodologia antirracista (DEI, 2008). Não é possível simplesmente acabar com o problema de forma simplista e pragmática, não há regra correta e sim um conjunto de ações

---

1 Mestra em Educação-UFPel. E-mail: rakssilveira@gmail.com

2 Doutora em Educação-UNISINOS - Universidade Federal do Rio Grande – FURG.  
E-mail: paula.c.henning@gmail.com

que envolva uma articulação coletiva da sociedade, e a pesquisa antirracista é uma delas.

Nesse sentido, vale destacar:

[...] o que importa é entendermos como chegamos a ser o que somos e, a partir daí, contestarmos aquilo que somos. Se a sociedade é atravessada por relações de poder entre sujeitos livres, há possibilidade de resistência, de contestação e de transformação, o que possibilita deslocar certezas e questionar verdades (HENNING; HENNING, 2012, p. 12).

Consideramos o espaço da dança afro na cidade de Pelotas como uma possibilidade de investigação que poderá encontrar elementos acerca das relações de poder, resistência e de verdade na luta anti-racista. E aqui, mais uma vez, cabe lembrar Foucault (1997, p. 91) “[...] lá onde há poder há resistência [...]”.

Podemos romper com a lógica determinista, onde a idéia de dominação e vitimização consolidaram algumas verdades sobre as questões étnico-raciais se perpetuando na história. Esse olhar torna-se muitas vezes responsável por inúmeras exclusões e pelo silenciamento de saberes outros, não melhores ou piores, mas outros.

Os estudos foucaultianos permitem não reproduzir e naturalizar os fatos históricos referentes as questões étnicos-raciais, mas evidenciar as articulações e os jogos de poder para pensarmos naquilo que somos. É no palco, no jogo, no reconhecimento ou na ausência deste, que se constrói as inúmeras posições de sujeito, já que somos idiossincráticos.

O caminho metodológico terá como cenário participantes do grupo de dança afro do Centro de Ação Social e Cultural- Odara, da cidade de Pelotas. Trata-se de pesquisa documental a partir do acervo do grupo e na busca em jornais. Utilizaremos também, a técnica de grupo focal (GONDIM, 2003). Percebemos que as trajetórias dos grupos de dança na cidade de Pelotas, articulados com as experiências de pertencimento e de posição e formação de sujeitos em espaços educativos não escolares, são territórios ainda pouco explorados e assim, temos como problema de pesquisa, “Como o grupo de dança afro Odara, da cidade de Pelotas, contribuem na formação de sujeitos negros na atualidade?”. Busca-se os estudos foucaultianos, porque não se acredita na história como se

podéssemos estabelecer uma origem, ou uma linha de continuidade que tem um fim específico.

A dança afro apresenta-se como um potente artefato cultural na discussão étnico-racial da cidade de Pelotas.

## Referências

DEI, George J. Sefa. Questões críticas nas metodologias de investigação antirracista. Uma introdução. In.: DEI, George J. Sefa; JOHAL, Duerpreet Singh (org). **Metodologias de investigação Anti-racistas: questões críticas**. Portugal: Edições pedagogo: 2008. p-p: 9-44.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal: 1997.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da Sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2005.

HENNING, Clarissa Corrêa; HENNING, Paula Corrêa. Sobre verdades inventadas e mentiras potentes: práticas de si como espaço de resistência. In.: HENNING, Paula (org.). **Cultura, ambiente e sociedade**. Rio Grande: Universidade Federal de Rio Grande, 2012. p. 9-32.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como Técnica de investigação qualitativa: Desafios Metodológicos**. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>. Acessado em: 08 de novembro de 2015.

## O XIRÊ DAS PRETAS – HISTÓRIAS, RESISTENCIAS E CORPORALIDADE

Rosy Mary Santos<sup>1</sup>

### Resumo expandido

O XIRÊ (palavra de origem yorubá que significa festa, brincadeira relacionada a uma festa do candomblé com toques e cantigas) DAS PRETAS – HISTÓRIAS, RESISTENCIAS, CORPORALIDADE, acreditamos que podemos construir um processo dinâmico, permanente e coletivo, idealizando em novas práticas, que configuram novas alternativas de falas, expressões, atitudes e ações encarnadas nessas experiências das pretas, estando centrada na ancestralidade e realidade das mulheres negras, como suas lutas, conquistas e sonhos, sem perder de vista a diversidade existente entre elas/nós, combatendo o patriarcalismo, o racismo, o sexismo, a lesbofobia e todas as formas de opressão e dominação que recaem sobre as os corpos e sexualidade das jovens e mulheres negras. O projeto propõe o fortalecimento e afirmação da identidade das jovens e mulheres negras lésbicas de Salvador rompendo a heteronormatividade branca européia cristã imposta ao corpo e a sexualidade feminina, transgredindo o espaço determinado as negras. Na perspectiva emancipatória, protagonista e sujeito de direitos, onde elas possam desconstruir e ressignificar as possibilidades de resistência e transformação própria, social e cultural por sua identidade. Baseando-se na compreensão e prática diferenciada e estratégica de combate ao racismo, ao sexismo e a lesbofobia, estamos nos referindo à forma como a constituição da subjetividade e da identidade deste sujeito, nas diversas categorias como raça, classe, gênero, religião, idade,

---

1 [Especialista em Políticas Publica] - Grupo Cultural Amuleto.  
E-mail: rosymaryblack@gmail.com;rosyrasta@yahoo.com.br

orientação sexual, dentre outras, se cruzam produzindo formas particulares de opressão ou privilégio, violências e violações dos direitos. Desde a perspectiva da interseccionalidade, é possível pesquisar e visibilizar a existência ou não de desvantagens produzidas pela sociedade desigual sobre as pessoas. No caso das mulheres negras, estas desvantagens podem ser resultantes das discriminações de raça/ ser negra; de gênero/ ser do sexo feminino; de classe social/ ser pobre, de moradia/ residir em favelas ou em áreas rurais afastadas; de idade/ ser jovem ou idosa. E podem-se somar à orientação sexual/ ser lésbica; à presença de deficiência ou não, e muito mais. Um aspecto que a interseccionalidade permite destacar é a impossibilidade de, na elaboração e gestão de políticas para a equidade, se isolar ou privilegiar qualquer uma das características atuantes na vida de indivíduos e grupos, seja raça, gênero, classe social ou qualquer outro. Assim Desenvolver esse trabalho se procura enfatizar uma valorização da identidade desse corpo que carrega também muitas resistências, porque subverte os padrões sócio-culturais impostos ao questionar a dominação masculina, branca e heterossexual. Problematizando os efeitos do olhar da sociedade para com elas ao contestar as normas e os modelos estabelecidos; explicitando as possibilidades de composição de sua subjetividade, sendo um aspecto pessoal, cultural e político demonstrando sua existência e demandas como passos na conquista de respeito, visibilidade e direitos. As demandas e necessidades das mulheres negras lésbicas precisam ser repensadas e visibilizadas em nossa sociedade, na esfera da cidadania, dos direitos e artístico cultural, construídas pelo individual e coletivo considerando as linguagens, expressões, ações e produções de alternativas que reflita na melhoria de vida destas.

## Referências

CARNEIRO, Sueli , Racismo e Desigualdade no Brasil:Selo Negro,2011.

CARNEIRO, Sueli, Gênero,raça e ascensão social,Estudos feministas.vol-3,n2, p554-553.

KERNER, I.Tudo é interseccional?Sobre a relação entre racismo e sexismo. Cebrap, 93,2013.

HOOKS, B –O amor como prática da Liberdade

CLARKE, Cheryl: Lesbianismo, um ato de resistência. San Francisco. 1988

NEIM, Ufba/Salvador: Simpósio Baiano Mulheres e Relações de Gênero/  
Sexismo, Racismo, Lesbo-homofobia.

Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça/GPP-GeR: Módulo II

I, II Plano Estadual de Políticas para Mulheres Eixo IX

FOUCAULT, Vigiar e Punir, Petrópolis, Vozes, 1977

FACCINI, Regina, Saúde das Mulheres Lésbicas-Dossiê-2006

LOURO, Guacira Lopes. Um corpo Estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.

BUTLER, Judith. Problemas de gênero; feminismo e subversão da identidade. 2008 (1990)

BUTLER, Judith. O parentesco é sempre tido como heterossexual? Cadernos Pagu, Unicamp, n.21, 2003

# CONSTITUIÇÃO DA FEMINILIDADE: OS DISCURSOS PRESENTES EM CANAIS DE MARCAS VOLTADAS PARA MENINAS NO *YOUTUBE*

Jocieli Bezerro Brayer<sup>1</sup>  
Dinah Quesada Beck<sup>2</sup>

## Resumo

Este trabalho tem como objetivos identificar e problematizar quais significados de feminilidade são compartilhados nos canais de marcas voltadas para meninas no maior site de compartilhamento de vídeos criados por internautas, focalizando, especificamente, o canal da marca Pampili, chamado Mundo da Menina. O trabalho fundamentou-se no campo multidisciplinar dos Estudos da Infância, compreendendo a infância como um grupo geracional com características próprias e as crianças como sujeitos produzidos pela cultura, ao passo que sobre ela intervém e a reconstrói. O estudo fundamenta-se, ainda, no campo dos Estudos de Gênero vinculados a perspectiva Pós Estruturalista de análise. Procurou-se também, ter o entendimento das propagandas como Pedagogias Culturais, operando como mecanismos de representação e ensinando formas de ser menina. O trabalho caracteriza-se como um estudo qualitativo que busca compreender significados compartilhados pelas meninas nos respectivos canais, assim como o impacto e a repercussão dos artefatos culturais em questão. Nesse sentido, a Etnografia Virtual constitui-se como a abordagem de pesquisa que permitiu compreender os significados e práticas culturais compartilhadas pelas meninas no espaço virtual do *YouTube*. A partir do processo de análise dos vídeos foi possível constatar que as

---

1 Mestranda em Educação - Universidade Federal do Rio Grande- FURG.  
E-mail: jocielibrayer@gmail.com

2 Doutora em Educação - Universidade Federal do Rio Grande- FURG.  
E-mail: dinahqbeck@gmail.com



meninas constroem e expressam modos específicos de ser meninas e de entender a feminilidade. Pode-se afirmar, que as elas, compartilham práticas que fabricam a subjetividade de um grupo de crianças, que vivem sua *cyber* infância permeada por práticas que promovem o embelezamento, a erotização, a fabricação de discursos sobre os corpos femininos.

**Palavras-chave:** Feminilidade. Propagandas infantis. *Youtube*

## 1. Introdução

Na sociedade atual usamos a internet para quase todas nossas ações diárias, afinal essa ferramenta possibilita outras formas de interação mais imediatas e endereçadas. Nesse universo tão vasto do ciberespaço, os vídeos disponibilizados no maior *site* de compartilhamento de vídeos, o *YouTube*, se tornaram um potente instrumento para que as marcas pudessem divulgar seus produtos. Sendo assim, as marcas de produtos infantis passaram a apostar em canais no *YouTube* para atingir seu público alvo, tendo em vista que a infância contemporânea permanece grande parte do dia conectada, essa forma de propaganda se torna extremamente eficaz para os fins na qual ela se destina, o consumo. Para além das questões de consumo, esses vídeos propagam discursos, visões e representações de mundo.

## 2. Objetivos

Este trabalho tem como objetivos identificar e problematizar quais significados de feminilidade são compartilhados nos canais de marcas voltadas para meninas no maior site de compartilhamento de vídeos criados por internautas, focalizando, especificamente, o canal da marca Pampili, chamado Mundo da Menina.

## 3. Referencial teórico e perspectivas de análise

O trabalho fundamentou-se no campo multidisciplinar dos Estudos da Infância, compreendendo a infância como um grupo geracional com características próprias e as crianças como sujeitos produzidos pela cultura, ao passo que sobre ela intervém e a reconstruem. O estudo fundamenta-se, ainda, no campo dos Estudos de Gênero vinculados a perspectiva Pós Estruturalista de análise, que nos mostra que as identidades de gênero se constituem social, cultural e historicamente, logo o discurso biológico não é capaz sozinho de definir identidades tão multifacetadas. Procurou-se também, ter o entendimento das propagandas como Pedagogias Culturais, operando como mecanismos de representação e ensinando formas de ser menina

## 4. Metodologia

A presente pesquisa pode ser caracterizada como uma pesquisa qualitativa e de cunho etnográfico. Dentro dos estudos etnográficos muitos termos foram cunhados para pesquisas nos ambientes virtuais, em meu trabalho empregarei um termo popularizado por Hine (2009) “etnografia virtual”.

## 5. Discussão

Analisando um dos vídeos do canal Mundo da Menina, frases do tipo “ah isso foi bem coisa de menina” e “coisa de menina é ser compreensiva”, nos é demonstrado que existe algumas qualidades que são colocadas como naturais do ser menina, enfatizando as características voltadas sempre para as questões sentimentais, ligadas a delicadeza e a ternura.

## 6. Conclusão

A partir da análise do vídeo foi possível perceber que os discursos presentes no mesmo, são direcionados para uma forma de ser menina, perpetuando um discurso hegemônico, como se determinadas características foram comuns a todas as meninas, nascessem com elas, desconsiderando o caráter social das identidades de gênero.

## 7. Referências

HINE, Christine. How can qualitative Internet Researchers define the boundaries of their project? In: MARKHAM, Annette N., BAYM, Nancy. *Internet inquiry. Conversations about method*. p.01-20. Los Angeles: Sage, 2009.

# COMERCIAIS DE TELEVISÃO E A FORMAÇÃO DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO.

Julio César Simões de Pádua<sup>1</sup>  
Renato Duro Dias<sup>2</sup>

## Problemática

O trabalho discute a influência dos meios midiáticos na formação de estereótipos de gênero, e seu reflexo em meio à sociedade, estereótipos que estão sendo tomados como naturais. O Estudo busca problematizar conceitos de uma sociedade machista presente na atualidade, tendo enfoque nos comerciais de cerveja, no qual se torna nítido a objetificação da mulher, a posição superior em que o homem é colocado e o público alvo ser essencialmente masculino.

## Metodologia

O estudo de abordagem qualitativa utiliza-se de uma discussão a partir de uma revisão de literatura inicial, já que se trata de trabalho de iniciação científica e de análise de imagens televisivas, especialmente comerciais de cervejas nacionais veiculados em canais em sinal aberto.

## Relevância e pertinencia do trabalho para a área de pesquisa

A influência dos meios midiáticos na formação dos conceitos de gênero é, ainda, muito estereotipada, pois em sua maioria continuam a sexualizar o corpo da mulher, transformando em objeto mercantilizado.

---

1 Universidade Federal de Rio Grande – E-mail: juliocronus@gmail.com.

2 Universidade Federal de Rio Grande – E-mail: renatodurodias@gmail.com.

Embora o objetivo do marketing seja o consumo, não se pode, na contemporaneidade, concordar com a manipulação de corpos femininos como 'moeda' de negociação. E Argumentar sobre as possíveis mudanças de correntes da recente lei que proíbe a veiculação de propaganda misógina (que represente aversão à mulher), sexista ou estimuladora de agressão e violência sexual, aprovada no Rio de Janeiro no dia 10/01/18.

## Resultados

A televisão pode e deve desempenhar um papel de relevância no que tange a educação de gênero e sexual. Entende-se que propagandas que exploram o corpo da mulher como produto, reforçam a desigualdade e reproduzem uma visão estereotipada e que nada contribui para minimizar as desigualdades de gênero. Este estudo pretende problematizar como estas peças publicitárias, impedem a construção de uma sociedade mais igualitária e justa, socialmente.

**Palavras-chave:** mídia, machismo, estereótipo, gênero.

## (RE)PENSANDO A LIBERDADE SEXUAL FEMININA À LUZ DE FRASER E FOUCAULT

Marina Marin Wailla<sup>1</sup>  
Amanda Netto Brum<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Liberdade sexual. Feminismo. Sexualização infantil.

Observando a necessidade de repensar o conceito de liberdade sexual feminina, pretende-se abordar a crítica feita pela 2ª (segunda) onda do feminismo (FRASER, 2009) e a divergência da vertente feminista liberal que se une aos produtores da indústria da pornografia por considerar ser ela o melhor caminho para as mulheres alcançarem a liberdade de expressão sexual. A pesquisa em questão, almeja, através dos estudos pós-estruturalistas e da teoria crítica, provocar a reflexão a respeito da mudança de poder que passa de um controle-repressão dos corpos da era vitoriana para, no neoliberalismo, de controle-estimulação (FOUCAULT, 2015).

Ocorre que, nas décadas de 70 e 80, as feministas da *segunda onda* reconheceram abertamente a pornografia como a objetificação e exploração sexual das mulheres, posicionando-se contra os cafetões e pornógrafos. Contudo, o feminismo liberal, que surgiu após a segunda onda do movimento, discordou da ideia de que a prostituição deveria ser compreendida como subordinação feminina, defendendo tal como liberdade sexual, corroborando com a consolidação de uma indústria que explora e contribui com a coisificação do corpo feminino e inclusive a sexualização infantil. A rigor, a vertente liberal do feminismo, ao enxergar

---

1 Discente de Direito na Universidade Federal do Rio Grande (FURG).  
E-mail: marinaewailla@hotmail.com;

2 Doutoranda em Direito na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).  
E-mail: amandanetobrum@gmail.com

a pornografia e a prostituição como algo que libertador, fechou os olhos para todas as mulheres e crianças vítimas de exploração sexual.

Atualmente, presencia-se um grande movimento de revolta, fundamentalmente promovido pelas profissionais da indústria do entretenimento norte-americana, aos assédios sofridos por mulheres e de união feminina para quebrar o silêncio e combatê-los, fazendo com que muitos homens em situação de poder sejam expostos por suas vítimas, resultando, em alguns casos, nas demissões dos acusados. Paralelamente a isso, atrizes francesas alertaram para os possíveis excessos do movimento promovido pelas norte-americanas. As francesas, lideradas pela atriz Catherine Deneuve, declaram temer a volta do *puritanismo vitoriano* e defendem que nem toda *paquera insistente* deve ser rotulada como agressão, e que isso pode inclusive gerar um retrocesso no movimento feminista no que diz respeito a liberdade sexual. (ALOI, 2018).

Frente a esse contexto, a ONG brasileira Think Olga, realizou uma pesquisa na qual constatou que o primeiro assédio vivenciado pelas mulheres ocorre em média aos 9,7 anos de idade, fato esse que se mostra evidente em casos como o da atriz norte-americana Brooke Shields, que aos 10 anos *consentiu* em ser fotografada nua em um ensaio sensual para o fotógrafo Garry Gross, e logo após isso, aos 12 anos, protagonizou uma prostituta no filme *Pretty Baby*, ela alegou após ter perdido judicialmente a quebra do contrato com o fotógrafo, para que suas fotos não fossem mais veiculadas, que aquelas imagens *causaram danos irreparáveis a ela e danificaram sua carreira*.

A indústria pornográfica, apesar de não utilizar menores de idade em suas gravações, nitidamente escolhe atrizes que estão no limite de jovialidade que a lei permite, correspondente a 18 (dezoito) anos e, que de preferência aparentem ter menos idade. É possível identificar nos filmes pornográficos a infantilização e submissão das mulheres - que não deixa de ser uma sexualização infantil – a fim de agradar ao público masculino. Fato esse que pode ser evidenciado quando são observados os gráficos de buscas de um site de pornografia, onde as palavras *teen*, *novinha* e *putinha* estão entre as mais procuradas pelos usuários.

Diante disso, torna-se fundamental refletir acerca de tais dados, posto que que a sociedade trata o sexo como tabu e se abstêm de conversa



com as crianças, encerrando a sexualidade como segredo que pertence somente ao quarto do casal com a função de procriar, como fazia a burguesia vitoriana (FOUCAULT,2015), tornando, dessa forma, a pornografia como única fonte de informação sexual - devido seu fácil acesso pela internet. Formando, assim, gerações que desenvolvem seus desejos e prazeres a partir de imagens que além de infantilizadas, também, mostram a humilhação e a violência feminina como “sexy”. Transformando o sexo *terno* e íntimo como algo entediante.

A rigor, quando a sociedade silencia e forma um ambiente de vigilância e desconfiança das crianças – produzindo um contexto para que elas se envergonhem de suas sexualidades -, faz com que essas tenham como fonte de informação uma mídia que reforça a ideia de que o homem é sempre o sujeito da ação e a mulher o objeto da ação e que, em conjunto com a indústria pornográfica que fetichiza a imagem infantil, resulta em cidadãos que não possuem noções dos limites do próprio corpo e dos corpos dos outros sujeitos no que tange o sexo, já que constroem suas concepções acerca do sexo em uma cultura que normaliza e incentiva a violência sexual de meninas. Tornando-as, portanto, vulneráveis e vendendo este fato como sexo e prazer.

## Referências

ALOI, Rafael. **Atriz Catherine Deneuve e outras mulheres criticam movimento contra assédio sexual em Hollywood.** 2018. Disponível em: <<http://www.papelpop.com/2018/01/atriz-catherine-deneuve-e-outras-mulheres-criticam-movimento-contra-assedio-sexual-em-hollywood/>>. Acesso em 04 fev. 2018.

CHOUZA, Paula. **Garry Gross, fotógrafo, retrato desnuda com 10 años a Brooke Shields.** 2010. Disponível em: <[https://elpais.com/diario/2010/12/09/necrologicas/1291849201\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2010/12/09/necrologicas/1291849201_850215.html)>. Acesso em 17 fev. 2018.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade: A vontade de saber.** São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FRASER, Nancy. **O feminismo, o capitalismo e a astúcia da história.** Londrina: Mediações, 2009.

MARIANO, Tatiana. **Gal Gadot confirma saída do produtor de “Mulher Maravilha”: “O certo a se fazer”.** 2017. Disponível em: <[http://www.purepeople.com.br/noticia/produtor-de-mulher-maravilha-deixa-sequencia--apos-acusacao-de-assedio-o-certo-a-se-fazer\\_a203672/1](http://www.purepeople.com.br/noticia/produtor-de-mulher-maravilha-deixa-sequencia--apos-acusacao-de-assedio-o-certo-a-se-fazer_a203672/1)>. Acesso em 17 fev. 2018.

OLGA, Think. **Hashtag Transformação: 82 mil tweets sobre o #primeiroassedio.** 2017. Disponível em: <<https://thinkolga.com/2015/10/26/hashtag-transformacao-82-mil-tweets-sobre-o-primeiroassedio/>>. Acesso em 15 fev. 2018.

## ENSAIO SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO EM AULAS DE HISTÓRIA. NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL.

Janine Dorneles Pereira<sup>1</sup>  
Dr. Jorge Luiz da Cunha<sup>2</sup>

O projeto de pesquisa vigente promoveu a reflexão acerca das questões de gênero, em especial a condição feminina no ambiente escolar, através da (auto) narrativa como dispositivo de formação do conhecimento de si, em uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental da escola pública do Estado do Rio Grande do Sul, no município de São Gabriel, RS. No estudo em desenvolvimento, aspirou-se uma reflexão sobre as relações de gênero através de dispositivos de formação (narrativas (auto)biográficas nas trajetórias discentes no cotidiano escolar. Na investigação, procura-se o entendimento de qual maneira as questões de gênero, em especial o papel feminino, são sentidas pelos discentes através do uso de narrativas (auto)biográficas como dispositivos de formação e conhecimento de si? Teoricamente, a pesquisa baseia-se no princípio de educação histórica desenvolvida na trilogia de *Jörn Rüsen*. O processo de (auto)biografia e heterografia e estranhamentos estão inseridos na compreensão de um processo de conhecimento de si através da pesquisa formação em obras das autoras *Cristine Delory-Momberger* e *Marie Christine Josso*. Por fim, a discussão sobre o papel da mulher na sociedade perpassa por conceitos de instituições com o uso do poder, através

- 
- 1 Mestranda do curso de Mestrado em Rede Nacional de Ensino de História, Centro de Educação, (UFSM). Professora da rede básica de ensino do Estado do Rio Grande do Sul e da Prefeitura Municipal de São Gabriel. Universidade Federal de Santa Maria.  
E-mail: [janinejisa2@gmail.com](mailto:janinejisa2@gmail.com)
  - 2 Professor titular do Departamento de Fundamentos, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

dos estudos de FOUCAULT e os conceitos de gênero em *Joan Schott e Judith Butler*. A presente pesquisa surgiu do método qualitativo da pesquisa formação (JOSSO) e os ateliês biográficos de projetos (MOMBERG), enquanto dispositivos de formação para provocar uma análise dos papéis de gênero que se desenvolvem no espaço escolar, através do ensino de história de dois períodos distintos: o papel da mulher na sociedade da mineração do século XVIII e o dos anos dourados no século XX. Espera-se com o desenvolvimento da pesquisa que o papel das mulheres seja mais debatido no meio escolar, entre os alunos, de maneira que leve os mesmos a uma construção de um conhecimento de si que desencadeie um processo aprendizagem autônomo e de busca de liberdade.

## Bibliografia

CONNELL, Robert; MESSERSCHMIDT, James. *“Masculinidade hegemônica: repensando o conceito”*. *Revista Estudos Feministas*, CFH/CCE/UFSC, v. 21, n. 1, p. 241-242, 2013.

CUNHA, Jorge Luiz da. *Aprendizagem histórica: narrativas autobiográficas como dispositivos de formação*. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 93-115, abr./jun. 2016.

FIGUEIREDO, Luciano. *Mulheres nas Minas Gerais*. In.: *História das Mulheres no Brasil*, org. Mary Del Priore. Carla Bassanezi Pinsky, 10. Ed, 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015, p. 141 a 188.

JOSSO, Marie Christine. *Experiências de vida e formação*. Tradução. José Cláudio, Júlia Ferreira. Revisão Científica. Maria da Conceição Passeggi, Maria Cristine Josso – 2ª.ed. . Natal, RN: EDUFRN; São Paulo; Paulus, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. *Currículo, gênero e sexualidade – o “normal”, o “diferente”, e o “excêntrico”*. In.: *Corpo, Gênero e Sexualidade, um debate contemporâneo*. 9.ed.-petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MEIER, Dagmar Estermann Mayer. *Gênero e Educação: teoria e política*. In.: *Corpo, Gênero e Sexualidade, um debate contemporâneo*. 9.ed.-petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flavia. *Feminismo e política: uma introdução*, São Paulo: Boitempo, 2014.

MOMBERGER, Christine Delory. *Biografia e Educação: Figuras do indivíduo-projeto*. Tradução. João Gomes da Silva Neto, Maria da Conceição Passeggi, Luis Passeggi. – 2ª.ed. . Natal, RN: EDUFRN; São Paulo; Paulus, 2008.

PINSK. Carla Bassanezi. *Mulheres nas Minas Gerais*. In.: História das Mulheres no Brasil, org. Mary Del Priore. Carla Bassanezi Pinsk, 10. Ed, 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015, p. 607 a 639.

RÖWER, J. E.; CUNHA, J. L. da; PASSEGGI, M. da C. F. B. S. Por uma Sociologia da Suspensão: da recursividade entre concepções e práticas. *Revista Em Tese*, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 17-45, 2015.

SCOTT, Juan. *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*. 3.ed. Recife: SOS. CORPO, 1996.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora UNB, 2010.

RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do passado. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica*. Brasília: Editora UNB, 2007.

RÜSEN, Jörn. *História viva. Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora UNB, 2007.

RÜSEN, Jörn. O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA NARRATIVA NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA: UMA HIPÓTESE ONTOGENÉTICA RELATIVA À CONSCIÊNCIA MORAL\* ACESSADO EM [https://edisciplinas.usp.br/plugin-file.php/1172513/mod\\_resource/content/1/Jorn%20Rusen%20e%20o%20Ensino%20de%20Hist%C3%B3ria.pdf](https://edisciplinas.usp.br/plugin-file.php/1172513/mod_resource/content/1/Jorn%20Rusen%20e%20o%20Ensino%20de%20Hist%C3%B3ria.pdf). EM 10 DE JUNHO DE 2017.

# IDENTIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE EM COMUNIDADES TERREIRO DE CANDOMBLÉ KETU NO RIO DE JANEIRO

Fábio Henrique Labri da Costa<sup>1</sup>  
Fernando Altair Pocahy<sup>2</sup>

## Introdução

O presente estudo busca sentidos produzidos por indivíduos iniciados no candomblé face às interpelações da (hetero)cisnormatividade. Em nossas apostas de pesquisa seguimos no rastro das apostas de Judith Butler (2010) quando nos apresenta o desafio de pensar o conceito de gênero não somente como culturalmente construído, mas informando que nosso olhar sobre o sexo é desde sempre gendrado. Como forma de acompanhar essa produção de gênero nos terreiros a pesquisa em curso busca perceber como se dá o acolhimento e a vivência de travestis e transexuais, as práticas religiosas por eles desenvolvidas e como as pedagogias de gênero e sexualidade exercidas e veiculadas no candomblé articulam-se na produção dos discursos, saberes, práticas reguladoras, práticas corporais e na relação com o sagrado. **(DES)CAMINHOS DA PESQUISA:** Para responder aos questionamentos propostos inicialmente neste trabalho nos empenhamos em uma pesquisa cartográfica. A pesquisa-intervenção (como pode ser compreendida a cartografia) é articulada a partir de conversas com pessoas que compõem os territórios (sagrados) e que nos auxiliam na produção de uma problematização interseccionada sobre gênero, sexualidade e religião. Conversamos com dez sacerdotes

---

1 Graduado em Letras, Mestrando em Educação/ Programa de Pós-Graduação em Educação ProPEd-UERJ. E-mail: flabri@gmail.com

2 Doutor em Educação, Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd-UERJ. E-mail: pocahy@uol.com.br

(Babalorixás e Yalorixás<sup>3</sup>) do culto de matriz africana, candomblé, buscando acompanhar algo dos sentidos produzidos nesses espaços-tempos do sagrado, com ênfase para as discussões sobre a tessitura das posições de gênero e sexualidade em seus terreiros. Trata-se de uma pequena amostra de um universo de tensões que constituem o atual sistema religioso do candomblé Ketu no estado do Rio de Janeiro, incluindo-se a nossa participação ativa nesse contexto religioso. Assumimos (primeiro autor e segundo autor/orientador) os riscos de uma posição que leva em contra que as coisas que fazemos-vivemos, entre elas a ciência, são coisas deste mundo, estão encharcadas de (nossos) mundos, nossas posições/ implicações com o mundo e o modo como produzimos conhecimento com o mundo e não sobre o mundo, as coisas, as pessoas... a vida. O conhecimento é aqui conhecimento da vida, para a vida.

### Notas e problematizações de uma pesquisa em curso

Observamos que existe no candomblé uma ambiguidade muito grande quanto ao acolhimento a travestis e transexuais, aproximando-se de representações de gênero e de sexualidade cisnormativas. Muitos/as sujeitos ficam nesses espaços, mas não conseguem vivenciar plenamente a identidade de gênero e a sua religiosidade no terreiro. Sobre a presença e iniciação de travestis e transexuais no candomblé todos os sacerdotes com quem conversamos se aproximam de um argumento que considera que *“as comunidades de terreiro são espaços onde não existe preconceito”*; *“Nossa comunidade aprendeu a respeitar as diferenças, são pessoas tem ori(cabeça) e se tem bom coração e fé, não está em questão a orientação sexual”*; *“Podem e devem ser iniciados se assim for a vontade do sagrado”*. E, ao serem provocados sobre o que define masculinidade e feminilidade dentro dessa tradição religiosa, as respostas demonstram que não há um consenso, mas uma diversidade de entendimentos. Ao contrário do que possa parecer, isso pode demonstrar certo tipo de mudança na mentalidade da liderança religiosa que constitui o imaginário coletivo dos dogmas religiosos: Sacerdote 1 *“O gênero ao*

---

3 Chefe espiritual e administrador da casa, responsável pelo culto aos orixás.



*qual a pessoa efetivamente pertence, seja por nascimento ou por transição definitiva.” Sacerdote 2 “o ara (corpo) pode ter uma energia vital de acordo com o sexo de nascimento, mas o Orí (cabeça), é capaz de estabelecer uma orientação sexual diversa. Um exemplo: é cientificamente comprovado que a compleição muscular do homem, devido a herança genética, é diferente da mulher. Um homem trans então pode pensar, sentir, agir de forma feminina, mas não perderá a força física. Ou seja: corpo (genética) e cabeça (emoção) são distintos. Mas, conforme o critério litúrgico, é a energia do sexo (corpo) é que determinará as funções e cargos rituais. Sacerdote 3 “Acredito na ligação do Ori(Cabeça) com o Orum(céu) e o Ayê(Terra), logo se uma cabeça pensa como mulher, acredita ser uma mulher, ainda que o tenha nascido com outro sexo ela precisa ser respeitada como mulher”. Sacerdote 4: “Útero :Presença feminina, culto ligado às Mães Ancestrais, que gera vida e consequentemente continuidade. Candomblé é culto de ancestral! Pênis ...representa a virilidade e a força masculina, poder de introduzir vida é assim um equilíbrio da continuidade. Fêmea. Macho.” Sacerdote 5: A transexual vai ser respeitada como ela é.” As interlocuções estabelecidas sinalizam que as práticas do candomblé guardam consigo algo da imbricada relação com a cisnorma. Por certo assume singularidade que por ora se coloca como desafio para uma pesquisa que está começando. Se não há restrições ao pertencimento religioso em relação às travestis ou à diversidade sexual, por outra parte o corpo cisgenderado parece ocupar lugar no sagrado das práticas que estamos acompanhando.*

### **In/conclusões ou pausa cartográfica:**

Posições de sujeitos-praticantes de cotidianos que ao mesmo tempo são produtos e produtores dos espaços por onde circulam numa relação de alteridade e produção de diferença, nossa cartografia acompanha o sagrado (e o) in-mundo, nos territórios do sagrado neste mundo, entre-lugares por onde corpos são (in)capazes de circular, afetar e ser afetados. Pedimos licença ao sagrado para seguir acompanhando redes de conhecer-aprender-sentir-viver na intersecção entre religião, gênero e sexualidade.

## Referências

BUTLER, Judith. Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade. Tradução Renato Aguiar. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CAPUTO, Stela Guedes. Educação nos Terreiros e como as Escolas se Relacionam com Crianças de Candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

# A ESCRITA DA CIDADE: ANÁLISES DO DISCURSO FEMINISTA DE CÓRDOBA E DE SANTA MARIA

Camilla Machado Cruz<sup>1</sup>  
Thágila da Silveira Ribeiro<sup>2</sup>  
Dr<sup>a</sup> Taís da Silva Martins<sup>3</sup>

## 1. Introdução

Primeiramente, nos cabe ressaltar que este trabalho foi desenvolvido por alunas de graduação do curso de Letras Espanhol e participantes do projeto de pesquisa Língua, política e história, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Além disso, foi desenvolvido sob orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Taís da Silva Martins, vinculada ao Departamento de Letras Clássicas e Linguística (DLCL), Laboratório Corpus e Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da UFSM.

Neste estudo, pretendemos compreender como o machismo ressoa no discurso feminista urbano expressado nos grafites das cidades de Santa Maria - Brasil<sup>1</sup> e de Córdoba - Argentina<sup>2</sup>, pois acreditamos que a materialidade ideológica se concretiza por meio do discurso. Consideramos assim, que a cidade está prenhe de sentidos nas paredes, que constantemente são grafitados por diversos sujeitos. Desta forma, é necessário reconhecer o caráter destrutivo do

Cidade localizada no centro do estado do Rio Grande do Sul, no Brasil. É considerada uma cidade universitária, além de ser politicamente ativista em relação ao feminismo. Conta com os coletivos *Unas*, *Voe e Marias da Silva*. Além disso, o movimento feminista promove periodicamente a *Marcha das Vadias*.

---

1 Graduanda do Curso de Letras/Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola – UFSM

2 Graduanda do Curso de Letras/Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola – UFSM

3 Professora do DLCL, Laboratório CORPUS, PPGL – UFSM.

Cidade localizada no centro da província de Córdoba, na Argentina. Também é considerada uma cidade universitária e de intensa mobilização política de caráter feminista, segundo os manifestos do Fórum de Política Feminista de Córdoba. Conta com coletivos como *Siempre Vivas* e *Asamblea de Mujeres Yerbabuena*, além de aderir ao movimento coletivo *Ni una Menos*, que é articulado contra o feminicídio e promove a Marcha *Ni Una Menos*. machismo para combatê-lo, pois conformar-se com ele é admitir que a mulher seja submissa à violência machista e às posições de inferioridade social e condições de opressão.

Analisamos uma das materialidades discursivas produzidas pelo sujeito feminista, que por sua vez ocupa um espaço em seu grupo social e procura expor um discurso comum nos espaços públicos atuando contra o machismo. Destacamos que o sentido do termo machismo utilizado está baseado na ideologia do sistema que socializa o homem para dominar a mulher, a qual existe para se submeter ao “poder do macho” (SANTOS, 2014). Enquanto que o conceito de feminismo está relacionado à busca pela igualdade entre homens e mulheres, assim como uma luta por direitos iguais e não um sistema de dominação (AVERBUCK, 2013).

Compreendemos que a escrita urbana da sociedade suscita nos sujeitos a necessidade de grafitar (ORLANDI, 2003). Sendo assim, o sujeito procura uma forma de expressão abrangente ao escrever nas paredes da cidade e tenta fazer algum sentido culturalmente significativo. Sabemos que a partir do ponto de vista social brasileiro, se considera grafite apenas o texto imagético, enquanto que pichação se considera o texto escrito, ou até mesmo o texto codificado e específico de sujeitos periféricos que se identificam com a marginalidade do discurso da pichação<sup>4</sup> (OLIVEIRA, 2009). Porém em nossas análises, definimos o grafite teoricamente qualquer manifestação de grafismo, seja escrito ou imagético, em consonância com o conceito vinculado à Análise de Discurso (AD), que conceitua o grafite como a designação do que se encontra escrito ou gravado nas

---

4 O grafite surgiu em Nova York na década de 70 e possui uma escrita artística e visualmente colorida característica, formada muitas vezes por desenhos, e não somente por letras. Em oposição, a pichação se refere à escrita que não busca um fim artístico, mas possui traços específicos que identificam a representação de sujeitos provenientes de determinados grupos da sociedade (OLIVEIRA, 2009).

paredes da cidade e nos monumentos desde a época antiga (ORLANDI, 2003).

Ao grafitar, o cidadão estabelece um diálogo com a urbe, busca compreender o que a cidade fala, e em contrapartida, reverberar o que ela tem para dizer (SILVA, 2004). Sendo assim, o sujeito expressa e significa em relação ao convívio urbano e a ele mesmo, a fim de fugir da exclusão social que faz com que muitas vezes não seja ouvido, nesse caso, o sujeito busca exprimir uma ideologia de caráter feminista.

Desta forma, recortamos para nossas análises imagens de grafites presentes nos muros/paredes das cidades de Córdoba e Santa Maria e observamos as semelhanças dos discursos feministas presentes nas vozes anônimas que se manifestam em uma luta contra o machismo nestas cidades latino-americanas por meio do grafite, desta “escrita-símbolo” da cidade, deste intento de resistir e de fazer sentido. Para tanto, refletimos sobre como a cidade, que é o acontecimento social da atualidade, representa o discurso feminista contra o machismo em um processo simbólico.

Inicialmente, fotografamos alguns grafites para compor o arquivo de nossas análises, que desde o nosso primeiro gesto de interpretação, apresentam um discurso feminista em oposição à opressão dos homens sobre as mulheres na sociedade. Assim, constituímos um arquivo de 19 fotografias no total e, em seguida, para organizarmos o corpus deste trabalho recortamos três imagens pertencentes ao acervo de cada cidade. Destacamos que o corpus de nossas análises está composto, desta forma, de grafites que expressam uma possível manifestação de sujeitos feministas, nos discursos inscritos na cidade.

Em um segundo momento, analisamos o teor de protesto contra a violência e opressão proveniente do machismo nos discursos feministas de espaços públicos, assim como verificamos as possíveis mobilizações do interdiscurso dos grafites. Destacamos que o corpus foi selecionado a partir da análise dos discursos feministas grafitados em espaços públicos e que foram ocasionados por meio da memória, que: “(...) pensada discursivamente, refere-se ao saber discursivo, ao fato de que todo dizer se produz sobre um já-dito” (ORLANDI, 2003, p. 14). Por conseguinte, reconhecemos o feminismo como um objeto de estudo importante para a análise discursiva, pois produz diversos efeitos de sentidos acerca da mulher.

Observamos a mobilização do interdiscurso, ou seja, da memória da cidade, que faz com que as palavras signifiquem e façam sentido para serem interpretadas a partir de um saber discursivo prévio. Conceituamos o interdiscurso como todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos (ORLANDI, 2001). Neste caso, o interdiscurso inscrito diz respeito à ideologia arraigada de que “é um dever da mulher se submeter ao homem”.

Os discursos das pichações de Córdoba e Santa Maria foram relacionados com o referencial teórico feminista da escritora e filósofa feminista francesa Simone de Beauvoir (1980), pois acreditamos que sua contribuição para o feminismo atingiu um nível mundial de expressão a partir da obra *O segundo sexo*, análise da opressão sofrida pelas mulheres, a qual utilizamos como ponto de partida para estudar a temática. Também nos debruçamos sobre as pesquisas da filósofa brasileira Marilena Chauí (1995), a fim de refletir sobre a significação da mulher na sociedade latino-americana atual, e da escritora e ativista feminista brasileira Clara Averbuck (2015), que aborda questões do feminismo contemporâneo no Brasil.

No que tange à aspectos da Análise de Discurso (AD), a pesquisadora brasileira Eni Orlandi (1996), introdutora da Análise de Discurso no Brasil, é o principal expoente considerado nestas análises, pois seus estudos nortearam as reflexões feministas abordadas em consonância com o discurso da cidade, e sobre a maneira como o sujeito feminista significa na mesma. Assim como os efeitos de sentido produzidos sobre a mulher na urbe.

De outra forma, as pesquisas do sociólogo brasileiro Luciano Spinelli (2007), e da socióloga e feminista brasileira Heleieth Saffioti (1987), foram fundamentais para a compreensão das questões principais acerca do grafite no âmbito urbano atual, e especificamente como forma de expressão no Brasil.

Acreditamos que a sociedade se expressa também pelas paredes da cidade, pois o espaço público tem muito a dizer através de vozes marginalizadas e anônimas, que insistem diariamente em expor seus ideais nos muros. Se sabe que habitar a cidade é estar em contato com discursos urbanos que produzem sentidos sobre os sujeitos constantemente, e modificam os discursos que permeiam os grupos sociais. Pois somente prestando atenção no que a cidade diz, se pode compreender os sentidos que cercam os sujeitos que vivem na urbe.

## 2. Pichação: a expressão dos muros santa-marienses e cordobeses

Neste trabalho, a pichação é vista como a integração arbitrária de um signo à linguagem urbana caracterizada como letras ou assinaturas de caráter monocromático, feitas com spray ou rolo de pintura que se difundiu no Brasil a partir da cidade de São Paulo em um primeiro momento (SPINELLI, 2007).

Desta forma, no ato de pichar as relações sociais são ressignificadas, pois “o espaço público é o espaço de convivência social politicamente significada dos sujeitos da cidade” (ORLANDI, 2004, p. 96). Por isso, pichar é um indício contemporâneo manifestado pela insistência de se fazer visível, e por sua vez desencadeia um movimento de consciência que atravessa toda a população segregada e parte de um grupo proveniente da exclusão social com interesses comuns, buscando explicitar determinadas mensagens por meio da produção de sentidos que por consequência inferem na cidade, assim como nas formas de relações e na cidadania.

O grafite feito por sujeitos feministas caracteriza um grupo que propõe esta forma de expressão de luta contra a violência que oprime as mulheres, significando com um novo olhar o espaço urbano em que habitam e se identificam. Segundo Lara:

Para identificar uma pichação coloca-se ao lado dela uma indicação pessoal ou do grupo que a realizou. Uma pichação é, portanto, rodeada de comentários que indicam sua procedência, as pessoas que a realizaram, se foram convidadas ou participam do grupo. (LARA, 1996, p.51).

O ato de pichar é uma intervenção urbana que tem como finalidades múltiplas do aglomerado urbano: um reconhecimento social de “existir”, um grito de protesto, uma identificação com um grupo social de interesses comuns, uma denúncia ao abandono e à falta de vigilância, a construção da paisagem urbana, uma atitude de rebeldia frente às autoridades (já que consta na lei como um crime), um ato de vandalismo e uma tentativa de “marcar território”. Logo, é necessário perceber a cidade não somente como um espaço físico, mas também linguístico, e que está constantemente sobrecarregado de sentidos (STEFANIU, 2016).



O fato de a pichação, diferentemente do grafite propriamente dito, não ser uma prática legal promove discursos marginalizados. É comum ver esses discursos nas ruas da cidade, que se manifestam como pretensões de vozes antes invisíveis. O lugar da mulher em espaços públicos e privados é marcado, em sua maioria, por formas variadas de dominação (PINTO, 2003). Por esses motivos, recorreremos a três imagens de pichações feministas de Córdoba e três de Santa Maria.

### 3. Algumas análises

Pensamos que o sujeito urbano produz sentidos na cidade e estabelece uma realidade estruturada de acordo com a forma que esse espaço que é capaz de afetá-lo, reverberando os sentidos do espaço urbano (ORLANDI, 2001). Para compreender como esses discursos significam, nos atemos às pichações de duas cidades latino-americanas. Neste sentido, as imagens que seguem são de fotografias das pichações do centro de Córdoba:



Figura 01: “Vivas, livres, sem medo!”

Fonte: Calle 9 de julio (15/03/2017) - Foto de Camilla Cruz.

Na figura 01, observamos dois recortes: o recorte 1 é o enunciado “vivas, livres, sin miedo!”, enquanto o recorte 2 compreende a imagem que remete à uma vulva. Acreditamos que o analista deve se preocupar com a forma que o discurso produz sentido. A partir deste ponto de vista, ressaltamos a importância das condições de produção ao investigar o corpus analisado, pois:

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentido que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista do discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer do texto, também fazer parte dele. (ORLANDI, 2001, p. 30)

Neste caso, pensamos que o sujeito feminista desta imagem remete à um sujeito “dependente”, por ser destituído de liberdade para pensar, querer, sentir e agir autonomamente. Este sujeito manifesta o desejo de que as mulheres estejam vivas, porque pode ser que estejam morrendo em decorrência do machismo. Assim como, se precisam de liberdade, devem estar presas pelo condicionamento machista, e se sentem medo, é porque não se sentem em condições de dignidade. Portanto, buscam coragem para enfrentar o machismo na sociedade atual, e neste sentido a cidade é o local em que o discurso feminista se manifesta.

Esse sentido sobre a mulher está naturalizado na sociedade, a mulher é dependente por ser considerada um objeto à disposição do homem. Sobre a contestação desta realidade da mulher, conforme De Beauvoir:

Ela sendo também um ser existente, sente a necessidade de sobrepujar e seu intento não é repetição, mas transcende em direção a um futuro diferente – em seu íntimo ela encontra a confirmação das pretensões masculinas. Ela acompanha os homens nos festivais que celebram o sucesso e as vitórias masculinas. Sua infelicidade é ter sido biologicamente destinada para a procriação da Vida, quando mesmo em sua própria visão da Vida, não leva em si as razões de existência, razões que são mais importantes que a vida em si (DE BEAUVOIR, 2014, p.52).

Desta forma, no discurso presente neste grafite ressoa uma revolta do sujeito feminista que se sente vítima mortal, mas ao mesmo tempo se opõe ao medo da violência e da violação do corpo que ocorre em decorrência do machismo, como está representado no recorte 2 pelo desenho em forma de vulva, identificando assim a ideologia feminista fundamentada no sujeito que suplica por vida e liberdade, que já não suporta temer o machismo e suas consequências brutais.

A característica de submissão é imposta socialmente à mulher por meio da memória que a sociedade perpetua. Por isso, nesta primeira imagem o sujeito feminista procura estar livre dos sentidos que remetem à mulher como inferior e vítima, sentidos estes mobilizados pelo interdiscurso, a memória discursiva que retoma o discurso e afeta a forma de significação do sujeito (ORLANDI, 2001). Desta forma, o sujeito feminista expressa a aspiração de estar vivo e viver sem medo do machismo, porque a violência e as mortes ocasionadas por esta ideologia são bastante recorrentes em mulheres. A luta para desconstruir esse caráter alarmante do machismo está representada nestes dois recortes como uma resignificação, uma tentativa de subversão do papel feminino. Então, a mulher não visa submissão, mas sim valor como ser humano, que precisa de direitos iguais àqueles que são dados aos homens.



Figura 2 – “Mulher, a(r)ma-te”

Fonte: Avenida Vélez Sarsfield (15/03/2017) - Foto de Camilla Cruz.

Por sua vez, na figura 2, discorreremos sobre outros dois recortes: o primeiro é o enunciado “mujer, a(r)mate” e o segundo é a figura que remete à uma granada em formato de coração.

No recorte 1, interpretamos que a mulher precisa se “amar”, e por isso se “armar” contra a imposição do machismo na sociedade. Por isso, o sujeito pichador recomenda à mulher que se arme, em um discurso imperativo de sugestão feminista, que propõe um conselho para as mulheres se defenderem da esmagadora realidade machista, amando a si mesmas e se armando contra o machismo, como está colocado nos parênteses que refletem a ambiguidade do enunciado: “armáte” (forma imperativa do verbo armar) e “amáte” (forma imperativa do verbo amar).

Para tanto, no recorte 2 o sujeito feminista encontra no ato de grafitar um meio de expressar sua opinião em relação à sua situação, seja buscando liberdade ou procurando responder à esta imposição através do grafite, desta maneira, a granada seria o armamento bélico que causaria uma explosão na luta feminista. A arma em formato de coração pode significar a proposição sentimental da luta, ou seja, o motivo real da batalha é subjetivo neste sentido, pois as emoções se encontrariam no coração do sujeito.



Figura 3 – “Nem vítimas, nem passivas, feministas, combativas.”

Fonte: Avenida Vélez Sarsfield (15/03/2017) - Foto de Camilla Cruz.

Em contraponto, na figura 3 não se aceita a condição de passividade e se faz presente uma posição a favor de um combate. A partir desta imagem se pode pensar que esse grafite faz referência a violência que as mulheres sofrem por parte dos homens, concebida como machismo.

Esta concepção de violência contra a mulher está relacionada, de acordo com Chauí, de uma ideologia que define a condição “feminina” como inferior à condição “masculina”.

As diferenças entre o feminino e o masculino são transformadas em desigualdades hierárquicas através de discursos masculinos sobre a mulher, os quais incidem especificamente sobre o corpo feminino. Conforme Chauí:

Ao considerá-los discursos masculinos, o que queremos simplesmente notar é que se trata de um discurso que não só fala de “fora” sobre as mulheres, mas sobretudo que se trata de uma fala cuja condição de possibilidade é o silêncio das mulheres (CHAUÍ, 1995, p. 49).

Na figura 3, a vitimização e a passividade feminina são trocadas pela resistência do feminismo que busca combater a repressão machista que submete a mulher à diversas situações de violência.

Sendo a cidade um espaço social politicamente dividido, onde o público está rarefeito, isto se manifesta na linguagem que este espaço suporta (ORLANDI, 2003). Ou seja, a denúncia se faz presente na gravação gráfica do espaço público urbano.

Por outra parte, as imagens a seguir são fotografias das pichações da cidade de Santa Maria:



Figura 4 – “Machismo mata”

Fonte: Casa do Estudante Universitário, Universidade Federal De Santa Maria; Camobi  
(16/04/2017) - Foto de Thágila Ribeiro.

Conforme exposto na figura 4, a atitude de pichar é proveniente da tentativa de explicitar publicamente a vontade da mulher de se libertar, de utilizar sua força contra o machismo e de se opor ao teor do mesmo, que é tão significativamente perigoso a ponto de ocasionar mortes e trazer medo.

Verificamos dois recortes nesta imagem: o recorte 1 é o enunciado “machismo mata” que faz referência à violência machista, e o recorte 2 é a figura de uma mulher no chão sendo esmagada pelo machismo, representado pelo símbolo do planeta marte, que por sua vez identifica o masculino que domina o sujeito mulher.



Figura 5 – “Vulva a revolução!”

Fonte: Rua Tiradentes (16/04/2017) - Foto de Thágila Ribeiro.

Por sua vez, a figura 5 traz a ideia de que a vulva é a revolução, pois se troca a palavra “viva” por “vulva”, em um jogo que possui a finalidade de demonstrar o caráter libertador feminista em evidência. A força feminina prevalece no enunciado, pois expõe a ideia de que a revolução ocorrerá pelo feminismo e através do sujeito feminista.



Figura 6 – “Mulher contra a violência”

Fonte: Rua Venâncio Aires (16/04/2017) - Foto de Thágila Ribeiro.

A posição do sujeito ao defender-se contra a realidade machista cruel e socialmente consentida e ao ter voz para se expor contra a violência



está marcada na figura 6. O sujeito feminista resiste ao posicionar-se contra a violência sofrida pela mulher.

Por outro lado, embora concebendo a mulher como vítima, ela pode ser considerada submetida à esta relação desigual de poder com os homens. Sendo assim, as mulheres se sujeitam

violência não porque consentam, pelo contrário, elas são forçadas a ceder porque não têm poder suficiente para consentir.

Neste viés, a violência contra a mulher resulta da socialização machista, de acordo com a condição masculina:

Dada sua formação de *macho*, o homem julga-se no direito de espancar sua mulher. Esta, educada que foi para submeter-se aos desejos masculinos, toma este “destino” como *natural* (SAFFIOTI, 1987, p. 50).

Finalmente, sendo a cidade identificada pelo imaginário urbano, percebemos estas pichações como sinais de uma ideologia que pretende identificar-se como feminista para deslegitimar socialmente o poder do homem condicionado sobre a mulher, poder cuja essência propõe a violência como forma de controlá-la. Ao compreender a cidade como um espaço de interpretação, se pode perceber a vontade de libertação feminista que está sendo expressada no espaço público, onde todos habitam e transitam.

## Considerações finais

Por fim, com esta pesquisa enfatizamos a importância da reflexão sobre o discurso feminista da cidade que se faz presente nos grafites em forma de denúncia social de um determinado grupo. A escrita tem como finalidade institucionalizar a linguagem para promover a individualização do sujeito a partir de suas formas de identificação (ORLANDI, 2003). Por isso, os muros do espaço público expõem uma ideologia feminista dos discursos que incidem no cotidiano da cidade, buscando propagar a resistência do movimento feminista diante do machismo imposto socialmente.

Portanto, pensamos a relação discursiva da cidade como local simbólico, no espaço em que estes sujeitos se significam politicamente e especificamente no espaço público urbano. É necessário prestar atenção ao processo de reconhecer a pichação feminista como uma forma de expressão contemporânea da cidade que possui uma importante função social que não pode ser ignorada, pois está inscrita em nossas próprias convivências, enquanto o machismo explora, fere, difama e mata mulheres. Destacamos que o grafite feminista é uma voz que está cotidianamente querendo ser ouvida, está invadindo nossa visão para ser compreendida, como um apelo ao que não visibilizamos.

Afinal, pensar o processo de formulação e organização de efeitos de sentido pode revitalizar as relações sociais, por isso interpretar as imagens pelo entremeio da memória e das condições de produção possibilita visibilizar o espaço da mulher na sociedade. As pichações são a escrita urbana e suas formas denunciam os modos de existência dos sujeitos e das relações sociais que aí se praticam (ORLANDI, 2012). Desta forma, a identificação do sujeito se dá pela formação discursiva que se repete e termina por naturalizar a condição da mulher, por isso não refletir sobre essas relações propõe a permanência desses sentidos relacionados à inferioridade e vulnerabilidade da mesma frente ao homem.

## Referências

AVERBUCK, Clara. Feminismo para leigos. *Carta Capital*. 2015. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/blogs/feminismo-para-que/feminismo-para-leigos-3523.html>> Acesso em: 13 jun. 2017.

CHAUÍ, Marilena. Participando do debate sobre mulher e violência. *Perspectivas antropológicas da mulher*, v. 4, Rio de Janeiro, 1985, p. 23-62.

DE BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

LARA, Arthur Hunold. *Grafite arte urbana em movimento*. 1996. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação), São Paulo: Universidade de São Paulo.

MANO, Maíra Kubíck. Pichação, a marca da desigualdade social. *Le Monde Diplomatique*. 2009. Disponível em: <<http://diplomatique.org.br/pichacao-a-marca-da-desigualdade-social/>> Acesso em: 5 set. 2017.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Cidade atravessada: os sentidos públicos no espaço urbano*. Campinas: Pontes, 2001. \_\_\_\_\_. *Cidade dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. *Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia*. Campinas: Pontes, 2012.

\_\_\_\_\_. *Para uma enciclopédia da cidade*. Campinas: Pontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Análise de Discurso: princípios de procedimentos*. Campinas: Pontes, 2001.

PINTO, Céli Regina J. *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: José Olympio, 2003.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *O poder do macho*. São Paulo: Editora Moderna, 1987.

SANTOS, Cecília MacDowell; IZUMINO, Wânia Pasinato. Violência contra as Mulheres e Violência de Gênero: Notas sobre Estudos Feministas no Brasil. *Estudios interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, n. 1, Tel Aviv, 2014, v. 16, p. 147-164.

SILVA, Rodrigo Lages. Escutando a adolescência nas grandes cidades através do grafite. *Psicologia: ciência e profissão*, 2004, v. 24, n. 4, p. 2-11.

SPINELLI, Luciano. Pichação e comunicação: um código sem regra. *Logos*, v. 14, n. 1. 2007, p. 111-121.

STEFANIU, Luciana Fracasse; RAIMU, Luciana C. Ferreira Dias Di. O espaço urbano, o grafite e a identidade do sujeito catador. *Revista RUA*, n. 22, Campinas, 2016, p. 18-32.

## A ESCRITA DA CIDADE: ANÁLISES DE DISCURSOS FEMINISTAS DE CÓRDOBA E DE SANTA MARIA

Camilla Machado Cruz<sup>1</sup>  
Thágila da Silveira Ribeiro<sup>2</sup>  
Taís da Silva Martins<sup>3</sup>

Neste estudo, pretendemos compreender como o machismo ressoa no discurso feminista urbano expressado nos grafites das cidades de Santa Maria/Brasil<sup>4</sup> e Córdoba/Argentina<sup>5</sup>, pois acreditamos que a materialidade ideológica se concretiza por meio do discurso. Consideramos que a cidade está preta de sentidos nas paredes, que são grafitados por diversos sujeitos, e que a escrita urbana da sociedade suscita a necessidade de grafitar (ORLANDI, 2003). Pensamos então, que o sujeito urbano produz sentidos na cidade, e estabelece uma realidade estruturada de acordo com a forma que esse espaço que é capaz de afetá-lo, reverberando os sentidos do espaço urbano ao se expressar (ORLANDI, 2001).

- 
- 1 Graduanda - Letras/Espanhol - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).  
E-mail: camillacruz@gmail.com
  - 2 Graduanda - Letras/Espanhol - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).  
E-mail: thagila1@live.com
  - 3 Professora Dra. – Departamento de Letras Clássicas e Linguística, Laboratório CORPUS, Programa de Pós-graduação em Letras.  
E-mail: taissmartins1@gmail.com
  - 4 Cidade do estado do Rio Grande do Sul, Brasil. É considerada uma cidade universitária, além de ser politicamente ativista em relação ao feminismo. Conta com os coletivos *Unas*, *Voe e Marias da Silva*. Além disso, o movimento feminista promove periodicamente a *Marcha das Vadias*.
  - 5 Cidade da província de Córdoba, Argentina. Considerada uma cidade universitária e de intensa mobilização política de caráter feminista, segundo os manifestos do Fórum de Política Feminista de Córdoba. Conta com coletivos como

Sabemos que se considera grafite apenas o texto imagético, enquanto que pichação se considera o texto escrito, ou codificado, de sujeitos periféricos que se identificam com a marginalidade do discurso da pichação. Porém em nossas análises, definimos o grafite teoricamente qualquer manifestação de grafismo, seja escrito ou imagético, em consonância com o conceito vinculado à Análise de Discurso (AD), que designa o grafite como o que se encontra escrito ou gravado nas paredes da cidade e nos monumentos desde a época antiga (ORLANDI, 2003).

Ao grafitar, o cidadão estabelece um diálogo com a urbe, busca compreender o que a cidade fala, e em contrapartida, reverberar o que ela tem para dizer (SILVA, 2004). Sendo assim, o sujeito expressa e significa em relação ao convívio urbano e a ele mesmo, a fim de fugir da exclusão social que faz com que muitas vezes não seja ouvido, nesse caso, o sujeito busca exprimir uma ideologia de caráter feminista.

O lugar da mulher em espaços públicos e privados é marcado por formas variadas de dominação (PINTO, 2003). Então, recortamos imagens de grafites dos muros das cidades de Córdoba e Santa Maria, e observamos as semelhanças dos discursos feministas presentes nas vozes anônimas que se manifestam contra o machismo nestas cidades latino-americanas. Na pichação, as relações sociais são ressignificadas, pois “o espaço público é o espaço de convivência social politicamente significada dos sujeitos da cidade” (ORLANDI, 2004, p. 96).

Inicialmente, fotografamos alguns grafites para compor o arquivo de nossas análises, que desde o nosso primeiro gesto de interpretação, apresentam um discurso de sujeitos feministas em oposição à opressão dos homens sobre as mulheres na sociedade. Assim, constituímos um arquivo de 19 fotografias no total. Para organizar o corpus deste trabalho, recortamos três imagens pertencentes ao acervo de cada cidade.

Em um segundo momento, analisamos o teor de protesto contra a violência e opressão proveniente do machismo nos discursos feministas de espaços públicos, assim como verificamos as possíveis mobilizações do interdiscurso, ocasionadas por meio da memória, que: “(...) pensada discursivamente, refere-se ao saber discursivo, ao fato de que todo dizer se produz sobre um já-dito” (ORLANDI, 2003, p. 14). Por conseguinte, reconhecemos o feminismo como um objeto de estudo importante para

a análise discursiva, pois produz diversos efeitos de sentidos acerca da mulher.

Em conclusão, os grafites são a escrita urbana, e suas formas denunciam os modos de existência dos sujeitos e das relações sociais que aí se praticam (ORLANDI, 2012). Enfatizamos a importância da reflexão sobre o discurso feminista da cidade em forma de denúncia social de um determinado grupo. Afinal, pensar o processo de formulação e organização de efeitos de sentido pode revitalizar as relações sociais, portanto interpretar as imagens pelo entremeio da memória e das condições de produção possibilita visibilizar o espaço da mulher na sociedade.

## Referências

CHAUÍ, Marilena. Participando do debate sobre mulher e violência. *Perspectivas antropológicas da mulher*, v. 4, Rio de Janeiro, 1985, p. 23-62.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Cidade atravessada: os sentidos públicos no espaço urbano*. Campinas: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Cidade dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. *Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia*. Campinas: Pontes, 2012.

\_\_\_\_\_. *Para uma enciclopédia da cidade*. Campinas: Pontes, 2003.

PINTO, Céli Regina J. *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: José Olympio, 2003.

SAFFIOTI, Heleith Iara Bongiovani. *O poder do macho*. São Paulo: Editora Moderna, 1987.

SPINELLI, Luciano. Pichação e comunicação: um código sem regra. *Logos*, v. 14, n. 1. 2007, p. 111-121.

## PROFILAXIA DA TRANSMISSÃO VERTICAL DO HIV: PRÁTICAS DE FAMILIARES CUIDADORES NOS MUNICÍPIOS GAÚCHOS COM MAIOR ÍNDICE DE DETECÇÃO

**Marília Alessandra Bick<sup>1</sup>**  
**Clécia de Oliveira Sampaio<sup>2</sup>**  
**Cristiane Cardoso de Paula<sup>3</sup>**

A população de crianças verticalmente expostas ao HIV demanda cuidados em saúde além do habitual, considerando as recomendações brasileiras de profilaxia da transmissão vertical. Considerando a recomendação de não amamentação, a quimioprofilaxia antirretroviral, a profilaxia para pneumonia pelo risco de exposição a outros agentes infecciosos, a rotina específica de acompanhamento clínico e laboratorial em serviço de atenção especializada (SAE), além de esquema diferenciado de imunizações, e por essa razão devem receber acompanhamento em saúde mensalmente nos primeiros seis meses de vida e, no mínimo, bimensal no segundo semestre de vida<sup>4</sup>. A necessidade de um cuidador se mostra imprescindível, no momento em que é ele quem prestará o cuidado a saúde desta criança e a presença de apoio dos profissionais de saúde na orientação adequada fortalecem o cuidado no dia a dia. Na primeira infância, os principais vínculos, cuidados e estímulos necessários ao crescimento e desenvolvimento são fornecidos pela família. Nos casos em que um ou ambos os pais estão infectados pelo HIV e seus filhos são expostos, infectados ou não, a revelação da condição

1 Nutricionista. Doutoranda em Enfermagem.

2 Nutricionista. Mestranda em Enfermagem.

3 Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Orientadora - Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: cristiane.paula@ufsm.br

4 Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. Boletim Epidemiológico HIV/Aids. Brasília, 2017.



sorológica ocorre apenas no seio familiar, em razão do afastamento social e configurando a rede de apoio restrita<sup>5,6</sup>. **Objetivo:** Avaliar a capacidade familiar para cuidar de crianças expostas ao HIV. **Metodologia:** Trata-se de uma pesquisa de abordagem quantitativa com delineamento transversal analítico. A população contempla os cuidadores de crianças nascidas expostas ao HIV, com idades entre zero a 18 meses de idade, em acompanhamento permanente de saúde nos serviços especializados do estado do Rio Grande do Sul (RS), Brasil. O campo de coleta de dados serão 17 municípios que compõem o ranking dos 100 municípios com mais de 100 mil habitantes, segundo índice composto de HIV: Porto Alegre, Alvorada, Rio Grande, São Leopoldo, Sapucaia do Sul, Viamão, Gravataí, Cachoeirinha, Canoas, Passo Fundo, Erechim, Novo Hamburgo, Santa Cruz do Sul, Pelotas, Bagé, Uruguaiana e Santa Maria. A coleta dos dados será realizada por entrevista com aplicação de instrumentos: caracterização sociodemográfica e clínica dos cuidadores e das crianças; Escala de avaliação da capacidade para cuidar de crianças expostas ao HIV; Escala de satisfação com o suporte social; Instrumento oportunidades no ambiente domiciliar para o desenvolvimento motor; Escala brasileira de insegurança alimentar, Inventário de fatores protetores da família; e o recordatório alimentar das crianças. Serão respeitados os aspectos éticos das pesquisas com seres humanos, seguindo a Resolução 466/12 do CNS. Projeto aprovado pelo CEP/UFMS (CAEE: 50609615.1.0000.5346 parecer: 2.325.793). **Resultados parciais:** No município de Santa Maria, a coleta de dados teve início em 2016 e conta com população pesquisada de 87 cuidadores de crianças expostas ao HIV. A escala utilizada para avaliação da capacidade de cuidar<sup>7</sup> é composta por cinco dimensões que podem ser avaliadas de maneira independente ou somadas entre si resultando na capacidade global. A capacidade global para cuidar foi alta 90,8% (n=79) e moderada 9,2% (n=8) dos cuidadores. A capacidade

5 Alvarenga WA et al. Vulnerabilidade da família de crianças expostas ao vírus da imunodeficiência humana. Rev Enferm UFPE, 10:4167-75, 2016.

6 Langendorf TF et al. Profilaxia da transmissão vertical do HIV: cuidado e adesão desvelados por casais. Rev Bras Enferm, 69(2):275-281, 2016.

7 4 Galvão MTG et al. Escala para avaliação da capacidade para cuidar de crianças expostas ao HIV. Rev enferm UFPE, 7(1):722-30, 2013.

para administrar a profilaxia antirretroviral foi alta 92% (n=80), moderada 1,1% (n=1) e baixa 2,3% (n=2), além disso, 4,6% (n=4) sem resposta em razão de hospitalização da criança durante o período. A capacidade para preparar e administrar alimentação láctea foi alta 89,7% (n=78) e moderada 10,3% (n=9). A capacidade para preparar e administrar alimentação complementar foi alta 81,6% (n=71) e moderada 13,8% (n=12), além de 4,6% (n=4) que não estavam em alimentação complementar no momento da coleta. A capacidade para administrar a profilaxia com sulfametoxazol + trimetoprima foi alta para 87,4% (n=76), moderada 9,2% (n=8) e baixa 1,1% (n=1), além disso, 2,3% (n=2) ainda não estavam recebendo a profilaxia. A capacidade para garantir a adesão ao acompanhamento clínico e vacinação foi alta 98,9% (n=86) e moderada 1,1% (n=1). **Conclusão:** A capacidade de cuidar percebida pelos cuidadores enfatiza a demanda por intervenções educacionais destinadas a melhorar ou alterar o seu desempenho. A articulação do conhecimento entre as práticas de assistência, pesquisa e educação, por meio da tradução e transferência das evidências, é fundamental para garantir a compreensão adequada do cuidador de crianças expostas ao HIV entre a orientação dos profissionais e a prática do cuidado realizada no cotidiano. A avaliação da capacidade para cuidar de crianças expostas ao HIV, na perspectiva dos 17 municípios do RS, pode apontar as demandas de atenção em saúde necessárias a essa população, fundamentais para garantir o cumprimento das ações de profilaxia da transmissão vertical e favorecer a redução da epidemia do HIV no estado.

**Palavras-Chave:** Transmissão Vertical de Doença Infeciosa; HIV; Família; Vulnerabilidade e Saúde;

## SEGUIMENTO CLÍNICO INCOMPLETO DA EXPOSIÇÃO VERTICAL AO HIV: IMPLICAÇÃO NA ÉTICA EM PESQUISA E BIOÉTICA DA ASSISTÊNCIA

Clécia de Oliveira Sampaio<sup>1</sup>

Marília Alessandra Bick<sup>2</sup>

Cristiane Cardoso de Paula<sup>3</sup>

A transmissão vertical (TV) do HIV se configura como a principal categoria de exposição em menores de 13 anos no Brasil, podendo ocorrer durante a gestação, parto ou após o nascimento da criança por meio do aleitamento materno<sup>1</sup>. As medidas profiláticas da TV, recomendadas pelo Ministério da Saúde, incluem a substituição do aleitamento materno por fórmula láctea infantil, a quimioprofilaxia antirretroviral, profilaxia pelo risco de exposição a outros agentes infecciosos, esquema diferenciado de imunizações além de acompanhamento clínico periódico em Serviço de Atenção Especializada (SAE). O seguimento clínico deve ser mensal até o sexto mês e no mínimo bimensal no segundo semestre de vida, o qual se encerra a partir do 18º mês de vida, quando o exame laboratorial de anticorpos anti-HIV apresentar resultado negativo<sup>2</sup>. A não realização dos exames laboratoriais no período previsto e o abandono do acompanhamento clínico são fatores que podem influenciar no desfecho da exposição vertical ao HIV. Manter o acompanhamento depende de estratégias como a otimização de sistemas de informação com registros adequados, o vínculo entre profissionais do serviço e a família da criança exposta e a orientação efetivamente compreendida acerca da necessidade do acompanhamento pelos cuidadores familiares. **Objetivo:** avaliar a capacidade familiar para cuidar de crianças expostas

1 Nutricionista. Mestranda em Enfermagem.

2 Nutricionista. Doutoranda em Enfermagem.

3 Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Orientadora - Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: cristiane.paula@ufsm.br

ao HIV, em 17 municípios do estado do Rio Grande do Sul. **Metodologia:** Estudo documental, descritivo, retrospectivo de abordagem quantitativa, pertencente ao Projeto Matricial “Avaliação da capacidade familiar para cuidar de crianças expostas ao HIV”, do Grupo de Pesquisa Cuidado à Saúde das Pessoas, Famílias e Sociedade (GP-PEFAS), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O projeto matricial está em desenvolvimento no município de Santa Maria desde 2016, e as coletas de dados nos demais município iniciarão no primeiro semestre de 2018. A população se constitui de crianças expostas verticalmente ao HIV, nascidas entre junho de 2014 a dezembro de 2017, e atendidas no ambulatório de infectologia pediátrica do Hospital Universitário de Santa Maria, em Santa Maria, Rio Grande do Sul. Os dados foram obtidos inicialmente por meio das fichas de notificação de criança exposta ao HIV, obtidos no núcleo de vigilância hospitalar da instituição, e posteriormente, de modo a garantir que todas as crianças em atendimento no serviço fossem contempladas, buscou-se os registros de atendimento no ambulatório onde crianças não notificadas foram localizadas. Projeto aprovado pelo CEP/UFSM (parecer: 2.325.793). **Resultados parciais:** No município de Santa Maria, foram acessados 141 prontuários de crianças expostas ao HIV, das quais 21,3% (n=31) apresentavam seguimento clínico incompleto. A partir deste resultado, a equipe do projeto contatou a equipe médica do ambulatório para discutir quais medidas poderiam ser realizadas para localizar as crianças e dar continuidade ao seguimento clínico. Assim, o grupo de pesquisa construiu um memorando direcionado à Equipe de Vigilância Epidemiológica do HUSM, compartilhando os resultados encontrados e sugerindo a realização de busca ativa, por meio da equipe de assistentes sociais, a fim localizar as crianças para o encerramento do caso clínico. A busca ativa representa uma ferramenta no controle epidemiológico, considerando que o seguimento incompleto pode refletir no desfecho da criança exposta ao HIV. O compromisso ético na realização de pesquisas científicas também implica na assistência à saúde, de modo que o pesquisador deve reconhecer as situações éticas conflitantes e posicionar-se diante delas apoiado pelos princípios éticos da sua profissão e da Resolução nº 466 do Conselho Nacional de Saúde, a saber: autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros<sup>3,4</sup>.

**Conclusão:** O seguimento clínico até o momento do encerramento do caso das crianças expostas ao HIV é fundamental para identificar os casos de infecção pelo vírus de maneira precoce, além de influenciar na qualidade de vida das crianças em razão das particularidades da exposição a medicamentos antirretrovirais e não amamentação. Deste modo, o grupo de pesquisa assume a importância ética acerca de resultados encontrados em pesquisas e a necessidade de devolutiva que possa impactar na saúde da população estudada. Ao desenvolver uma pesquisa, assume-se a responsabilidade pela criação e utilização do saber gerado, garantindo a ética na produção dos dados de pesquisas, e a bioética no retorno dos resultados aos serviços de saúde. Este compromisso permite fortalecer o serviço de saúde, qualificando o registro dos profissionais e potencializando o desfecho desejado às crianças, de prevenção da transmissão vertical do HIV.

**Palavras-Chave:** Transmissão vertical de doença infecciosa; HIV; Perda de seguimento; Vulnerabilidade e Saúde;

## Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. Boletim Epidemiológico HIV/Aids. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. Protocolo clínico e diretrizes terapêuticas para manejo da infecção pelo HIV em crianças e adolescentes. Brasília, 2017.

PADILHA, Maria Itayra Coelho de Souza et al . A responsabilidade do pesquisador ou sobre o que dizemos acerca da ética em pesquisa. Texto contexto - enferm., Florianópolis , v. 14, n. 1, p. 96-105, 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012. Brasília, 2012.

## CORPO E GÊNERO: (DES) CONEXÕES COM O CURRÍCULO

**Márcia Cristina Rocha Paranhos<sup>1</sup>**

**Mayra Louyse Rocha Paranhos<sup>2</sup>**

**Lívia de Rezende Cardoso<sup>3</sup>**

**P**artindo de uma visão diversificada quanto as questões de corpo e gênero e as suas relações com o currículo, é perceptível que a formação profissional é baseada numa racionalidade técnica, na qual a cultura acadêmica apresenta especial dificuldade de lidar com as diferenças e subjetividades (CANDAU, 2000; SCHÖN, 2000).

Essa dificuldade pode estar atrelada aos currículos. Ao pensar no processo de formação profissional, nos deparamos com currículos, cuja noção está associada a uma série de disciplinas e conteúdos, que são meramente trabalhados sem que haja um/o diálogo entre o conhecimento que é produzido dentro da academia e as questões culturais, sociais, emocionais dos sujeitos que estão em formação.

desconsiderado nesses currículos a perspectiva que cada indivíduo apresenta, por exemplo, as crenças acerca de si mesmo, que podem ser libertadoras e/ou limitantes, e são a partir delas que os indivíduos constroem extensas redes de conhecimentos, e, conseqüentemente a formação identitária e subjetiva de cada um. Para Louro (2015) o espaço escolar é um local de reflexão sobre as diversas formas de viver e o currículo contribui de modo acentuado para a formação profissional e individual de cada ser.

---

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe.  
E-mail: mcparanhosufs@gmail.com.

2 Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe.  
E-mail: mayraufs20@gmail.com.

3 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e do Departamento de Educação (DEDI) da Universidade Federal de Sergipe.  
E-mail: livinha.bio@gmail.com

Os currículos são focados apenas nos conhecimentos técnicos, deixando de lado o que somos e o que nos tornaremos. “Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, currículo é também uma questão de identidade. E sobre essa questão, pois, se concentram também as teorias do currículo” (SILVA, 2005, p.15).

Ao pensar nos debates de construção do currículo, Paraíso (2016) aponta-o como um campo de aprender e ensinar por excelência, no qual ensinar vai além do transmitir conhecimento, o mesmo é exposto e explicado, pensado e aceito. A partir dessas compreensões, é preciso refletir na construção de currículos com teorias pós-estruturalistas, bem como nas relações de poder, uma vez que o currículo com concepções tradicionalistas não atua nessas vertentes, e sim, numa abordagem neutra e cientificista (SILVA, 2015).

Posto essas evidências, o objetivo do nosso projeto é analisar as subjetividades dos discursos que estão sendo (re) produzidos sobre corpo e gênero, durante a formação de profissionais dos cursos do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), a partir dos aspectos culturais e das relações de poder.

Quando discorremos sobre o gênero, esse pode ser considerado como algo fixo e imutável, mas temporário e performativo, permitindo, portanto, as desnaturalizações das práticas e significados do que é feminino e masculino (BUTLER, 2003). Para Joan Scott (1995), o gênero é um elemento que permite a distinção entre as dimensões biológicas e sociais, fundando-se na construção das subjetividades.

Diante disso, cabe justificar que o uso do conceito de gênero, nesse projeto, está embasado em considerar gênero como o que “designa o conjunto de sentidos atribuídos a corpos e identidades/subjetividades; e, por extensão, a objetos, espaços e práticas materiais e simbólicos denominados femininos ou masculinos, de forma dicotômica e hierárquica” (CARVALHO et al, 2016, p. 11). Contemplando, portanto, enfoques biológicos e sociais, para a construção do termo.

Por outro lado, dentro de uma perspectiva ampla e não técnica do conceito da palavra, corpo é entendido como aquele que é moldado a partir das mudanças habituais, sejam elas espontaneamente ou em formas de intervenção médica e/ou tecnológica. Assim, “Os corpos são



significados pela cultura e, continuamente, por ela alterados” (Louro, 2000, p. 8). Mediante essa compreensão, podemos refletir e expor nas/as formas de subjetividades dos corpos.

Essa construção social do ser, é associada as relações de saber e poder, postulados por Foucault (2010, p. 155) como modos de governo gestadas a partir de um biopoder, na qual a vida é gerida a partir da inserção controlada dos corpos nos processos sociais, econômicos, políticos e culturais. As estratégias biopolíticas fazem “com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e faz do saber-poder um agente de transformação da vida humana”.

## Referências

BUTLER, J. “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do ‘sexo’”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 151-172.

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

CANDAU, V. M. O currículo entre o relativismo e o universalismo, dialogando com Jean-Claude Forquin. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, 2000.

CARVALHO, M. E. P. et al. **Direitos humanos das mulheres e das pessoas LGBTQI: inclusão da perspectiva da diversidade sexual e de gênero na educação e na formação docente**. João Pessoa: EDUFPB, 2016.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do Saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010

LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

\_\_\_\_\_. Pedagogias da sexualidade. In:\_\_\_\_\_. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.07-34.

PARAÍSO, M. A. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Linhas (Florianópolis. Online)**, v. 17, p. 206-237, 2016.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Autêntica. 2015.

## A IMPORTÂNCIA DAS ALAS PARA LGBTs EM SITUAÇÃO DE CÁRCERE

Jarbas Nunes Ribeiro<sup>1</sup>  
Fabio de Sousa Fernandes  
Murilo da Silva Neto

**Palavras-chave:** LGBT, Cárcere, Alas, Direitos e garantias fundamentais

O objetivo deste projeto é abordar a importância das alas reservadas à população LGBT no Sistema Prisional Brasileiro como forma de conter o impacto causado pela violência em suas diversas configurações e formas de manifestação por parte de detentos e facções, bem como da própria instituição a este público. O assunto é de extrema relevância uma vez que configura na violação de direitos e garantias fundamentais, assegurados nos Títulos I e II da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que ponderam sobre os princípios e direitos fundamentais, respectivamente.

Este trabalho tem por escopo realizar uma revisão teórica e documental acerca de diferentes obras e principais autores que versam sobre o tema, legislação, tratados internacionais de direitos humanos, jurisprudência, bem como o que a doutrina atual tem considerado sobre o assunto para que a comunidade LGBT não fique à mercê da violência por parte de outros reclusos, uma vez que conforme Sallin (2008) evidencia, há uma série de características sociais e sexuais capazes de ameaçar a vida dos reclusos, dentre as quais, ser LGBT fazem parte. Tenciona-se despertar uma reflexão em torno desta problemática, principalmente, em se tratando do envolvimento do Direito Penal e dos Direitos Humanos, com aqueles que estão sob a tutela do Estado.

---

1 Universidade Federal do Oeste da Bahia

## Referências

FOUCAULT, Michel. (2004) **Vigiar e Punir: o nascimento da prisão.** Petrópolis: Editora Vozes. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Resolução Conjunta N° 1, de 15 de abril de 2014.** DOU de 17/04/2014 (N°74, Seção 1, pág.1).

SALLIN, Vinícius Ricardo. 2008. **As facções e o grupo da segurança no Presídio Central de Porto Alegre: relações em um sistema social complexo.** Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

## PERCEÇÃO DE USUÁRIOS LGBT SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE LGBT NA CIDADE DO RIO GRANDE

Leonardo das Neves Leal<sup>1</sup>  
Daniela Barsotti Santos

No Brasil, o direito de saúde enquanto perspectiva universal foi assegurado em 1990, com a criação da Lei Federal N° 8.080 que tem como princípio a universalidade do acesso, a promoção da equidade e a integralidade da atenção. O contexto brasileiro no âmbito da garantia de direitos à saúde, contudo, é atravessada por irregularidades que devem ser combatidas por ações que promovam a extinção das injustiças e disparidades relacionadas às diferenças de gênero e orientação sexual e outras formas de diferenciação (LIONÇO, 2008).

No que tange o conceito de políticas públicas, refere-se a essas como formulações e implementações de estratégias com objetivo de promover mudança de crenças, valores e tradições que estão presentes nas concepções das relações sociais, e trazer mudanças de paradigmas sobre as diversas configurações sociais e os seus contextos, as formas como os sujeitos interagem e guiam sua relação com o mundo, as instituições e os outros (GONÇALVES, 2010).

Nessa perspectiva de superação das exclusões, encaminha-se para o campo das especificidades em políticas públicas, e no âmbito das sexualidades, para a eliminação de estigmas e ideias promotoras de inequidades sociais. Demanda-se, assim, um conjunto de políticas que assegurem as pessoas vivenciarem suas sexualidades livres de quaisquer formas de violência e violações de seus direitos.

---

1 Graduando em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande - Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: leonardodnleal@gmail.com

O emprego de categorias sexuais como a heterossexualidade e a homossexualidade enquanto constituintes da subjetividade humana é recente na história da humanidade. As relações homossexuais são descritas na história da humanidade, nos mais distintos tempos e contextos socioculturais, recebendo diferentes significados. Neste sentido, os significados atribuídos as vivências não normativas seja do gênero ou da sexualidade, passaram de identidades patologizadas a identidades oprimidas atualmente (MOSCHETA, 2011).

A sexualidade foi apropriada pelo discurso médico ao final do século XIX, com a normatização dos comportamentos sexuais e a configuração do que nomeou-se como

comportamentos “desviantes” que incluíam em sua definição as práticas entre pessoas do mesmo sexo, relacionando-as as doenças físicas e mentais (VILELA, ARILHA, 2003). A homossexualidade ainda foi incluída na primeira edição do manual norte-americano de diagnóstico dos transtornos mentais (DSM) - em 1952, sendo retirada do DSM apenas três décadas após. (MOSCHETTA, 2011). Ainda a Organização Mundial de Saúde (OMS) deixou de considerar a homossexualidade uma doença somente 1995 (FRANÇA, 2009).

A contemporaneidade é marcada pelo desafio da construção de uma política de atenção integral à saúde que sobrepuje as trajetórias de exclusão afetadas pelas estigmatizações e preconceitos relacionados ao gênero e sexualidade. A elaboração da Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (BRASIL, 2013) consistiu em um esforço coletivo nesta direção; ao compreender os direitos sexuais e reprodutivos para a efetiva promoção da equidade, integralidade e universalidade do acesso à saúde (LIONÇO, 2008). Parte-se do entendimento de que as violações de direito inferidos às pessoas gays, lésbicas, bissexuais e transgêneras consistem em um fator de agravamento do adoecimento desses sujeitos (BRASIL, 2008).

Em face do exposto, o presente trabalho apresenta uma pesquisa que objetiva compreender as percepções de usuários do SUS militantes de um movimento social LGBT na cidade do Rio Grande sobre a política pública de saúde LGBT e sua execução na atenção à saúde. A pesquisa de abordagem qualitativa prevê a realização de entrevistas com roteiro semi-estruturado e teve seu projeto aprovado pelo Comitê de Pesquisa

na Área da Saúde (CEPAS, protocolo no. 55/2017). As entrevistas serão realizadas mediante autorização do participante e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. O material audiogravado será transcrito integralmente e seu conteúdo será analisado segundo categorias temáticas. Conclui-se que a garantia de acesso e qualidade ao atendimento de pessoas LGBT é fundamental da manutenção e constante construção do Sistema Único de Saúde e os resultados coletados a partir dessa pesquisa poderão auxiliar na compreensão das percepções dos usuários que acessam o serviço para subsidiar propostas de superação dessas mazelas sociais e promover a garantia de direitos de todas e todos.

## Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais,

Travestir e Transexuais. Brasília, Distrito Federal. 2013. Disponível em [http://bvms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica\\_nacional\\_saude\\_lesbicas\\_gays.pdf](http://bvms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_lesbicas_gays.pdf)

BRASIL. Ministério da Saúde. Saúde da população de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais. Rev. Saúde Pública, v. 42, n. 3, p. 570-573, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v42n3/itms.pdf>

FRANÇA, M. R.. Famílias homoafetivas. Rev. Bras. Psicodrama, v. 17, n. 1, p. 21-33, 2009.

GONÇALVES, M. Psicologia, subjetividade e políticas públicas. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIONÇO, T. Que Direito à Saúde para a População GLBT? Considerando Direitos Humanos, Sexuais e Reprodutivos em Busca da Integralidade e da Equidade. Saúde Soc. São Paulo, v. 17, n. 2, p. 11-21, 2008.

MOSCHETTA, M. dos S. Responsividade como recurso relacional para a qualificação da assistência a saúde de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e



transexuais. 2011. 184 f. Tese de Doutorado (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto) - Universidade Federal de São Paulo, Ribeirão Preto.

VILLELA, W. V. & ARILHA, M. In: Berquó, Elza. Sexo & vida: panorama da saúde reprodutiva no Brasil. Campinas, UNICAMP, 2003.p.95-150.

# A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO NOME SOCIAL POR MEIO DA JUDICIALIZAÇÃO DA POLÍTICA: IMPACTOS DA ADI 4.275 NA CONCRETIZAÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DE TRANSEXUAIS E TRANSGÊNEROS

Rodrigo Meireles Ortiz<sup>1</sup>  
Anderson Orestes Cavalcante Lobato<sup>2</sup>

## Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar os impactos da decisão proferida no dia 1/03/2018 pelo Supremo Tribunal Federal na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.275, a qual reconheceu aos transexuais e transgêneros o direito à mudança de nome, sem a exigência de requisitos biológicos e de intervenção judicial. Diante da ausência de regulação legislativa sobre o tema, aborda-se o fenômeno da judicialização da política, propondo-se que, diante da inércia dos demais poderes, há a necessidade de atuação do judiciário na proteção dos direitos fundamentais. Realiza-se, ainda, uma breve evolução da luta pelo autorreconhecimento e pelos direitos fundamentais dos transexuais, garantidos pela atuação da Suprema corte no julgado ora analisado.

**Palavras-chave:** judicialização da política, direitos fundamentais, nome social, transgêneros, transexuais

---

1 Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: rodrigo\_ortiz@hotmail.com.br.  
E-mail: aolobato@furg.br

2 Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: aolobato@furg.br

## 1. Introdução

**A**pós a Segunda Guerra Mundial, as Constituições de alguns países passaram a adotar a dignidade da pessoa humana como eixo central axiológico, o que foi acolhido pela Constituição brasileira de 1988. Nesse Estado Democrático de Direito, atribuiu-se ao Poder Judiciário a função de guardião da Constituição, o que aproximou o debate entre a Política e o Direito, e suscitou a discussão acerca da judicialização da política.

Por meio deste fenômeno, decisões políticas passam a ser discutidas no âmbito do Poder Judiciário, e não nas arenas tradicionais constituídas pelos Poderes Legislativo e Executivo. Isto decorre de um certo desencanto com a política majoritária em razão da crise de representatividade ou da funcionalidade dos parlamentos. Ademais, os próprios representantes, no desejo de evitar um desgaste político, optam, em determinadas situações polêmicas, por aguardar que o Judiciário se pronuncie.

Este trabalho aborda um exemplo deste fenômeno, especificamente a decisão do Supremo Tribunal Federal proferida na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4275, no dia 1/03/2018, que reconheceu aos transexuais e transgêneros o direito à mudança de nome, sem a exigência de requisitos biológicos e de intervenção judicial.

De fato, até aquele momento, estava-se diante da ausência de um instrumento normativo que permitisse a mudança do registro sem autorização judicial. E este posicionamento tinha como base a ciência da Medicina, a qual atribuía um diagnóstico patológico aos transexuais.

A decisão do Supremo revoluciona o assunto e atua de forma a afastar a inércia legislativa, razão pela qual o presente trabalho tem como objetivo prioritário analisar a institucionalização do nome social e os impactos da decisão proferida pelo Supremo Tribunal Federal no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade 4.275 na concretização dos direitos fundamentais de transexuais e transgêneros.

## 2. Metodologia

O método de pesquisa utilizado é o bibliográfico, com acesso à doutrina, leis e jurisprudências. O método utilizado para abordagem foi o indutivo. E o método de procedimento o monográfico.

### 3. Resultados e Discussão

No Estado Democrático de Direito contemporâneo, atribuiu-se ao Poder Judiciário a função de guardião da Constituição. Em consequência, aproximou-se o debate entre a Política e o Direito, e suscitou-se a discussão acerca da judicialização da política (LOBATO, 2001).

De fato, por meio deste fenômeno, decisões políticas passam a ser discutidas no âmbito do Poder Judiciário, e não nas arenas tradicionais constituídas pelos Poderes Legislativo e Executivo.

Segundo Barroso (BARROSO, 2008), tal circunstância decorre de um certo desencanto com a política majoritária em razão da crise de representatividade ou da funcionalidade dos parlamentos. Ademais, os próprios representantes, no desejo de evitar um desgaste político, optam, em determinadas situações polêmicas, por aguardar que o Judiciário se pronuncie.

Este trabalho aborda um exemplo deste fenômeno, especificamente a decisão do Supremo Tribunal Federal proferida na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4275, no dia 1/03/2018, que reconheceu aos transexuais e transgêneros o direito à mudança de nome, sem a exigência de requisitos biológicos e de intervenção judicial.

E tal circunstância foi reconhecida diante da ausência de Lei que regulasse o tema, bem como em face de um entendimento diverso da medicina e da psicologia.

Com efeito, no Brasil, a luta pelo direito dos transexuais se intensificou com a busca pela regulação da cirurgia de transgenitalização, a partir da década de 70. Na época, havia uma forte repressão ao procedimento, o qual era realizado no país de forma clandestina, submetendo os profissionais ao crime de lesão gravíssima, considerado à época como mutilação, previsto no art. 129 do Código Penal, além da perda do respectivo registro profissional. Diante deste posicionamento e de tais circunstâncias, levava-se muitos interessados a buscar a realização da cirurgia fora do país.

Apenas em 2002, a Resolução nº 1.652/2002 do Conselho Federal de Medicina, revogada atualmente pela Resolução nº 1.955/2010, permitiu a cirurgia em caráter experimental, tratando a transexualidade como patologia, e trazendo licitude ao procedimento, a partir do artigo 13 do

Código Civil. Isso pois, respectivo dispositivo legal permite a disposição do próprio corpo quando importar a diminuição permanente da integridade física, apenas em caráter excepcional, condicionando-se a exigência médica.

Sublinha-se que o diploma técnico autorizava a cirurgia em caráter experimental “como tratamento dos casos de transexualismo” (art. 2º, da Resolução nº 1652/2002). Isso porque o transexualismo passou a ser diagnosticado como uma patologia, incluindo-se na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID 10, F64, como transtorno da identidade sexual.

Com a obtenção da regulação da cirurgia, na sequência, discutiu-se a retificação do nome do transexual, buscando-se adequar o registro civil à mudança de sexo.

O procedimento foi admitido pelo Superior Tribunal de Justiça em 17/08/2006, por meio da Homologação de Sentença Estrangeira nº 1058/IT. Respectiva decisão refletiu precedentes dos tribunais estaduais de Pernambuco, Amapá, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo, os quais invocavam o direito constitucional da inviolabilidade da intimidade, da vida privada, da honra e da imagem das pessoas, previsto no artigo 5º, X, da Constituição Federal.

Observe-se trecho da conclusão da decisão proferida pela presidência do Superior Tribunal de Justiça:

Na hipótese dos autos, consoante a tradução oficial de fl. 55, está assinalado na sentença homologanda que, considerando os resultados da instrução realizada, “julga-se que a modificação das características sexuais tenha tido êxito e que a identidade sexual adquirida corresponde à psicológica.” Tal fundamentação coaduna-se, portanto, com a orientação traçada pela jurisprudência pátria, revelando-se, assim, razão suficiente a ensejar o acolhimento da pretensão deduzida na peça exordial.

Dessa forma, restam atendidos os pressupostos indispensáveis ao deferimento do pleito; além do mais, a pretensão não ofende a soberania, a ordem pública ou os bons costumes (art. 17 da LICC c/c arts. 5º e 6º da Resolução/STJ nº 9/2005).

Posto isso, homologo a sentença estrangeira. (Superior Tribunal de Justiça, Sentença Estrangeira nº 1058/IT, decisão

monocrática da Presidência proferida pelo Ministro Barros Monteiro, julgado em 17/08/2016).

Embora admitida a retificação, condicionava-se a modificação do registro à cirurgia de transgenitalização e, muitas vezes, a parecer médico, observando a Resolução editada pelo Conselho Federal de Medicina.

Decisão paradigmática sobreveio do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, na ação nº 70013909874 julgada no dia 05/04/2006, garantindo a possibilidade de alteração do nome antes mesmo da realização da cirurgia. Observe-se a ementa do julgado:

APELAÇÃO CÍVEL. ALTERAÇÃO DO NOME E AVERBAÇÃO NO REGISTRO CIVIL. TRANSEXUALIDADE. CIRURGIA DE TRANSGENITALIZAÇÃO. O fato de o apelante ainda não ter se submetido à cirurgia para a alteração de sexo não pode constituir óbice ao deferimento do pedido de alteração do nome. Enquanto fator determinante da identificação e da vinculação de alguém a um determinado grupo familiar, o nome assume fundamental importância individual e social. Paralelamente a essa conotação pública, não se pode olvidar que o nome encerra fatores outros, de ordem eminentemente pessoal, na qualidade de direito personalíssimo que constitui atributo da personalidade. Os direitos fundamentais visam à concretização do princípio da dignidade da pessoa humana, o qual, atua como uma qualidade inerente, indissociável, de todo e qualquer ser humano, relacionando-se intrinsecamente com a autonomia, razão e autodeterminação de cada indivíduo. Fechar os olhos a esta realidade, que é reconhecida pela própria medicina, implicaria infração ao princípio da dignidade da pessoa humana, norma esculpida no inciso III do art. 1º da Constituição Federal, que deve prevalecer à regra da imutabilidade do prenome. Por maioria, proveram em parte. (Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, Apelação Cível nº 70013909874, Sétima Câmara Cível, Relatora Desembargadora Maria Berenice Dias, julgado em 05/04/2006).

Paralelamente a esta discussão travada nos tribunais, em 20/03/2013 foi apresentado Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 5002/2013, dispondo sobre o direito à identidade de gênero e a alteração do artigo

58 da Lei de Registros Públicos nº 6.015/1973, denominada de Lei João Nery, homenagem ao primeiro transhomem brasileiro a se submeter à cirurgia de readequação de gênero no ano de 1976.

A proposta, além de permitir a alteração do registro e da imagem da documentação pessoal no seu art. 3º, estabelece, expressamente, em seu artigo 4º, parágrafo único, o afastamento da necessidade de intervenção cirúrgica, de tratamento médico ou de autorização judicial para modificação do prenome e do gênero nos registros oficiais.

Contudo, o projeto, até o momento, não foi à votação.

E diante da inércia legislativa, restou ao Supremo Tribunal Federal definir o tema, como guardião da Constituição Federal e dos direitos fundamentais dos envolvidos, por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.275, ajuizada pela Procuradoria Geral da República, no intuito de dar interpretação conforme à Constituição Federal ao art. 58 da Lei nº 6.015/73 e permitir o registro do nome social.

No ponto, esclarece-se que o artigo 58, na redação original da Lei nº 6.015/73, estabelecia que qualquer alteração no nome dependeria de prévia audiência do Ministério Público e de sentença proferida pelo Juízo, publicando-se a alteração da imprensa.

Este dispositivo somente foi alterado em 1998, pela Lei nº 9.708/1998. Na atual redação, o art. 58 da Lei nº 6.015/73 estabelece que o prenome será definitivo, admitindo-se, todavia, a sua substituição por apelidos públicos notórios, dando ensejo ao denominado nome social.

Por outro lado, cumpre destacar que, antes do julgamento da ação direta de inconstitucionalidade nº 4.275 ora analisada, em novembro de 2017 o Supremo já havia iniciado o julgamento do recurso extraordinário nº 670.422, o qual teve repercussão geral reconhecida, contando com temática semelhante e que foi apensado a respectiva ADI para julgamento em conjunto.

De fato, no julgamento da ADI 4.275 pela Suprema Corte, quatro pontos foram abordados (MIGALHAS, 2018).

No primeiro ponto abordado, o relator, ministro Marco Aurélio, julgou procedente o pedido, entendendo compatível com a Constituição Federal a possibilidade de mudança de prenome e de gênero no registro civil mediante a averbação no registro original.



Tal posição foi unânime entre os ministros.

Na segunda discussão, o ministro relator condicionou a modificação do nome aos requisitos da Resolução nº 1955/10 do CFM, quais sejam: idade mínima de 21 anos; e diagnóstico médico de transexualismo, por equipe multidisciplinar, a qual conta com médico psiquiatra, cirurgião, endocrinologista, psicólogo e assistente social, após, no mínimo, dois anos de acompanhamento.

O entendimento não foi seguido pelos demais ministros, prevalecendo como necessária tão somente a autodeclaração do interessado, independente de cirurgia ou qualquer tratamento terapêutico, para a realização da modificação registral.

Observe-se que, neste momento, já houve uma aparente superação do entendimento do Superior Tribunal de Justiça, o qual exigia o procedimento terapêutico para a modificação do registro civil, adotando-se, desde logo, a autodeclaração como referência.

O terceiro ponto ofereceu um maior debate entre os nobres julgadores, ao se abordar a necessidade, ou não, de autorização judicial para o registro civil, diante do entendimento até então conservador nos tribunais no sentido da exigibilidade da intervenção judicial (LOUREIRO, 2015, p. 177).

O ministro relator votou pela necessidade de autorização judicial para a alteração do registro civil, no que foi acompanhado pelos ministros Alexandre de Moraes, Ricardo Lewandowski e Gilmar Mendes.

Entre os argumentos defendidos, destaca-se a alegação de que o registro é público e conseqüentemente só pode ser alterado por decisão judicial. Ademais, mencionou-se que a troca de nome pode afetar terceiros, como por exemplo, credores e eventuais vítimas de fraudes, bem como impactar nos registros de antecedentes criminais.

Ainda, destacou-se que para alteração do nome, independentemente do sexo ou gênero, já é exigida a autorização judicial, não havendo porque se estabelecer um procedimento diferente para alteração no caso de gênero. Da mesma forma, alegou-se que o próprio Supremo não poderia antever todas as conseqüências que uma alteração no registro civil sem a decisão judicial seria capaz de implicar.

Contudo, o ministro Edson Fachin inaugurou a divergência, defendendo a dispensa de autorização judicial. Sustentou o ministro que a

pessoa não deve provar o que é, e que exigir a mudança via jurisdicional é um limitante incompatível com a adequada proteção integral da personalidade. Sublinha-se que o nobre julgador já defendia, antes mesmo do próprio voto, que no caso em análise, não caberia ao Estado optar pela realização da cirurgia de redesignação sexual, substituindo a vontade do próprio interessado (FACHIN, 2014, p. 65)

O voto foi vencedor e seguido pelos ministros Luís Roberto Barroso, Rosa Weber, Luiz Fux, Celso de Mello e Carmen Lúcia. Destacou-se que a própria lei dos registros públicos permite a instauração do procedimento da dúvida pelo oficial do registro, quando houver o risco ou indícios de prática fraudulenta, afastando o argumento acerca de eventuais danos causados pela alteração sem autorização judicial.

Ademais, há de prevalecer o prestígio pela efetivação material da igualdade no sentido da não discriminação e do não preconceito, bem como a dignidade da pessoa humana. Da mesma forma, questionou-se a coerência entre já se ter posicionado a favor da autodeclaração e ao mesmo tempo continuar-se exigindo a decisão judicial, o que poderia gerar tão somente um obstáculo ou um constrangimento a mais ao interessado.

A última discussão se deu em relação à nomenclatura mais adequada. Alexandre de Moraes afirmou que a decisão deve ser ampliada aos transgêneros, e não restrita aos transexuais, o que prevaleceu na redação do acórdão.

Cumprе destacar, ainda, que alguns Ministros ressaltaram o pronunciamento ocorrido em novembro de 2017 pela Corte Interamericana de Direitos Humanos, a qual, por meio da opinião consultiva OC-24/17, tratou sobre a identidade de gênero, igualdade e não discriminação. Naquele documento, a Corte considerou que a mudança de sexo e do nome no registro civil, a partir da identidade de gênero, constitui-se em garantia assegurada pela Convenção Americana de Direitos Humanos, cabendo aos seus países signatários, como o Brasil, a criação de procedimentos que materializem essas garantias, independente de normas internas sobre o assunto.

Por fim, ressalta-se que o Ministro Edson Fachin, por ter aberto a divergência, ficou responsável pela elaboração do acórdão, o qual ainda

não foi publicado. De qualquer sorte, cumpre transcrever a decisão publicada no site do STF que esclarece a definição da Suprema Corte sobre o tema:

**Decisão:** O Tribunal, por maioria, vencidos, em parte, os Ministros Marco Aurélio e, em menor extensão, os Ministros Alexandre de Moraes, Ricardo Lewandowski e Gilmar Mendes, julgou procedente a ação para dar interpretação conforme a Constituição e o Pacto de São José da Costa Rica ao art. 58 da Lei 6.015/73, de modo a reconhecer aos transgêneros que assim o desejarem, independentemente da cirurgia de transgenitalização, ou da realização de tratamentos hormonais ou patologizantes, o direito à substituição de prenome e sexo diretamente no registro civil. Impedido o Ministro Dias Toffoli. Redator para o acórdão o Ministro Edson Fachin. Presidiu o julgamento a Ministra Cármen Lúcia. Plenário, 1º.3.2018. (Supremo Tribunal Federal, Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4275, Plenário, Relator Ministro Marco Aurélio. Redator para acórdão Ministro Edson Fachin, DJ 1/03/2018).

Assim, observa-se que a decisão representa um importante passo na luta do reconhecimento dos direitos aos transgêneros. Ademais, para além da seara jurídica, a partir da dispensa da cirurgia ou da realização de qualquer tratamento terapêutico, verifica-se que a decisão irradia efeitos também para os campos da medicina e da psicologia, fomentando o debate sobre o assunto. Resta aguardar como os órgãos administrativos, sobretudo os registros públicos, comportar-se-ão diante da decisão do Supremo Tribunal Federal.

#### 4. Conclusões

A judicialização da política, fenômeno atual e conseqüente do modelo de Estado contemporâneo, permite que decisões políticas passem a ser discutidas no âmbito do Poder Judiciário, e não nas arenas tradicionais constituídas pelos Poderes Legislativo e Executivo.

Isto decorre de um certo desencanto com a política majoritária em razão da crise de representatividade ou da funcionalidade dos parlamentos. Ademais, os próprios representantes, no desejo de evitar um desgaste

político, optam, em determinadas situações polêmicas, por aguardar que o Judiciário se pronuncie.

Assim, frente a inércia dos demais poderes, e estando em jogo direitos fundamentais, há a necessidade do Poder Judiciário atuar e materializar a Constituição Federal.

E nesse sentido, a decisão do Supremo Tribunal Federal na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4275, ao permitir aos transexuais e transgêneros o direito à mudança do registro do nome e do gênero, sem a exigência de requisitos terapêuticos e de intervenção judicial, representa significativa proteção aos direitos humanos.

De fato, afasta o entendimento da medicina e da psicologia que se sustentava em um olhar patologizante, binário e biológico dos transexuais, e considera não apenas questões físicas para o registro do nome, mas sobretudo aspectos sociais, em claro respeito e concretização dos direitos fundamentais à diferença, à igualdade, à dignidade da pessoa humana, à autodeterminação e ao autorreconhecimento dos transexuais e transgêneros.

Assim, observa-se que a decisão representa um importante passo na luta dos reconhecimentos dos direitos aos transgêneros. Ademais, para além da seara jurídica, a partir da dispensa da cirurgia ou da realização de qualquer tratamento terapêutico, verifica-se que a decisão irradia efeitos também para os campos da medicina e da psicologia, fomentando o debate sobre o assunto. Resta aguardar como os órgãos administrativos, sobretudo os registros públicos, comportar-se-ão diante da decisão do Supremo Tribunal Federal.

## 5. Referências

BARROSO, Luís Roberto. **Constituição, Democracia e Supremacia Judicial: Direito e Política no Brasil Contemporâneo**. Revista Jurídica da Presidência. Brasília, vº 12, nº 96: pág. 5-43. 2008.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.275**. Plenário. Relator Ministro Marco Aurélio. Relator para Acórdão Ministro Edson Fachin. Julgado em 03 de março de 2018. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=2691371>. Acesso em 10/03/2018.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. **Sentença Estrangeira nº 1.058**. Presidência. Ministro Presidente Barros Monteiro. Julgado em 1º de agosto de 2006. Disponível em: <https://ww2.stj.jus.br/processo/pesquisa/>. Acesso em 10/03/2018.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul. **Apelação Cível nº 70013909874**, Sétima Câmara Cível, Relatora Desembargadora Maria Berenice Dias. Julgado em 05 de abril de 2006. Disponível em: <http://www.tjrs.jus.br/busca/?tb=proc>. Acesso em 11/03/2018.

FACHIN, Luiz Edson. **O corpo do registro no registro do corpo; mudança de nome e sexo sem cirurgia de redesignação**. Revista Brasileira de Direito Civil. Vol. 1, p. 39-65, set. 2014. LOBATO, Anderson Orestes Cavalcante. Política, Constituição e Justiça: os desafios para a consolidação das instituições democráticas. Revista de Sociologia e Política. Curitiba, nº 17: pág. 45-52. 2001.

LOUREIRO. Luiz Guilherme. **Registros Públicos – Teoria e Prática**. 8ª ed. Salvador. Editora Juspodivum, 2017.

MIGALHAS. **STF autoriza que transexual sem cirurgia mude nome e gênero sem ordem judicial**. Disponível em: <<http://www.migalhas.com.br/Quentes/17,MI275446,71043-STF+autoriza+que+transexual+sem+cirurgia+mude+nome+e+genero+sem+orde>>. Acesso em 10/03/2018.

# ANÁLISE DA IGUALDADE DE GÊNERO NO BRASIL: IMPACTOS DOS INDICADORES SOCIAIS DIVULGADOS PELO IBGE EM 2018 NA PROMOÇÃO DA JUSTIÇA SOCIAL E DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DAS MULHERES

Rodrigo Meireles Ortiz<sup>1</sup>  
Anderson Orestes Cavalcante Lobato<sup>2</sup>

## Resumo

O presente trabalho tem como objetivo investigar a igualdade de gênero no Brasil, a partir da análise da pesquisa estatística apresentada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em 07/03/2018, no estudo “Estatísticas de Gênero - Indicadores sociais das mulheres no Brasil”. Propõem-se a abordagem estatística de cinco temas que de forma expressiva demonstram a desigualdade de gênero no nosso país, consistentes na dupla jornada de trabalho, na diferença salarial, na qualificação escolar, na jornada em tempo parcial e na representatividade feminina. A verificação estatística deste descompasso exige de um Estado Democrático de Direito a promoção efetiva da justiça social e dos direitos fundamentais femininos, impondo-se a prática da igualdade, em todos os âmbitos e sentidos.

**Palavras-chave:** igualdade, gênero, mulher, direitos fundamentais, justiça social

---

1 Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: rodrigo\_ortiz@hotmail.com.br.

2 2 Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: alobato@furg.br.

## 1. Introdução

A Constituição Federal, no inciso I, art. 5º, estabelece expressamente a igualdade de gênero como direito fundamental. No âmbito internacional, com o advento da Declaração Universal dos Direitos humanos, abriu-se espaço para declarações de direitos da mulher, culminado com a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminações contra a Mulher (1979).

Contudo, em que pese a existência dessas previsões normativas e de Leis que buscam, de forma afirmativa, diminuir as desigualdades fáticas existentes, a análise estatística apresentada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em 07/03/2018, no estudo denominado “Estatísticas de Gênero - Indicadores sociais das mulheres no Brasil”, comprova a desigualdade de gênero no nosso país, violando a norma constitucional.

O presente trabalho tem como objetivo investigar a igualdade de gênero no Brasil, a partir desta abordagem estatística que concentra dados de diversas fontes de pesquisa, com vistas a uniformizar a análise das informações e atender à solicitação da Comissão de Estatística da Organização das Nações Unidas.

Propõem-se, neste estudo, a abordagem estatística de cinco temas que de forma expressiva demonstram a desigualdade de gênero no nosso país, consistentes na dupla jornada de trabalho, na diferença salarial, na qualificação escolar, na jornada em tempo parcial e na representatividade feminina.

A verificação estatística deste descompasso exige de um Estado Democrático de Direito a promoção efetiva da justiça social e dos direitos fundamentais femininos, impondo-se a prática da igualdade, em todos os âmbitos e sentidos.

## 2. Metodologia

O método de pesquisa utilizado é o bibliográfico, com acesso à doutrina, leis e jurisprudências. Como base de dados foi utilizado o recente estudo divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE,



no dia 07/03/2018, denominado “Estatísticas de Gênero - Indicadores sociais das mulheres no Brasil”.

Na tentativa de se comprovar a desigualdade fática de gênero de forma estatística, foram selecionados 5 (cinco) temas, consistentes na dupla jornada de trabalho, na diferença salarial, na qualificação escolar, na jornada em tempo parcial e na representatividade feminina. Ademais, também foram compilados dados divulgados pela União Interparlamentar, no tocante ao ponto específico sobre representatividade da mulher na política.

A escolha destes temas levou em consideração tanto os espaços de tomadas de decisões, essenciais para a participação igualitária, seja no âmbito público, como no âmbito privado, bem como a cultura ocidental de valorização do trabalho. O método utilizado para abordagem foi o indutivo e o método de procedimento o monográfico.

### **3. Resultados e Discussão**

De forma contemporânea, a busca pelo reconhecimento da diferença permite a mobilização de diferentes grupos, identificados pela luta de interesses em comum, como no caso da nacionalidade, da etnia, da raça, do gênero e de sexualidade (FRASER, 2006, p. 231).

Com relação ao gênero, no âmbito internacional, a Carta das Nações Unidas reafirma a fé na igualdade de direito dos homens e das mulheres. Na busca de uma modificação fática e material, após o advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, abriu-se espaço para declarações de direitos exclusivamente da mulher, originando a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminações contra a Mulher (1979). Este documento considerado, por muitos, a Carta de Direitos Humanos das mulheres, sustentada em uma dupla obrigação, qual seja, a de eliminar a discriminação e assegurar a igualdade (PIOVESAN, 2004).

Em sede institucional, no seio da Organização das Nações Unidas, foi criada em 21/06/1946 a Comissão sobre a situação das mulheres (CSW - Commission on the Status of Women), órgão dedicado a promoção da

igualdade de gênero e empoderamento da mulher, vinculada ao Conselho Econômico e Social da Organização Internacional.

Já no Brasil, a Constituição Federal, no inciso I, art. 5º, estabelece expressamente a igualdade de gênero como direito fundamental. Frisa-se, ainda, que a própria Constituição promove discriminações positivas a favor das mulheres, como nas hipóteses dos artigos 7º, XVIII e XIX, artigo 40, III e artigo 202, I a III e §1º (MACIEL, 1997, p. 9).

No âmbito infraconstitucional, em prestígio à igualdade entre os homens e as mulheres, destaca-se a elaboração de diversas Lei que tentaram e tentam diminuir o descompasso existente, seja na forma de participação ou de representação.

Em um contexto mais contemporâneo, sublinha-se, por exemplo, o Código Civil, estabelecido pela Lei nº 10.406/2012, o qual consagrou a isonomia entre o homem e a mulher em diversos aspectos familiares e patrimoniais, como, por exemplo, o poder familiar, que passou a ser exercido em situação de plena igualdade entre o pai e mãe (art. 5º, parágrafo único, inciso I), ou a garantia à plena liberdade da mulher na disposição de seus bens particulares (art. 1.666).

Como ação afirmativa do Estado, registra-se o advento da Lei nº 9.504/1997, a qual, diante da frágil representatividade da mulher na política, estabeleceu, em seu artigo 10, o preenchimento obrigatório de, no mínimo, 30% de candidatura para cada sexo.

Anota-se também o advento da Lei nº 11.340/06, denominada de Lei Maria da Penha, na busca de se prevenir e reprimir a violência doméstica e familiar praticada contra as mulheres, as quais, muitas vezes, por meio dessa violência, tem impedido o seu livre e pleno desenvolvimento, já que mais expostas a este tipo de violação de direitos.

Contudo, em que pese a existência dessas previsões normativas e de Leis que buscam, de forma afirmativa, diminuir as desigualdades fáticas existentes, a análise estatística apresentada pelo Instituto Brasileiro Geografia e Estatística – IBGE, em 07/03/2018, no estudo denominado “Estatísticas de Gênero - Indicadores sociais das mulheres no Brasil”, comprova a desigualdade de gênero ainda existente no nosso país, violando a norma constitucional.

Respectivo documento surge visando atender à solicitação da Organização das Nações Unidas. De fato, de forma a abordar o tema

de maneira uniforme, no ano de 2013, a Comissão de Estatística da Organização das Nações Unidas (United Nations Statistical Commission) buscou definir um Conjunto Mínimo de Indicadores de Gênero - CMIG (Minimum Set of Gender Indicators - MSGI), estabelecendo 63 indicadores, contendo 52 quantitativos e 11 qualitativos.

Respectivo esforço teve como meta uniformizar os critérios de análise dos indicadores de gênero no mundo, por meio da sistematização da busca de informações nos países, permitindo uma coerência internacional de estatísticas entre as nações e as regiões do globo relativas à igualdade de gênero e ao empoderamento feminino.

E assim, visando atender aos novos parâmetros estabelecidos pela ONU, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE apresentou no dia 07/03/2018 o estudo denominado: “Estatísticas de Gênero - Indicadores sociais das mulheres no Brasil”.

Para realização da pesquisa, o IBGE reuniu informações de três bases: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) e Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), partindo da base do Conjunto Mínimo de Indicadores de Gênero (Cmig), proposto pela Organização das Nações Unidas (ONU). Ademais, foram acrescentados dados do Ministério da Saúde, do Congresso Nacional e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (Inep).

Os indicadores apurados foram agrupados em cinco temas: estruturas econômicas e acesso a recursos; educação; saúde e serviços relacionados; vida pública e tomada de decisões; e direitos humanos de mulheres e crianças. A depender do indicador utilizado, o período analisado foi de 2011 a 2016 (BRASIL, 2018).

No presente trabalho discute-se 5 (cinco) dados expressivos que demonstram a desigualdade de gênero, a comprovar os desafios ainda existentes no tocante ao assunto, conforme se passa a abordar.

### **3.1. Da dupla jornada de trabalho**

Com base nos dados do Instituto Brasileiro Geografia e Estatística – IBGE, verificou-se que o tempo dedicado aos cuidados de pessoas ou a afazeres domésticos é maior entre as mulheres (18,1 horas por semana),

do que entre os homens (10,5 horas por semana), representado uma diferença de 72,38%.

No ponto, destaca-se que esta atividade, em regra, não é remunerada, já que executada no seio familiar. Ademais, na lógica cultural brasileira, também possui restrita visibilidade e pouco prestígio.

Assim, o dado, além de indicar a desigualdade de gênero no assunto, também comprova o ajuste existente no arranjo familiar, o qual ainda conta com o protagonismo da mulher nos trabalhos domésticos e familiares.

Além disso, e de forma bastante atual, respectiva constatação tem impacto, inclusive, na atual discussão acerca da reforma da previdência. Isso pois, um dos pontos abordados se constitui no debate acerca do aumento da idade mínima e do tempo de contribuição das mulheres, de forma a equalizar as exigências e os números, tomando como base os parâmetros já exigidos aos homens.

No particular, um dos principais fundamentos para a diferenciação do tempo de contribuição e da idade mínima para aposentadoria entre homem e mulher constitui-se na defesa de que estas possuem uma dupla ou tripla jornada de trabalho, consistente na dedicação para os afazeres domésticos e cuidados para com a família. Já os defensores da proposta de isonomia formal alegam que, atualmente, houve uma equalização do trabalho doméstico e familiar, o que pode ser fragilizado pelos dados divulgados pelo IBGE.

### **3.2. Da diferença salarial mensal**

A pesquisa demonstra que, no período de 2012 a 2016, entre todas as atividades analisadas, o rendimento mensal médio foi de R\$ 2.306,00 para homens e de R\$ 1.764,00 para as mulheres.

Consequentemente, a pesquisa estatística sugere que as mulheres receberam 25% a menos do que os homens no período analisado.

No ponto, frisa-se que a Lei nº 9.799/99 inseriu o art. 373-A da CLT estabelecendo expressamente em seu inciso III a proibição do sexo como determinante para fins de remuneração.

Além disso, também proibiu a adoção de critérios subjetivos ou que impeçam a inscrição e participação em concursos de seleções de

empresas privadas, onde se incluem formas de promoção na carreira, em razão do sexo.

De fato, embora o tratamento isonômico já esteja na Lei, denota-se que há a necessidade do transcurso de um caminho significativo para que se obtenha efetivamente a transformação em um espaço de equidade (DIAS, 2018).

### **3.3. Da qualificação escolar**

De forma contraditória ao índice anterior, a pesquisa revela que os dados educacionais não refletem o mercado de trabalho.

Isso pois, adotando como base a população de 25 anos ou mais de idade com ensino superior completo em 2016, as mulheres somam 23,5%, e os homens, 20,7%.

Assim, os dados sugerem que, em regra, as mulheres possuem uma escolaridade superior a do homem, sobretudo no ensino superior.

Contudo, ao se realizar o cotejo com o item anterior, observa-se que, embora as mulheres sejam maioria com ensino superior completo, ainda assim recebem 25% a menos que os homens, demonstrando que a qualificação escolar não é o único indicador observado pelo mercado de trabalho para o estabelecimento dos valores de remuneração.

### **3.4. A jornada em tempo parcial**

Conforme os dados do IBGE, mais que o dobro das mulheres se dedica à jornada de trabalho parcial, totalizando 28,2% das mulheres contra 11% dos homens que se enquadram neste indicador.

Relembra-se que, antes da reforma trabalhista, período que coincide com a base de dados, havia uma significativa restrição de direitos aos trabalhadores que cumpriam a jornada em regime parcial. De fato, considerava-se jornada parcial de trabalho aquela não superior a 25 horas semanais, com férias que variavam de 8 a 18 dias, não permitindo a realização de horas extras e não se podendo converter as férias em abono pecuniário.

Ademais, a realização de jornada de trabalho parcial, além de pagar menos, normalmente está associada a ausência de vínculos formais,

como por exemplo de diaristas, ou a vínculos precários, como no caso de folguistas.

Soma-se ainda o próprio cotejo deste dado com o primeiro número analisado, qual seja, o da predominância da mulher no trabalho doméstico. Isso pois, o cruzamento destas variáveis acaba por indicar que, diante da jornada já cumprida no âmbito familiar, dificulta-se a assunção do compromisso da mulher com a jornada regular de trabalho.

Assim, os dados acabam por sugerir que as mulheres aceitam trabalhos mais precários, que pagam menos, sem vínculos formais, e que até a realização da pesquisa atribuíam menos direitos aos trabalhadores.

### **3.5. Representatividade feminina**

No tocante à representatividade, a desigualdade feminina se verifica não apenas nos tradicionais cargos eletivos, mas ainda em cargos de ministérios, em funções gerenciais, públicas e privadas, e na atividade das instituições policiais.

De fato, segundo os dados coletados, a representatividade política da mulher é bastante reduzida, totalizando 10,5% do total do cenário político nacional.

Na Câmara dos deputados o percentual de mulheres é de 9% e no Senado de 10%. No cenário internacional, em um ranking divulgado pela União Interparlamentar, o Brasil ocupa a 154ª posição entre 193 países, quando analisada a ocupação de mulheres nos parlamentos (IPU, 2017).

Respectivo dado indica que o país se encontra atrás de nações com histórico de repressão sexual e de gênero, como, por exemplo, os países do Paquistão, Sudão e Emirados Árabes Unidos.

No continente latino americano, o país é o 3º pior colocado, na frente apenas de Belize (183º) e Haiti (187º).

Na América do Sul, é o país com menor representação parlamentar feminina. Cumpre ressaltar, que embora a Lei nº 9.504/1997 exija a participação de no mínimo 30% das mulheres nas candidaturas das eleições, em uma tentativa de aclimatar o descompasso já identificado, nota-se que os dados coletados demonstram a fragilidade da proposta e a ausência de efetividade do instrumento.

Ao se abordar a representatividade feminina no âmbito do Poder Executivo, sobretudo no alto escalão e gestão da administração pública federal e especificamente com relação aos Ministérios de Estado, a pesquisa estatística verificou que, em 13 de dezembro de 2017, data de encerramento da pesquisa, dos 28 (vinte e oito) cargos de ministro no Brasil, apenas 2 (dois) eram ocupados por mulheres, o que totalizam menos de 10% do total de vagas.

No que tange aos cargos de gestão na iniciativa privada, as estatísticas demonstram que no ano de 2016, 62,2% dos homens ocupavam cargos gerenciais, enquanto 37,8% eram ocupados pelas mulheres, indicando o significativo distanciamento entre os gêneros.

E um último dado apontado como relevante neste trabalho trata acerca da representação da mulher nas polícias dos estados brasileiros. A pesquisa obteve dados até dezembro de 2013, os quais demonstram que, nas polícias militares, do total do efetivo, o percentual de 9,8% é composto de mulheres. Já nas polícias civis o percentual sobe para 26,4%.

Respectivo dado é significativo já que a Lei nº 11.340/06, um marco na prevenção da violência contra as mulheres, no seu art. 10-A, estabelece que as vítimas de violência serão atendidas, preferencialmente, por mulheres policiais.

E com base no dado estatístico, uma vez mais pode se comprometer a efetividade e a finalidade da Lei, impedindo o cuidado por uma profissional do mesmo gênero em um momento de angústia e fragilidade.

#### **4. Conclusões**

O presente trabalho teve como objetivo prioritário investigar o direito à igualdade de gênero no Brasil, a partir da análise da pesquisa estatística apresentada pelo Instituto Brasileiro Geografia e Estatística – IBGE, em 07/03/2018, no estudo “Estatísticas de Gênero - Indicadores sociais das mulheres no Brasil”.

No ponto, constatou-se que os dados acerca do tempo dedicado aos cuidados com pessoas ou afazeres domésticos indicam que as mulheres realizaram 72% a mais essa atividade que os homens.



Ademais, os dados sobre o rendimento mensal médio demonstram que as mulheres receberam 25% a menos do que os homens no período analisado.

Da mesma forma, constatou-se que a formação no ensino superior completo feminina maior 2,7% do que os homens, indicando, em cotejo com o dado anterior, que o mercado de trabalho não confere primazia à qualificação escolar para sua remuneração.

Ainda relativamente ao mercado de trabalho, constatou-se que mais que o dobro das mulheres se dedica a jornadas parciais, denotando uma maior utilização de vínculos informais ou precários, contribuindo para a menor remuneração.

Por fim, verificou-se a ausência de representatividade feminina, seja na política, no poder executivo, em funções gerenciais ou em atividade policiais.

De fato, há uma complexa relação de fatores de que decorrem os dados, que se inicia ainda na infância, no seio familiar e na forma distinta de tratamento das crianças, passando pela dupla ou tripla jornada de trabalho, pela violência contra a mulher que a inibe e a desestimula na atuação social, pela realidade sociocultural e pela infraestrutura do sistema que não se preocupa com a realidade e particularidade feminidade, dentre outros.

Assim, na busca de um futuro menos desigual, verifica-se o desafio de compreender, por meio dessas conexões complexas, como o gênero consiste em um componente fundamental da desigualdade, demonstrados a partir dos dados estatísticos acima expostos.

A verificação estatística deste descompasso consiste em mais um indicador da realidade social existente e exige de um Estado Democrático de Direito a promoção efetiva da justiça social e dos direitos fundamentais femininos.

Impõem-se, assim, a prática da igualdade em todos os âmbitos e sentidos, de forma a permitir a mesma e equilibrada oportunidade de participação, de direitos e liberdades, de reconhecimento e de valorização da mulher em todos os domínios da sociedade.

## 5. Referências

BRASIL. 2018. Instituto Brasileiro Geografia e Estatística – IBGE. **Estatísticas de Gênero - Indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Disponível em <<https://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 10/03/2018.

DIAS, Maria Berenice. **A mulher e o Direito**. Edição eletrônica. Disponível em <<http://www.mariaberenice.com.br>>. Acesso em 07/03/2018.

FRASER, Nancy. **Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-solicialista”**. Traduzido por Julio Assis Simões. Cadernos de Campo. São Paulo, nº 14/15, p. 231-239, 2006.

IPU. Inter-Parliamentary Union. **Women in Politics: 2017**. Disponível em <[https://www.ipu.org/resources/publications/infographics/2017-03/women-in-politics-2017?utm\\_source=Inter-Parliamentary+Union+%28IPU%29&utm\\_campaign=550dedbec7-EMAIL\\_CAMPAIGN\\_2017\\_02\\_23&utm\\_medium=email&utm\\_term=0\\_d1ccee59b3-550dedbec7-258891957](https://www.ipu.org/resources/publications/infographics/2017-03/women-in-politics-2017?utm_source=Inter-Parliamentary+Union+%28IPU%29&utm_campaign=550dedbec7-EMAIL_CAMPAIGN_2017_02_23&utm_medium=email&utm_term=0_d1ccee59b3-550dedbec7-258891957)>. Acesso em 10/03/2018.

MACIEL, Eliane Cruxên Barros de Almeida. **A igualdade entre sexos na Constituição de 1988**. Senado Federal, Brasília. 1997. Disponível em <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/159>>. Acesso em 07/03/2018.

PIOVESAN, Flávia. **Mulher e o debate sobre direitos humanos no Brasil**. Revista de Doutrina da 4ª Região, Porto Alegre, n. 2, ago. 2004. Disponível em <<http://www.revistadoutrina.trf4.jus.br/>>. Acesso em 07/03/2018.

# GÊNERO E EROTIZAÇÃO INFANTIL: DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES NOS VÍDEOCLIPES DE MCS MIRINS NO YOUTUBE

Rita de Cássia de Medeiros Rodriguez<sup>1</sup>  
Dinah Quesada Beck<sup>2</sup>

## Resumo

O presente estudo tem como objetivos primordiais identificar quais discursos e representações de gênero estão presentes nos vídeos postados no *YouTube* e problematizar questões acerca da erotização infantil. Para tal, deu-se ênfase aos vídeos de dois MCs mirins, a citar: MC Doguinha e Mc Melody. A partir da abordagem pós-estruturalista, este trabalho fundamenta-se no campo dos Estudos de Gênero e dos Estudos da Infância. Considerando *Infância* como uma construção social, cabe ressaltar que ela compreende uma faixa etária peculiar e representa uma geração de indivíduos. Desta forma, vistos como atores sociais e sujeitos de direitos, os infantes se constituem a partir da interação/intervenção com a cultura. Partindo deste pressuposto, dentre os distintos artefatos das instâncias da cultura midiática na internet, entende-se que os vídeos no *YouTube* atuam como veículo(s) de propagação e legitimação de ideários. Eles difundem não apenas discursos e representações - em voga nos mesmos, mas também valores que regulam condutas e (re) produzem modos de ser menina e modos de ser menino. A partir da análise do material, deseja-se articular algumas questões envolvidas no processo de

---

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - FURG. Professora na E.M.E.F. Bento Gonçalves do município do Rio Grande - Educação. E-mail: ritacmrodriguez@gmail.com

2 Doutora em Educação pela UFRGS. Professora pesquisadora do Instituto de Educação - FURG. E-mail: dinahqbeck@gmail.com

constituição de identidades de gênero na(s) *Infância(s)* contemporânea(s), tais como adultização, sexualização e erotização. Situando-se na pesquisa qualitativa, este trabalho tem como objetivos conhecer o(s) significado(s) dos modos de ser menina e dos modos de ser menino compartilhado(s) pelos Mcs mirins em seus respectivos videoclipes no *Youtube* e mapear o(s) efeito(s) dos artefatos culturais referenciados no estudo. Para tal, por se tratar de uma metodologia de pesquisa para ambiente virtual, onde ocorre observação científica dos espaços digitais para coleta de dados, a Etnografia Digital foi adotada. Por estar ainda em desenvolvimento, os resultados da pesquisa são parciais. A análise inicial dos dados sugere que os discursos e representações constantes nos videoclipes regulam e padronizam condutas infantis, naturalizando comportamentos que remetem ao borramento de fronteiras entre o mundo adulto e o mundo infantil. Isto pode ser verificado, entre outros, através da exposição prematura a conteúdos inapropriados (cenas eróticas, por exemplo) e a estímulos com apelos sexuais aos infantes (indivíduos sem a condição necessária para compreendê-los). Sendo assim, as crianças da(s) *Infância(s)* contemporânea(s) são subjetivadas por modos de ser menina e modos de ser menino compartilhados através de videoclipes que apresentam tais práxis como naturais.

**Palavras-chave:** Gênero, Erotização Infantil, Videoclipes, *YouTube*.

## A RELAÇÃO PROFESSOR-BEBÊ ENQUANTO CONSTITUINTE DE UM SUJEITO APRENDENTE: UM OLHAR A PARTIR DA PERSPECTIVA IRDI

Fernanda Gabriela Schmidt<sup>1</sup>  
Lisiane Machado de Oliveira Menegotto<sup>2</sup>

### Resumo

A constituição de um sujeito perpassa pela relação com o Outro. A partir do enlace que o bebê estabelece com o agente materno, é que se inserem neste as possibilidades de vir a ser sujeito. No entanto, cada vez mais cedo a criança tem esse enlace rompido, e o bebê acaba sendo acolhido pelas escolas de educação infantil. Assim, essa pesquisa tem como objetivo investigar a qualidade da relação professor-bebê para a constituição de um sujeito aprendente – sujeito descrito pela psicopedagogia como aquele que é ativo diante do conhecimento. Para a análise dessa relação entre professor-bebê, será utilizado como método a observação participante em duas turmas de berçário, sendo essa observação norteada por meio da aplicação do protocolo IRDI (Indicadores de Risco de Desenvolvimento Infantil). Através dessa pesquisa, será possível fazer uma comparação do protocolo com as dinâmicas encontradas nas turmas observadas e se as relações proporcionadas pelos professores são favoráveis para a constituição de um sujeito aprendente.

**Palavras-chave:** Professor-bebê; Aprendente; Berçário.

- 
- 1 Bacharel em Comunicação Social – Hab. Jornalismo. Mestranda do PPG em Diversidade Cultural e Inclusão Social e cursando especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, ambos pela Universidade Feevale. E-mail: fernandagschmidt@gmail.com
  - 2 Doutora em Psicologia e Docente no Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale.

## 1 Introdução

O presente trabalho visa identificar a relação estabelecida entre professor e bebê, partindo da perspectiva de que a constituição de um sujeito perpassa pela relação com o Outro. A partir do enlace que o bebê estabelece com o agente materno, é que se inserem neste as possibilidades de vir a ser sujeito (WINNICOTT, 1983). O fato é que, cada vez mais, as crianças passam mais tempo na creche e chegam nesse espaço cada vez mais cedo. Com isso, preciso ampliar esse olhar acerca da constituição do sujeito, que outrora era muito focado no papel da mãe. Com esse movimento, a escola e seus educadores, também passam a desempenhar um papel fundamental nesse processo (MARIOTTO, 2009).

Há ainda muitos aspectos a serem melhorados na educação no Brasil. Um dos primeiros passos para que essa mudança aconteça talvez seja a percepção da necessidade de formação integral da pessoa humana, vislumbrando que o bebê que entra na escola de educação infantil é a mesma criança que aprenderá no ensino fundamental, o mesmo jovem que aprenderá no ensino médio e o mesmo adulto que aprenderá na faculdade. É a partir das primeiras experiências de vida que o sujeito vai estabelecer sua relação com o saber e é a partir dessa relação com o saber, que também estabelece sua relação com o mundo.

## 2 Metodologia

Para análise dessa relação que se estabelece entre professor-bebê, essa pesquisa propõe realizar um trabalho de cunho qualitativo, através de observação participante sendo a aplicação do protocolo IRDI (Indicadores de Risco de Desenvolvimento Infantil) a ferramenta norteadora do processo de coleta de dados. Essa pesquisa será feita a partir da observação de duas turmas de berçário de uma escola de educação infantil de Novo Hamburgo, durante um mês, por períodos de 1 a 2 horas por semana em cada turma.

### 3 Resultados e discussão

A pesquisa apresentada neste trabalho encontra-se em fase inicial. Durante o levantamento bibliográfico e na construção do projeto de pesquisa, muitas questões referentes ao tema entram em discussão. O próprio desenvolvimento infantil é permeado por diversas questões, que implicam na forma como esse desenvolvimento vai acontecer. As situações e as relações vivenciadas por esse bebê deixarão marcas na sua constituição, no seu ser. Assim, hoje já há um entendimento sobre o prejuízo de algumas marcas e, também, de benefícios viabilizados pela estimulação precoce. Uma dessas marcas inscritas na criança desde o seu nascimento, é a possibilidade e a qualidade com que ela irá estabelecer sua relação com o aprender (FERNÁNDEZ, 1991).

Com isso, delimitamos os seguintes objetivos para o desenvolvimento dessa pesquisa: Investigar como se estabelece a relação professor-bebê na educação infantil; Descrever dinâmicas e processos presentes nas salas de aula de educação infantil; Analisar o Projeto Político Pedagógico da escola e comparar a proposta do documento com as dinâmicas observadas dentro da sala de aula. A partir dos objetivos propostos, os resultados esperados encontram-se acerca da análise da qualidade estabelecida na dinâmica entre professor-bebê.

### 4 Conclusão

A partir das trilhas percorridas até o momento, entende-se que a escola de educação infantil tem um potencial muito grande para auxiliar o bebê a se tornar um futuro sujeito aprendente. Assim, nessa pesquisa, nos caberá refletir sobre as dinâmicas do profissional de berçário, sendo nosso problema de pesquisa entender: Qual o papel do professor de educação infantil na constituição do sujeito aprendente a partir da perspectiva IRDI?

Esperamos ter dados para compreender a qualidade do laço professor-bebê, podendo evidenciar uma relação do particular para o universal, partindo do pressuposto de que essa relação se estabelece a partir da subjetividade do professor, não existindo uma orientação pedagógica adequada na formação dos professores para o trabalho com bebês.



## Referências

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 1991.

MARIOTTO, Rosa Maria Marini. **Cuidar, educar e Prevenir**: as funções da creche na subjetivação dos bebês. São Paulo: Escuta, 2009.

WINNICOTT, Donald. W. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

# PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE O BINARISMO HOMEM/ MULHER, MASCULINO/FEMININO E O CONCEITO IDENTIDADES DE GÊNERO: DIÁLOGOS COM O PENSAMENTO CRÍTICO DESCOLONIAL

Uelquer Guedes de Souza<sup>1</sup>  
Miriam Cristiane Alves<sup>2</sup>

**Introdução:** A colonialidade como desígnio da modernidade tem se expressado em diversas esferas da vida humana, sobretudo na produção das subjetividades. Deste modo, a colonialidade do ser atua violentamente contra o que se desvirtua da heteronormatividade. A psicologia teve um papel importante na legitimação e na perpetuação de estigmas relacionados às orientações não heterossexuais e às identidades de gênero, de modo que são emergentes as discussões não patologizantes sobre a temática. O estudo objetiva problematizar o conceito identidades de gênero, o modelo binário homem/mulher, masculino/feminino e a inserção destes no campo da psicologia. **Método:** O método escolhido é caracterizado como um ensaio teórico, no qual há uma construção de sentido por meio do diálogo entre o objeto de estudo, quem produz o ensaio e o leitor. **Resultados e discussão:** A Modernidade enquanto projeto civilizatório racista, patriarcal, colonial tem sido problematizada por um grupo de intelectuais que vem construindo um pensamento crítico descolonial a partir da América Latina. O conceito de colonialidade do poder é considerado como algo que vai além dos limites e particularidades do colonialismo histórico, como algo que não desaparece mesmo após uma suposta independência ou descolonização dos povos das

---

1 Graduando em Psicologia, Universidade Federal de Pelotas. E-mail: uelquerguedes@gmail.com

2 Doutora em Psicologia, Universidade Federal de Pelotas (UFPel) –  
E-mail: oba.olorioba@gmail.com

Américas. A colonialidade do poder manifesta um modelo hegemônico global, que articula raça, trabalho, subjetividades e espaços de acordo com a necessidade do capital e para o benefício de determinados grupos em detrimento de outros. A colonialidade do gênero, outro eixo de estudos sobre a colonialidade, analisa criticamente o padrão hegemônico imposto por um sistema patriarcal e racista que ainda dita modos de manutenção dos comportamentos, da sexualidade, do gênero, etc. Esse padrão tem como base um modelo binário, hierárquico e violento. Essa dicotomia hierárquica como uma marca do humano se tornou uma ferramenta normativa para condenar as colonizadas e os colonizados. No que diz respeito à ciência psicológica, assentada na colonialidade do saber, produziu e ainda produz discursos univerzalizantes sobre a subjetividade humana de modo a contribuir com a patologização das identidades de gênero. A psicologia enquanto ciência da modernidade, ainda está mergulhada nos propósitos de controle e domínio colonial, a partir de suas teorias, métodos experimentais e modelos de análises quantitativos que deram sustentabilidade a seu status de cientificidade. **Considerações finais:** O pensamento crítico descolonial pode se constituir como dispositivo capaz de fomentar a construção de um caminho de pensamento que possibilite a complexificação do conceito identidades de gênero e a subversão da lógica hegemônica.

# OS ADEUSES AOS ESTRANGEIROS EMUDECIDOS A ESCRITA DE AUTORIA INDÍGENA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

Juliene Cristian Silva Pinto<sup>1</sup>

## Resumo

Embora a literatura seja mais do que história, arte e linguagem, e se revele como um discurso, poucos são os que se atêm a conhecer o jogo de interação dos seus agentes. É recorrente que esse discurso seja fruto da interação de um autor e um leitor. Há, porém, um contexto de produção e condições de circulação que merecem certa apreciação para que se possa compreender, identificar e criticar as forças que os regem (FOUCAULT, 2012). Considerando a ênfase dada, este estudo explora a questão da literatura de autoria indígena brasileira contemporânea a partir da análise dos agentes do discurso que lhes são inerentes, a saber, o discurso canônico, e as condições de produção e circulação. Toma-se como eixo de discussão a proposição de que, ainda pouco conhecido pelos nacionais, o escritor indígena aceita o desafio de apropriar-se da língua do colonizador (DELEUZE; GUATTARI, 1977) para fazer-se ouvido em livros infanto-juvenis pautados na reescrita da história de seu povo arquivada na memória (AGAMBEN, 2005; WALTER, 2008). Tratar dessa questão específica põe em revista, clássicos literários, nos quais a singularidade indígena (GUATTARI; ROLNIK, 1986) é negada, enquanto, o seu modo de vida se ofusca nas lentes da cultura hegemônica desde a época pré-cabralina. Somente a partir das últimas décadas do século XX

---

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Literatura, produção cultural e modos de vida, com pesquisa sobre a literatura de autoria indígena no Brasil em suas formas atuais. Orientador: Dr. Osmar Moreira dos Santos. E-mail: juuchristian@hotmail.com

e a contemporaneidade que esse cenário apresenta mudanças significativas, quando houve o suporte favorável à militância dos povos indígenas, e a legitimação da pertinência social dessa literatura que defini a voz do índio na atualização de sua própria história. Assim, não obstante aos desafios e demandas (SINGER, 2002) que perpassam o processo criativo e intelectual dos representantes indígenas, a reflexão sobre essa cadeia produtiva traz à cena as formas de linguajamentos (MIGNOLO, 2003) operacionadas, a fim de que sua literatura alcance espaço no mercado editorial.

# PERFORMANCES DE GÊNERO ENTRE JOVENS NO ROLÊ: UMA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA EM FESTAS ELETROFUNK EM CHAPECÓ

Laís Griebeler Hendges<sup>1</sup>  
Ivan Paolo de Paris Fontanari<sup>2</sup>

## Resumo

Esse trabalho<sup>3</sup> aborda sentidos e significados de performances de gênero em *rolês* eletrofunk entre jovens da periferia no município de Chapecó. *Rolê* é uma categoria nativa que se refere à um fenômeno de circulação de pessoas, que possibilita encontros de amigas/os, fazer amizades, trocas de informações, trocas de objetos, uso de substâncias lícitas e/ou ilícitas. Para as pessoas que frequentam as festas eletrofunk, *rolê* pode ser, também, circular de carro pela cidade durante à noite, parar em um, ou outro, lugar público, ou ir a um estabelecimento privado. Em vista disso, *rolê* é um fenômeno sociocultural que pode ser observado empiricamente. As festas eletrofunk são encontros entre pessoas, na maioria,

- 
- 1 Acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, na Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Chapecó. Bolsista voluntária do projeto de pesquisa “Modos Autônomos de Identificação Juvenil no Oeste Catarinense: uma abordagem antropológica e etnográfica”, aprovada pelo edital N° 07/2015 – FAPESC – Apoio aos Grupos de Pesquisa da UFFS. E-mail: lgriebelerh@gmail.com
  - 2 Professor de Antropologia no curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFFS/Chapecó. Coordena o grupo de pesquisa Antropologia, Jovens e Juventudes. É mestre e doutor em Antropologia Social (2004; 2008) e bacharel em Ciências Sociais (2002) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Em 2006 realizou estágio de doutorado sandwich na Universidade da Califórnia, Los Angeles (UCLA). Contato: Ivan.fontanari@uffs.edu.com.
  - 3 Está aliado ao meu Trabalho de Conclusão de Curso e ao Projeto de Pesquisa “Modos Autônomos de identificação Juvenil no Oeste Catarinense: uma abordagem antropológica e etnográfica”, financiado pela FAPESC – Edital 007/2015 –, vinculado ao Grupo de Pesquisa “Antropologia, Jovens e Juventudes”.

jovens de 15 a 25 anos, que ocorrem em espaços abertos e/ou fechados, com ou sem alvará. As pessoas que vão às festas não necessariamente fazem parte da equipe de som. O público frequentador é de baixa renda, a maioria trabalha com atividades legais ou ilegais, outros estudam em escola pública e trabalham, ou só estudam em escola pública. A partir da inserção e das observações em campo, questões de gênero foram sendo evidenciadas. Na própria divulgação das festas e nos preços para a entrada há expectativas em relação às performances de gênero. Com isso, a temática escolhida se deu pela importância de interpelar performances de gênero no *rolê* eletrofunk pelas expressões culturais esboçadas através das músicas mais ouvidas – como Funk, elotrofunk, sertanejo universitário remixado – que tratam, principalmente, da sexualização do corpo feminino, a exemplo: “As novinha tão tarada, Olha que loucura, Só pra me seduzir, Desce tremendo com a bunda, Sobe tremendo com a bunda” (MC R1) –, das danças – em que frequentemente as meninas dançam e os meninos observam seus movimentos; os meninos costumam dançar quando estão interessados em uma menina –, das roupas – as meninas com cabelos compridos para baixo do ombro, vestindo calção short jeans ou calça jeans colada ao corpo, blusinha justa aparecendo, ou não, parte da barriga e tênis ou sapato/bota, por vezes, de salto alto. Os meninos tinham cabelos bem curtos, poucos tinham barba e os que tinham apararam-na bem rente a face, a combinação de roupas era tênis, calção surfista ou calça jeans e camiseta e/ou casaco/moletom, por vezes, bonés de aba reta – e dos carros – geralmente, com modificações na estrutura e pilotados por meninos –, que revelam práticas representativas do que é ser “mulher” e do que é ser “homem” para as pessoas que, de alguma forma, participaram e participam desta pesquisa. As informações contidas neste trabalho foram construídas por meio do método etnográfico, com observações, principalmente, em *rolês* eletrofunk com a escrita de diário de campo, entrevistas semiestruturadas e fotografias. O trabalho de campo iniciou no primeiro semestre de 2017 e será concluído no primeiro semestre de 2018. Foram observadas cinco festas, com um contingente de 40 pessoas em média. Foram realizadas três entrevistas, uma com um grupo de sete pessoas e as outras duas com uma pessoa. Deste modo, fundamentando-me nos conceitos de *performance* – em que as identidades



são performativamente construídas “pelas [...] expressões tidas como seus resultados”, ou seja, “a construção não apenas ocorre no tempo, mas é, ela própria, um processo temporal que atua através da reiteração de normas” (BUTLER, p. 56; 163, 2017) –, de Judith Butler, e de *jogos sérios* – que envolvem relações de poder e “são, bem enfaticamente, formações culturais,” pressupondo atoras/es “culturalmente variáveis (e não universais) e subjetivamente” complexas/os” (ORTNER, 2007, p. 46-7) –, de Sherry Ortner, intentei (re)conhecer linguagens expressas corporalmente nesses *rolês*, que estão atreladas as relações cotidianas das/os colaboradoras/es da pesquisa. Nesses termos, fica a pergunta: que configurações de poder constroem as identidades de uma pessoa e da outra, a binariedade “mulher” e “homem” e a estabilidade e instabilidade dessas categorias? Conclui-se, por hora, que a partir das observações, foi possível perceber que ao corpo é dada alta importância, tanto pelos meninos quanto pelas meninas, pelo fato de procurar exibir/performar a compleição física. Neste contexto, o carro faz parte da performance da(s) pessoa(s); e pode-se dizer que o automóvel é uma extensão do corpo, principalmente do corpo conotado como masculino, pois comumente os meninos dirigem e as meninas vão de carona. Essas práticas convergem para a reprodução das ordens de gênero, mas, por outro lado, fogem a algumas normas, como a modificação do carro. Portanto, essa investigação é de impacto para conhecer práticas performativas de gênero de jovens contemporâneas/os em Chapecó e, com isso, propiciar reflexões críticas à respeito das suas vivências nas condições variáveis (gênero, etnia, classe) a que estão dispostas/os as/os pessoas da pesquisa.

**Palavras chave:** Práticas juvenis. Gênero. Identidades.

## Referências

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero:** Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

ORTNER, Sherry. *Uma atualização da teoria da prática*. In: **Reunião Brasileira de Antropologia** (2ª : Goiânia : 2006) Conferências e práticas antropológicas. Blumenau: Nova Letra, 2007.

\_\_\_\_\_. *Poder e projetos: reflexões sobre a agência*. In: **Reunião Brasileira de Antropologia** (2<sup>a</sup> : Goiânia : 2006) Conferências e práticas antropológicas. Blumenau: Nova Letra, 2007.

## SEXO, GÊNERO E INTERSEXUALIDADE

Amanda de Almeida Schiavon<sup>1</sup>

Janine Pestana Carvalho<sup>2</sup>

Airi Macias Sacco<sup>3</sup>

### Introdução

O presente estudo apresenta resultados parciais de uma pesquisa que tem por objetivo refletir, por meio de pressupostos teóricos, sobre as relações e diferenças entre sexo, gênero e os corpos intersexuais. O sujeito intersex apresenta um corpo que não se enquadra nas conhecidas definições de um corpo propriamente masculino ou feminino. O termo abrange variadas condições nas quais as pessoas nascem com características de ambos os sexos, seja relacionadas à anatomia sexual e/ou aos órgãos reprodutivos e genitais (PINO, 2007).

O sexo define, no nascimento, se a pessoa é homem ou mulher de acordo com as características físicas, anatômicas e fisiológicas. Já o gênero, feminino ou masculino, é percebido como uma transformação psicológica do eu construída cultural e socialmente e que molda o comportamento. Gênero é o papel atribuído a cada sexo, um conjunto de atos que se repetem e definem a presença de masculinidade ou feminilidade (FAUSTO-STERLING, 2002; SPINOLA-CASTRO, 2005; BORGES et al., 2016).

- 
- 1 Graduada em Psicologia, Universidade Federal de Pelotas.  
E-mail: amandaschiavon@yahoo.com.br.
  - 2 Graduada em Psicologia, Universidade Federal de Pelotas.  
E-mail: janinepcarvalho@hotmail.com.
  - 3 Doutora em Psicologia, Universidade Federal de Pelotas.  
E-mail: airi.sacco@ufpel.edu.br

## Método

Inicialmente foi realizada uma revisão bibliográfica a respeito do tema, utilizando como palavras-chave “sexo e/ou gênero e/ou intersexualidade”. De acordo com os resultados, foi traçada uma reflexão comparativa entre os termos, abordando a possibilidade do corpo intersex de romper com os padrões culturais binários.

## Resultados e discussão

Ao abordar a intersexualidade, nota-se a confusão ainda existente entre sexo e gênero e o quanto estes conceitos se inter-relacionam com o termo intersex. A divisão entre sexo para falar do biológico e gênero referindo-se à construção social vem sendo criticada pelo binarismo entre natureza e cultura. Se o gênero é uma construção cultural assumida pelo corpo sexuado, logo o sexo pode ser também determinado socialmente. Talvez o sexo seja tão culturalmente concebido quanto o gênero, talvez nem mesmo exista uma distinção entre sexo e gênero (BUTLER, 2014). Assim, são colocados em questão os binarismos culturais e a possível construção social e cultural do sexo, afinal são as crenças sociais no gênero que definem o sexo. Definir alguém como homem ou mulher é uma decisão social (FAUSTO-STERLING, 2002; PINO, 2007).

Existe um questionamento que diz respeito às possibilidades de romper com o binário oposicional estabelecido entre homem e mulher, a intersexualidade parece possuir um grande potencial para auxiliar neste rompimento ou, ao menos, para colocar em questão esta binaridade (BUTLER, 2014). Os corpos intersex, que vão além do binário, por muitos anos vêm sendo transformados para que mantenham e sigam as relações de coerência e continuidade de um sexo e de um gênero impostos socialmente. São realizados procedimentos cirúrgicos adequando e padronizando aquele corpo que irá se tornar sexuado (FAUSTO-STERLING, 2002; CABRAL; BENZUR, 2005; PINO, 2007; BUTLER, 2014). Com base nisso, cabe questionar: não seria esta uma construção social e cultural do sexo? Não devemos negar a biologia do sexo, mas sim pensar o corpo como um sistema que produz significados e também é produzido social e culturalmente por eles (FAUSTO-STERLING, 2002; BUTLER, 2014).

O grupo de ativismo ISNA (Intersex Society of North America) defende, portanto, o fim dos procedimentos cirúrgicos precoces, dando visibilidade aos casos de descontentamento com a decisão médica (MACHADO, 2005). Além disso, afirma que a intersexualidade não é um problema de gênero, mas de trauma e de estigma. São corpos traumatizados por não serem aceitos, tendo que passar por intervenções cirúrgicas, tratamentos hormonais, além do ocultamento destas situações e de informações (MACHADO, 2005; PINO, 2007).

## Considerações finais

Os corpos intersex são estigmatizados como corpos impossíveis por não se enquadrarem na binaridade que a sociedade impõe. Por este motivo, os intersex vêm sendo, por anos, transformados e mutilados, muitas vezes enquanto crianças, quando nem sequer têm voz e vez para decidir e reivindicar sobre seus corpos. Parece que a definição de sexo, nestes casos, é realizada apenas para satisfazer as angústias de uma sociedade que foi educada para padronizar e, portanto, não consegue lidar com as diversidades daquilo que foge do binário homem/mulher, masculino/feminino.

## Referências

BORGES, Roxana Cardoso Brasileiro; SOUZA, Andréa Santana Leone de; LIMA, Isabel Maria Sampaio Oliveira. **A Autonomia da Criança Intersexual: Crítica à Teoria Jurídica das Incapacidades**. Joaçaba, v. 17, n. 3, p. 933-956, set./dez. 2016.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução: Renato Aguiar. 7ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

CABRAL, Mauro; BENZUR, Gabriel. **Cuando digo intersex: Un diálogo introductorio a La intersexualidad**. Cadernos pagu (24), janeiro-junho de 2005, p.283-304.

FAUSTO-STERLING, Anne. **Dualismos em duelo**. Tradução: Plínio Dentzien; Revisão: Valter Arcanjo da Ponte. Cadernos pagu (17/18) 2001/02: Pagu/Unicamp, p.9-79.

MACHADO, Paula Sandrine. **“Quimeras” da Ciência**: a perspectiva de profissionais da saúde em casos de intersexo. Revista Brasileira de Ciências Sociais – vol. 20, nº 59 – outubro/2005.

PINO, Nádia Perez. **A teoria queer e os intersex**: experiências invisíveis de corpos desfeitos. Cadernos pagu (28), janeiro-junho de 2007: Pagu/Unicamp, p.149-174.

SPINOLA-CASTRO, Angela Maria. **A Importância dos Aspectos Éticos e Psicológicos na Abordagem do Intersexo**. Arq Bras Endocrinol Metab - vol 49 nº 1 Fevereiro 2005, 46-59.

## ARTISTAS BAIANAS EM DIÁLOGO: O TRABALHO DO SIGNO E DO SI EM ANA FRAGA E GEISA LIMA

Geisa Lima dos Santos<sup>1</sup>

Trata-se de uma investigação e leitura das obras das artistas baianas Ana Fraga e Geisa Lima, avaliando os recursos e jogos formais, além das estratégias discursivas. Objetiva-se avaliar os mecanismos de constituição das obras e seu conjunto de conceitos para o trabalho discursivo. Os caminhos metodológicos perpassam pelas ideias pós-estruturalistas de Gilles Deleuze e as noções colocadas por Walter Mingnolo. Espera-se mostrar como as autoras tentam quebrar com padrões hegemônicos fetichistas sobre a mulher e o si; perceber a articulação entre os signos e a subjetividade nas produções; tornar visível nas obras uma batalha na qual o si se confronte com o saber e o poder e discutir a arte como uma prática transgressora e libertária para a mulher. Em suma servirão de ponto de partida as obras *Mesa posta* e *As 7 vidas* de Cassandra das artistas Ana Fraga e Geisa Lima, respectivamente. Portanto, pretende-se quebrar uma série de mistificação sobre a arte na tentativa de abrir outros caminhos para novas leituras. Propõe-se de maneira ainda que frágil, a performance como dispositivo ou método para romper e criar discursos/mapas, pensando no corpo da mulher como produtor do corpo social, ou seja, através das marcas do corpo pretende-se produzir manobras e articulações artísticas como instrumento de luta por emancipação. Almeja-se indagar como os trabalhos citados podem ser um meio de inventar o si, bem como um canal de potencialização do sujeito feminino; Portanto o estudo propõe debater o papel das artistas como propositoras de processos de desterritorialização,

---

1 Pedagoga, Artista visual, mestranda do Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural na Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa: Literatura, Produção e modos de vida, orientador Osmar Moreira Dos Santos, endereço eletrônico: geartelima@gmail.com.



de performances rizomáticas que causam rupturas, valorizando as expressões heterogêneas e desinvestindo as dominantes. Este estudo pode ser significativo ao passo que corrobora para criticar padrões hegemônicos e falocentricos de subjugação da mulher, ao pensar como a arte pode ser usada para fomentar um posicionamento crítico, na luta pelo empoderamento feminino, mostrando estratégias de fugas criadas por Ana Fraga e Geisa Lima e pensar como esses modos de invenção refletem no olhar delas sobre si mesmas (autoconstrução) e a sociedade. Espera-se, refletir sobre como as subjetividades das artistas se fazem presentes nas obras e apreender de que modo o signo e o si se instituem e organizam conexões entre os trabalhos delas. Os trabalhos artísticos também suscitam reflexões sobre a necessidade destas quebras e buscam o esmaecimento das fronteiras simbólicas, propondo reflexões no campo do conhecimento como uma espécie de performance onde as pessoas resignifiquem, modifiquem os símbolos e sentidos culturais no espaço social e político. Portanto, pretende-se quebrar uma série de discursos sobre a arte na tentativa de abrir outros caminhos para novas leituras; espera-se indagar como a produção de Ana Fraga e Geisa Lima pode ser um meio de inventar o si como um canal de potencialização do sujeito feminino. Logo a pesquisa é um meio de pensar a produção artística de duas mulheres baianas como instrumento de luta por emancipação.

**Palavras-chave:** Arte. Mulher. O trabalho do si.

## AS RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO E OS AVANÇOS BIOTECNOLÓGICOS: O CORPO COMO OBJETO DE ESTUDO

Mayra Louyse Rocha Paranhos<sup>1</sup>  
Márcia Cristina Rocha Paranhos<sup>2</sup>  
Lívia de Rezende Cardoso<sup>3</sup>

As problematizações sobre as relações entre o poder e o saber e como estes são utilizados por instituições sociais, tem nos instigado a pensar na construção social do sujeito, discutindo as relações de saber e poder, postulados por Foucault (1999) e os modos de governo que administram a vida, seja através do poder disciplinar e/ou de um biopoder. Esses poderes são responsáveis por gerir a vida, a partir da inserção controlada dos corpos nos processos sociais, econômicos, políticos e culturais.

A abordagem das estratégias biopolíticas, possibilitam que os corpos dos sujeitos sejam administrados e que a vida seja controlada através do conhecimento sobre a população, assumindo um novo poder, que tem como objetivo o controle do biológico para que este possa suprir as expectativas criadas pela sociedade e os seus padrões.

A partir dessas (des)construções, o nosso projeto tem como objetivo analisar como está acontecendo a formação das/os licenciandas/os em Ciências Biológicas em torno das questões sociocientíficas (QSCs), em especial sobre o teste genético pré-implantacional (PGD), levando em consideração as discussões do corpo que vai além da sua constituição física, como também sobre a produção de subjetividades a partir

---

1 Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe.  
E-mail: mayraufs20@gmail.com.

2 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe.  
E-mail: mcparanhosufs@gmail.com;

3 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e do Departamento de Educação (DEDI). E-mail: livinha.bio@gmail.com

da biotecnologia e o papel do corpo como um objeto de estudo para a educação. Sendo este projeto alicerçado em uma perspectiva pós-estruturalista que tem como referencial metodológico a análise do discurso foucaultiana (FOUCAULT, 1996).

Quando discorremos pela temática do corpo como objeto de estudo para educação, surgem algumas pesquisas abordando a relação entre eles. De acordo com Mossi (2015), é comum, quando buscamos pesquisas sobre o corpo, sermos motivados a recordar que possuímos um corpo. Entretanto, esse corpo muitas vezes está associado à utilidade, disciplina, letramento e a capacidade de seguir e repetir padrões que já são estabelecidos e/ou formulados.

Todavia, embora existam pesquisas e interesses nesses corpos disciplinados, ao lançar as problemáticas de um corpo que vai além da sua constituição física, esperamos contribuir para produção de pesquisas na educação que abordem a subjetivação dos corpos, tentando mostrar as relações formadas por ele frente aos avanços biotecnológicos. Assim, faremos uma relação entre as possibilidades de compreensão sobre a complexidade de entender conceitos científicos no campo das Ciências Biológicas com o corpo que vai além da sua constituição física. Para isso utilizaremos o PGD como problematizador, para se pensar nesse corpo que vai além da sua constituição física e que pode ser estudado pela educação através da produção de subjetividades.

Através das pesquisas já realizadas, é ressaltado que o corpo sai da sua posição secundária e começa a ganhar visibilidade no século XX. Com o avanço da psicanálise Freudiana, foi ganhando destaque a tese que o corpo tinha que ser considerado para formação do sujeito. A partir das investigações médicas e genéticas e da sua influência sobre os corpos, esses passaram a ser olhados de modo diferente. Os olhares refletiam as representações vividas pelo corpo durante este século que cultivava a estética e o espetáculo. Em meio aos avanços da ciência e da psicologia freudiana sobre o inconsciente, o corpo apresenta-se mais acessível ao seu próprio “eu” (COURTINE, 2009).

Essas mudanças dentro do campo da medicina, saindo da condição de tratar somente anormalidades e depois constituir-se em uma medicina que busca tratar também a própria normalidade, é a resposta das novas leituras que estão sendo feitas sobre os corpos e mentes, tentando

compreender e até mesmo manipular os processos que envolvem a vida humana, através dos estudos realizados sobre as ciências que estudam a vida (ROSE, 2013).

A biopolítica, que tem como objetivo o controle dos processos biológicos para que a população possa ter qualidade de vida biológica, utiliza instrumentos para disciplinização e/ou normatização na produção de corpos e subjetividades dos sujeitos. O que nos leva a analisar como as biotecnologias podem contribuir para experiências e subjetividades dessa era biotecnológica.

Os domínios que constituem as verdades biológicas se tornam acessíveis, bem como penetráveis na sociedade, através da difusão dos estudos moleculares que são realizados pela Biologia e engenharias que estudam a vida. Esses conhecimentos, partem dos trabalhos realizados com células-tronco, reprodução assistida e os testes genéticos que desvendam o nosso genoma, e são passíveis a discussão sobre a ética e a moral, o sujeito e o coletivo, pois esse novo saber/poder, produzido pela genética, estão atrelados a uma nova economia política que nos leva a formação de um novo biopoder.

## Referências

COURTINE, J. J. Introdução. In: CORBIN, A. COURTINE, J. J. VIGARELLO, G. (Org.). **História do corpo**: As mutações do olhar: O século XX. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, p.7-12, 2009.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Campinas: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade I** - A vontade de saber. Rio de Janeiro, Edições Graal. 1999.

MOSSI, C. P. Teoria em ato: o que pode e o que aprende um corpo? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1541-1552, 2015.

ROSE, N. **A política da própria vida**: biomedicina, poder e subjetividade no século XXI. São Paulo: Paulus, 400 p, 2013.

## A QUESTÃO DE GÊNERO NO ROMANCE O MENINO DE VESTIDO

Rosiane Sandim

Dentre os diversos temas da literatura contemporânea tem recebido destaque, por exemplo, a questão de gênero. Então, para estudar esta problemática atual tomamos a obra da literatura infanto juvenil *O menino de vestido* (2014) do autor inglês David Wallians. A narrativa se centra em Dennis, personagem central, e sua relação com o pai e amizade com uma colega de escola, Lisa. O que justifica nossa escolha por este tema é o fato de este ser de extrema relevância, sobretudo para os profissionais que atuam na área da educação, tendo em vista a constante violência física e simbólica que muitas pessoas sofrem quando seus corpos são afetados pela questão de gênero (Butler, 2009). Desse modo, nosso principal objetivo, a partir da leitura e análise do romance, é compreender como se dá as relações de gênero, considerando conceitos como ideologia, sujeito, cronotopia dentre outros discutidos pelo pensador russo Bakhtin (2008). Por se tratar de uma investigação de base qualitativa, nossa referência para análise é o paradigma indiciário proposto por Ginzbourg (1989), tendo em vista que esta metodologia não busca realizar generalizações, tampouco trazer respostas exatas a partir dos dados obtidos. Ao contrário, a investigação se dá pelo trabalho com o cotejamento de todos os indícios encontrados no contexto social pesquisado para buscar um aprofundamento do tema estudado. Como resultados de nossa pesquisa, os dados analisados nos revelam que, apesar de viver em um cronotopo (espaço-tempo) dominado por uma ideologia hegemônica pautada pela heteronormatividade, Dennis brinca com a noção de gênero ao se passar por uma garota francesa na escola. Ao final da narrativa, o leitor percebe que ele segue um novo caminho para buscar sua autonomia nos espaços sociais por onde circula: casa, escola, bairro. Enfim, quando Dennis vive suas aventuras como diferente (garota), ele compreende as relações entre cultura, gênero e identidade e sua responsabilidade ética perante os outros.

## CAROLINA PARA ALÉM DO TESTEMUNHO

Elizabete Farias de Castro<sup>1</sup>

Lays Pedroso Pereira<sup>2</sup>

Luciana Piva Coronel<sup>3</sup>

“Então “vem o poeta e divisa na massa amorfa que passa pela rua uma figura humana, mulher, homem, velho, jovem, criança; em um relance, o que era sombra errante vira gente. O que era espaço opaco transparece varado pela luz da percepção amorosa ou perplexa, mas sempre atenta. Aquele vulto que parecia vazio de sentido começa a ter voz, até mais de uma voz, vozes”

Alfredo Bossi

“Li um pouco. Não sei dormir sem ler. Gosto de manusear um livro. O livro é a melhor invenção do homem.”

Carolina Maria de Jesus

### Resumo

A presente análise foi feita a partir do corpus *Quarto de Despejo: Diário de uma favelada* (2007), de Carolina Maria de Jesus, com a revisão editorial de Audálio Dantas. O objetivo deste trabalho consiste em evidenciar a literariedade na escrita da autora, considerada secundária pela crítica literária na época de sua estréia, diante da origem de sua autoria e de seu teor de denúncia social, mas que atraiu, por longo tempo, uma preferência exclusiva dos meios de comunicação. O propósito é discutir tais assuntos, a partir dos conceitos de diversos teóricos, e evidenciar que a voz de Carolina ultrapassa esse lugar em que a puseram, como “Voz da favela”.

1 Acadêmica do 5º semestre do curso Letras Português e Espanhol Noturno.

2 Acadêmica do 5º semestre do curso de Letras Português e Inglês.

3 Professora associada de literatura Brasileira da FURG e Coordenadora do projeto.

Como Fundamentação teórica são usados os conceitos de Pierre Bourdieu e Magda Soares, relacionados aos estudos da dinâmica da cultura contemporânea. Também serão utilizados os conceitos de Delfino Rosa, Paula Lopes, entre outros, relacionados aos conceitos de literariedade.

**Palavras-chave:** Carolina Maria de Jesus; *Quarto de despejo*; literariedade; dominação simbólica; denúncia social



O escopo deste trabalho é evidenciar a força poética de em *Quarto de despejo*. Cabe, também, pensar em porque esta obra não teve sua identidade literária reconhecida. Na nossa perspectiva, há três possíveis explicações para tal recusa: a primeira prevê que a compilação de textos feita pelo editor do livro, Audálio Dantas, o transformou em uma obra diferente da original; a segunda, que a própria condição social de Carolina fez com que ela fosse discriminada pelo meio literário canônico; já a terceira, na qual nos prenderemos neste artigo, diz respeito propriamente sobre a construção de seu texto, escrito no gênero textual diário, não considerado “literário”, e que não dispunha do prestígio da linguagem padrão. Por último, trataremos questões teóricas a respeito do que se constitui “literariedade” e fragmentos do livro, a fim de evidenciar a linguagem poética presente no mesmo.

Apesar de Carolina conseguir realizar seu sonho e publicar seu primeiro livro, Audálio Dantas destacou em seu diário o que era relevante aos olhos dele e deixou de fora todo um restante significativo. Na sua edição, a voz da autora ganhou destaque histórico e testemunhal. Essa voz social, por muito tempo, ocultou a voz individual e poética de Carolina. No prefácio da oitava edição do diário, Audálio Dantas confirma essa tese dizendo que “A repetição da rotina favelada, por mais fiel que fosse, seria exaustiva. Por isso foram feitos cortes, selecionados os trechos mais significativos.”. (JESUS, 2005, p. 3)

Em um artigo intitulado “A censura ao direito de sonhar em *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus”, Luciana Paiva Coronel destaca a fragilidade do pensamento de “relevância” contida na fala de Audálio: “O jornalista parece não perceber que “importante” e “desimportante” são juízos de valor e não termos de sentido incontroverso e que, portanto, os livros que chegaram ao público configuraram a “sua” versão dos diários de Carolina.” (CORONEL, 2014, p. 282)

A compilação de fragmentos do diário de Carolina definiu uma personalidade apenas social para a autora, uma voz que fala coletivamente, em nome de outras pessoas. No artigo “Produção e Recepção de *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus: Relações Publicitárias, Contextuais e Editoriais” Elzira Divina Perpétua defende que a edição de Audálio imprimiu uma “certa Carolina”, que atendia a um propósito diferente da autora:

Por outro lado, a leitura cotejada dos manuscritos de *Quarto de Despejo* (ITÁLICO) com o respectivo livro veio confirmar a hipótese de que o processo de editoração, dado o grande número de supressões e o critério seletivo do editor, o transformou num outro texto. (PERPÉTUA, 2002, p.33)

Portanto, Carolina só chegou até nós, em seu livro *Quarto de Despejo*, mediada por outras vozes que possuíam prestígio social para autorizar seu discurso. Além disso, só circulou onde permitiram que o fizesse, onde ela atenderia às necessidades do mercado, que sempre almeja por novidades:

Aos 46 anos, a catadora mineira oferecia um produto diferenciado a um mercado de bens simbólicos sedento por novidades. Uma vez que a dinâmica propulsora da cultura de massa já era pautada pela busca do novo, o fresscor da escrita de Carolina, em todos os sentidos distinta do padrão das publicações convencionais, atendia aos interesses deste mercado, sendo comercializada com grande sucesso. (CORONEL, 20111, p. 1)

Seja no recorte de Audálio, seja no recorte de outros, essa mediação sempre existirá. O que teremos no presente trabalho, então, é uma Carolina sob a perspectiva de alguém. Pretende-se dar destaque à voz poética dessa Carolina, destacando e analisando passagens da obra. Certamente, pensar em Carolina - uma mulher, negra e pobre, favelada, mãe solteira e sem dispor do conhecimento da norma padrão da língua - escrevendo, já explicaria esse processo. Sua identidade cultural, a partir de Pierre Bourdieu, não possui uma potência significativa:

No universo social, além de bens materiais – força de trabalho, mercadorias, serviços -, circulam também *bens simbólicos* – informações, conhecimentos, livros, obras de arte, música, teatro; (...) a estrutura social organiza-se através da troca de bens, materiais ou simbólicos. (...) Numa sociedade capitalista, essa troca *cria relações de forças materiais*, em que se opõe “possuidores” e “possuídos” (...) e *relações de forças simbólicas*, em que a posse e a dominação não se dão por meios materiais, mas de meios simbólicos. (BOURDIEU apud SOARES, 2017, p. 88).

Essa vulnerabilidade da identidade cultural de Carolina, que limita sua participação no que Bourdieu chama de *relações de forças simbólicas*, atribui-se ao preconceito social. Magda Soares refere-se a esse preconceito como *ideologia da deficiência cultural*. Esta ideologia defende que pessoas como Carolina, por estarem desfavorecidas econômica e socialmente, sofrem uma privação cultural. Evidentemente, acreditar em deficiência cultural é, pois, acreditar que existem culturas superiores a outras, o que, por sua vez, não possui nenhum embasamento sociológico ou antropológico.

Apesar de reconhecermos que a situação sociopolítica e cultural de Jesus teve um papel significativo no que chamamos de imposições de barreiras a seu discurso poético, limitando-o a um registro social e documental, trataremos também de questões pertinentes ao texto, isto é, sobre qual, ou quais características lhe conferem sua identidade como um texto literário. Antes, no entanto, apresentaremos algumas críticas a cerca do livro *Quarto de despejo*.

Mas Carolina deixou com “*Quarto de despejo*” um dos mais eloqüentes e verdadeiros retratos da vida de um favelado. Nessa obra cruel, sórdida e ao mesmo tempo tão humana, Carolina Maria de Jesus descreveu com a experiência de sua própria vida as subumanas condições de milhões de brasileiros. (JESUS, S/d p.182)

Nessa passagem, Carolinaa é descrita como a responsável por “descrever” sua miséria e a de seus semelhantes, mas sabemos que ela faz muito mais do que isso. Ela não descreve pura e cruamente sua vida, mas a conta para nós através de diversas figuras de linguagem, não se limitando ao uso cotidiano de seu dizer:

Ao escrever um diário – um gênero de texto em princípio pessoal e intransferível –, Carolina Maria de Jesus ultrapassou os limites individuais e deu voz à coletividade miserável e anônima que habita os barracos e os vãos das pontes nas grandes cidades brasileiras. (JESUS, 1994, p. 169)

Nessa outra passagem acima, ela é tida como alguém que deu uma voz, através da sua, à coletividade. Do ponto de vista sócio-discursivo, uma voz é sempre influenciada por outras vozes e, ainda assim, um

discurso é sem pre pessoal e irrepetível. Carolina não precisaria “ultrapassar os limites individuais” para que sua voz se encontrasse com outras mais; a tentativa aqui é a de deslegitimar a voz poética da autora, que escreve de si e fala de seus sentimentos, tornando-a simples porta-voz de uma causa social:

Mass, acima da excitação dos consumidores fascinados pela novidade, pelo inusitado feito daquela negra semi-analfabeta que alcançara o estrelato e, mais do que isto, ganhara dinheiro, pairava a força do livro, sua importância como depoimento, sua autenticidade e sua paradoxal beleza. (JESUS, 2005, p.5)

Nessa passagem, vemos o espaço que *Quarto de Despejo* já estava predestinado a ocupar: o de um depoimento, e não o de uma obra literária. Além disso, o termo “paradoxal beleza” sugere que “algo é belo, mas...”. O que faltou em *Quarto de Despejo* para que fosse considerado uma bela obra? Linguagem padrão ou autooria hegemônica? Em uma outra crítica, contida no prefácio da obra de Carolina, escrito por Fernando PY, encontramos a seguinte apresentação “(...) Carolina Maria de Jesus é já falecida, mas seu livro permaneceu e permanecerá sempre. Um documento vivo de uma

época, de uma sociedade, de um estado de coisas (...)” (JESUS, 1983). Nesta passagem, sua literariedade é completamente jogada no lixo e uma obra é tida como um documento!

Por último, mas não menos assustadora, temos a passagem a apresentação da edição de 2005 parece que tenta, além de deslegitimar, ofender a autora e sua obra, chamando *Quarto de Despejo* de tosco e acabrunhante e definindo Carolina como uma patética Cinderela. Esse trecho fala do sucesso de Carolina, que está brilhando “sob as luzes da cidade”. Como alguém pode brilhar tendo o próprio livro apresentado de tal maneira?

O sucesso do livro – uma tosca acabrunhante e até lírica narrativa do sofrimento do homem relegado à condição mais desesperada e humilhante da vida – foi também o sucesso pessoal de sua autora, transformada de um dia para o outro numa patética Cindderela, saída do bortalho do lixo

para brilhar intencionalmente sob as luzes da cidade. (JESUS, 2005, p.4)

O que confere a um texto e o distingue de outros tantos tipos e gêneros textuais como um texto literário? Essa questão vem sendo amplamente discutida e, no entanto, parece que reconhecemos como literatura aquilo que nos apresentam como literatura, vozes sociais que, por possuírem prestígio e autoridade, dizem o que é e o que não é uma obra literária. Há, porém uma característica que confere aos textos uma identidade, tal os faça ser reconhecidos como literatura, chama-se literariedade.

A literariedade da qual falaremos aqui começou a ser discutida pelos formalistas russos, ou Círculo de Moscou. Delfino Neto da Silva Rosa, em seu texto “Estudo sobre o conceito literariedade, pensamento pragmatista e a estética popular na construção da identidade cultural na pósmodernidade do gênero Hip-Hop/Rap” (2016), explica-nos muito claramente tal conceito e o aplica para analisar o RAP, uma forma de arte ainda marginalizada, mas com grande teor literário, como ele comprova. Citando Terry Eagleton para falar de Roman Jakobson, Rosa traz a afirmativa do formalista russo, que embasou o trabalho com a literariedade do Círculo de Moscou, de que a escrita literária simboliza uma “violência organizada contra a fala comum” (EAGLETON, 2006, p.3).

Segundo Delfino Neto da Silva Rosa, a literariedade se dá a partir do afastamento da fala cotidiana e da aproximação com a peculiaridade em um discurso, fazendo com que a linguagem chame atenção sobre si mesma. Com essa definição, entendeu-se que “a literatura não era uma pseudo-religião, ou psicologia, mas uma organização particular da língua” (ROSA, 2016, p. 3). Esse movimento, porém, não significa uma valorização da forma, mas a consideração do conteúdo da

escrita como “fundamentação da forma, uma ocasião ou pretexto para um tipo específico de exercício formal” (ibidem, p. 3). O produto de tal movimento sempre aparece na obra de Carolina; este seria não dizer que se está faminta, mas sim que “o mundo ficou amarelo”:

“Resolvi tomar uma média e comprar um pão. Que efeito surpreendente faz a comida no nosso organismo! Eu que antes de comer via o céu, as árvores, as aves, tudo amarelo, depois que comi tudo normalizou-se. E, após a saciez, não pensar no conforto do estômago, mas refletir sobre como os

serres humanos precisam de comida para funcionar, assim como as máquinas precisam de combustível. (JESUS, 2007, p. 45-46)

Embora seja possível perceber que Jesus não domina a norma padrão da língua portuguesa, como em, por exemplo, “normalizou-se” no qual a autora utiliza o pronome posposto equivocadamente, percebemos que ela consegue utilizar perfeitamente recursos de linguagem como metáforas, nas quais Carolina atribui, por exemplo, uma cor para a fome. Outro recurso que percebemos nesse trecho da obra é a analogia que a autora faz entre o ser humano e uma máquina de produção, “A comida no estomago é como combustível para as máquinas. Passei a trabalhar mais depressa”. (JESUS, 2007, p. 45-46)

Embora a escrita de Carolina esteja ancorada em sua vivência sua obra não pode estar agarrada como se o único espaço a qual ela pertencesse fosse a favela do C anindé, ou como se a única coisa que ela pudesse discorrer fosse sobre a fome. Nenhum escritor literário canônico está dissociado de um espaço social e de uma vivência individual, no entanto, não vemos essas questões serem o que de fato mais significa em suas obras, ou seja, se lermos *Dom Casmurro* de Machado de Assis, por exemplo, nos debruçaremos na obra e não na história de vida de Machado. Por que ao ler Carolina Maria de Jesus temos antes de enfatizar questões que não são pertinentes ao texto? Obviamente, não tentamos aqui comparar Jesus com Machado de Assis ou qualquer outro autor, queremos apenas suscitar a reflexão de que Carolina e *Quarto de despejo* estão além da fome e da favela. No fragmento a seguir é possível ver a beleza como Carolina descreve um sonho e como a linguagem está a serviço do poético e do imaginário:

... Eu dormi. E tive um sonho maravilhoso. Sonhei que era um anjo. Meu vestido era amplo. Mangas longas cor de rosa. Eu ia da terra para o céu. E pegava as estrelas na mão para contemplá-las. Conversar com as estrelas. Elas organizaram um espetáculo para homenagear-me. Dançavam ao meu redor e formavam um risco luminoso. (JESUS, 2007, p. 121)

Para Delfino Neto da Silva Rosa, “determinar uma obra como literária é remontar na linguagem a sua função estética, de modo que o objeto literário traga em si não uma literatura, mas uma literariedade, isto é, aquilo que torna determinada obra uma obra literária” (ROSA, 2016).

Assim sendo, por que Carolina, mesmo tendo a capacidade de compor os belos trechos já apresentados como qualquer outro poeta, não teve imediato reconhecimento? Jaime Ginzburg, em seu texto “Linguagem e trauma na escrita do testemunho”, nos explicará que

O problema do valor do texto, da relevância da escrita, não se insere em um campo de autonomia da arte, mas é lançado no âmbito abrangente da discussão de direitos civis, em que a escrita é vista como enunciação posicionada em um campo social marcado por conflitos, em que a imagem da alteridade pode ser constantemente colocada em questão. (GINZBURG, 2008,)

Com isso, vemos que o valor da escrita de Carolina não foi analisado pela crítica literária da época *per se* – uma obra de arte - mas como enunciação posicionada - o diário perigosamente interessante da negra favelada - em um campo marcado por conflitos - um país que abolira a escravidão apenas no papel. Percebemos também que o conceito de literariedade em nada depende da gramaticalidade, falta tão mencionada na escrita de Carolina.

Em um artigo intitulado “Literatura e Linguagem literária”, Paula Cristina Lopes, a partir de Carlos Reis, apresenta três premissas para que uma obra seja considerada literária: “A literatura é um discurso, um conjunto de enunciados; A obra literária pertence à classe de mensagens dirigidas a uma audiência; A audiência reconhece esse discurso como discurso literário e artístico (estética/valor estético). Ainda no artigo “Literatura e linguagem literária”, é abordada a definição de Todorov, que afirma que a literatura “é uma linguagem instrumental e o seu valor reside nela própria (...) a função poética é a que coloca o acento sobre a própria mensagem:

... O céu é belo, digno de contemplar porque as nuvens vagueiam e formam paisagens deslumbrantes. As brisas suaves perpassam conduzindo os perfumes das flores. E o astro rei sempre pontual para despontar-se e reccluir-se. As



aves percorrem o espaço demonstrando contentamento. A noite surge as estrelas cintilantes para adornar o céu azul. Há várias coisas belas no mundo que não é possível descrever-se. Só uma coisa nos entristece: os preços, quando vam os fazer compras. Ofusca todas as belezas que existe. (JESUS, 2007, p.44)

No fragmento acima é possível reconhecer a linguagem poética de Carolína, ainda que tenha um cunho de crítica social. Nesse fragmento está representado o fato de que, mesmo quando Carolina discorre sobre a dificuldade de sua situação econômica a modo como faz, os recursos linguísticos que utiliza conferem a esta obra uma dimensão artística. Sendo esta obra, *Quarto de despejo*, uma manifestação artística da linguagem, Carolina não está documentando a realidade,

como afirmam algumas críticas, mas sim, imitando e ficcionalizando a realidade. Segundo Todorov essa é a primeira definição estrutural da literatura, a ficção.

Neste ainda começo de século XXI, já se vê avanços a esse respeito na crítica artística, em geral. Tendências historicamente marginalizadas têm sido colocadas no centro e consumidas pela grande maioria brasileira. Textos como *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis (autora com quadro semelhante ao de Carolina, mas com o agravante de escrever um século antes) estão sendo conhecidos, procurados e contem plados pelo senso comum de “cânone”. No entanto, sabe-se que o caminho a percorrer é longo. Só podemos encurtá-lo despindo nossa mente e nossa criticidade de preconceitos de todos os tipos e reconhecendo textos, como o de Carolina Maria de Jesus, como realmente são: obras literárias.

## Referências

CORONEL, Luciana Paiva. A censura ao direito de sonhar em *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus. In: *Revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*. Disponível em: [HTTP://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S231640182014000200013&lng=pt&tln\\_g=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S231640182014000200013&lng=pt&tln_g=pt); Acesso em: 02/03/2018.

CORONEL, Luciana Piva. A escrita marginal brasileira no cenário cultural do capitalismo tardio. 2011. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/4166/A%20escrita%20marginal%20brasileira%20no%20cen%C3%A1rio%20cultural%20do%20capitalismo%20tardio.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15/042018

GINZBURG, Jaime. *Linguagem e trauma na escrita do testemunho*. Conexão Letras: Porto Alegre, 2008.

JESUS, Carolina Maria. *Quarto de despejo: Diário de uma favelada*. Editora Ática; São Paulo. 2005

JESUS, Carolina Maria. *Quarto de despejo Diário de uma favelada*. Editora Ática, São Paulo. 1994 JESUS, Carolina Maria. *Quarto de despejo: Diário de uma favelada*. 10ª edição 1983.

JESUS, Carolina Maria. *Quarto de despejo Diário de uma favela*; Editora Ática: São Paulo, 2007.

LOPES, Paula Cristina. Literatura e linguagem literária. In: WWW.bocc.ubi.pt. Acesso em 13/04/2018. SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*; Editora Contexto: São Paulo, 2017.

PERPÉTUA, Elzira Divina. *Produção e Recepção de Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus: Relações Publicitárias, Contextuais e Editoriais; Em Tese; Belo Horizonte, v. 5; 2002. ROSA, Delfino Neto da Silva. *Estudo sobre o conceito literariedade, pensamento prrmatista e a estética popular na construção da identidade cultural na pósmodernidade do gênero Hip-Hop/Rap*. UnB: Brasília, 2016.

## BIOGRAFIAS DO TRAUMA: UM OLHAR LITERÁRIO E INTERDISCIPLINAR PARA A EXPERIÊNCIA DA VIOLÊNCIA OBSTÉTRICA

Angell Rubira  
Carolina Pontes  
Kelley B. Duarte

### Resumo

A presente exposição, na modalidade pôster, resume a proposta interdisciplinar do projeto de extensão “Biografias do trauma” – ação universitária (SigProj/FURG) que trata, em sua primeira edição, da experiência da violência obstétrica. Conduzido por uma reflexão teórico-literária sobre o gênero biográfico (Arfuch) e a literatura de testemunho (Seligmann-Silva), esse trabalho tem como principal objetivo registrar narrativas de mulheres que sofreram violência na gestação, puerpério ou abortamento para dar visibilidade social à recorrência dessa violência. Em diálogo com as áreas da saúde, da psicologia e dos direitos humanos, o registro das narrativas de violência obstétrica operam como estratégia documental para a identificação e denúncia de possíveis infrações éticas que, consequentemente, são reveladoras da permanência de uma cultura que insiste em estabelecer uma relação desleal de poder entre a mulher e as instituições de saúde.

**Palavras-chave:** Biografias, mulher, cultura, violência obstétrica.

# O ENSINO DE HISTÓRIA PARA OS SURDOS EM UMA ESCOLA BILÍNGUE DA REGIÃO SUL DO RIO GRANDE DO SUL

Bianca Langhinrichs Cunha<sup>1</sup>  
Márcio Caetano<sup>2</sup>

## Resumo

Atualmente muito se tem debatido a respeito do ensino de História e também sobre o ensino de Surdos nas escolas bilíngues. Contudo, os debates ainda encaram essas duas questões como isoladamente. Essa pesquisa propõe unir as duas temáticas e discuti-las de forma integrada. Tendo como problemática de pesquisa: Como se constitui o ensino de História para estudantes surdos na educação bilíngue na região sul do Rio Grande do Sul. Para tanto, buscaremos no estudo de campo os meios necessários para alcançar o objetivo descrito.

**Palavras-chave:** ensino de História; Surdos; escola bilíngue; libras.

---

1 Mestrando em História no programa de Pós graduação profissional em História - FURG.  
E-mail: biahcunha@hotmail.com.

2 Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense – UFF.  
E-mail: ; mrvcaetano@gmail.com.

## Introdução

Atualmente muito se tem debatido a respeito do ensino de História e também sobre o ensino de Surdos<sup>3</sup> nas escolas bilíngues<sup>4</sup>. Contudo, essas pesquisas ainda se dão de forma isolada. O objetivo dessa pesquisa é unir as duas temáticas e discuti-las de forma integrada. No entanto, antes de apresentar a metodologia, referencial teórico e a análise dos dados coletados faço uma apresentação inicial de como me constituí enquanto Historiadora e Tradutora/intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua portuguesa, e quais os caminhos que me trouxeram até essa pesquisa.

Atuo como Tradutora/Intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa - Tilsp na Universidade Federal do Rio Grande- FURG, desde 2014 como servidora, mas iniciei meu trabalho nessa instituição como prestadora de serviço, também como tradutora/intérprete, no primeiro semestre de 2013. Possuo curso técnico de tradução e interpretação de Libras concluído no ano de 2013, sou graduada em História Bacharelado com ênfase em Gestão do Patrimônio Histórico e Cultural, com conclusão em 2014, além de especialização em Libras com ênfase em educação bilíngue para Surdos, concluída em 2015. Apresentarei na sequências os caminhos que me trouxeram até essa pesquisa.

Meu primeiro contato com a língua brasileira de sinais foi na escola Estadual de Ensino Fundamental Barão de Cêro Largo, situada na cidade do Rio Grande - RS. Ingressei na escola em 1994, com 06 anos de idade e estudei lá até a conclusão do Ensino Fundamental em 2002, mas não aprendi a língua de sinais nesse momento, apenas tive contato com estudantes surdos da escola.

- 
- 3 Há um acordo tácito entre partidários de novas configurações identitárias na área em grafar o termo *Surdos* com letra maiúscula sempre que estiver em foco o debate em torno do sujeito e suas diferenças culturais, e a expressão *surdez*, com letra minúscula, quando a discussão envolver aspectos clínico terapêuticos relacionados à perda auditiva e à deficiência. Portanto, utilizaremos nesta dissertação essa convenção.
  - 4 Nessa modalidade o estudante Surdo “terá que adquirir duas línguas, a Língua de Sinais de forma plena e a língua falada de seu país em sua forma escrita (leitura e escrita)” (STUMPF,2008, p.426)

Nesse período que estudei lá, estava em voga o sistema de ensino inclusivo com o apoio de classes especiais. Nessa escola os alunos estudavam em classes separadas e quando eram considerados “aptos” ingressavam no ensino regular.

Lembro de ter estudado na mesma sala com dois estudantes Surdos oralizados, na sala não havia tradutores/intérprete de libras/português. Normalmente eles sentavam nas primeiras fileiras para que pudessem ouvir melhor a professora (utilizavam aparelhos auditivos) e também fazer leitura labial. A interação com esses estudantes se dava de forma limitada, pois um deles não fazia leitura labial e tinha baixa audição.

A Escola não ofertava cursos de Libras para os estudantes ouvintes, com isso, a grande maioria não sabia a Língua de sinais, mas na hora do intervalo era um momento de integração entre os ouvintes e Surdos que sinalizavam e com os Surdos oralizados e a comunicação ocorria através de gestos e mímicas.

Mesmo não tendo aprendido Libras nesse momento considero a experiência nessa escola como parte da minha constituição identitária e acredito que tenha tido grande influência nas minhas escolhas futuras ao longo da minha formação profissional.

No ano de 2010, ingressei no curso de História Bacharelado na Universidade Federal do Rio Grande - FURG, a ideia inicial era permanecer no curso por alguns semestres até ser aprovada no curso de Direito, meu objetivo principal naquele momento. Contudo, as experiências nesse curso me atravessaram de tal maneira que ao fim do primeiro semestre já não pensava mais na possibilidade de desistir dessa graduação. Ao longo da graduação comecei a pesquisar temáticas relacionadas às

comunidades, mais precisamente sobre comunidade indígena. A partir disso passei a atuar em um projeto vinculado ao programa de extensão Comunidades FURG (COMUF) intitulado “Ampliação dos direitos do Kaingangues na praia do cassino: registro e salvaguarda Jê ao ecossistema costeiro do Rio Grande do Sul”. A participação neste projeto de extensão fez com que aumentasse a proximidade com os estudantes indígenas da Instituição.

Em 2011, ingressaram novos estudantes na Universidade e as dificuldades de adaptação apresentadas por eles fizeram com que eu migrasse de projeto e começasse a participar/atuar no PAIETS Indígena. Por meio

deste Programa, algumas atividades educacionais são desenvolvidas semanalmente como o objetivo de auxiliar na adaptação dos estudantes através da educação popular. Inicialmente, trabalhei como mediadora entre os estudantes indígenas e os educadores do projeto, já que alguns tinham algumas dúvidas de como seria uma aproximação com uma cultura diferente.

Ainda em 2011, através do projeto “Lutando pela Inclusão: Libras para Todos”, do Instituto de Letras e Artes (ILA) da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, foi ofertado para os acadêmicos e para a comunidade em geral um curso básico de Libras, com carga horária total de 60h. Me inscrevi no curso, mas devido à alta carga horária do meu curso de graduação, pensei em desistir; contudo, decidi ir na primeira aula só por curiosidade. Quando cheguei ao local combinado havia uma professora Surda ministrando uma palestra sobre questões mais teóricas relacionadas à área da Surdez e esclarecendo curiosidades sobre o tema, essa primeira aula foi traduzida/interpretada por uma profissional presente no local. Confesso que fiquei encantada com a facilidade que a Surda tinha para se comunicar e com a habilidade e a agilidade da intérprete na hora de fazer a tradução e, nesse momento, decidi continuar frequentando o referido curso.

Como a turma era muito grande, foi dividida em duas e fiquei com o grupo de outro professor também Surdo que, para surpresa de todos, já na sua primeira aula dispensou a tradutora/intérprete de libras/português que estava presente no local. Com isso, nós fomos “obrigados” a interagir direto com o professor e tivemos um contato mais profundo com a língua de sinais.

Esses contatos mais diretos com uma nova língua e a possibilidade de conhecer um pouco mais sobre uma cultura diferente foram despertando curiosidades a respeito do tema. Com o desejo de me aprofundar mais na área e desenvolver uma maior autonomia no contato com os Surdos no ano de 2012, me inscrevi em um curso técnico particular de tradução e interpretação da língua brasileira de sinais com duração de 800h ofertado na Escola de Educação Profissional São Jorge, localizada na cidade do Rio Grande. Este curso ampliou ainda mais meu contato com os surdos e além de me tornar fluente em Libras, me tornei um tradutora/intérprete



da língua. Entre 2012 e 2013 cursei de forma paralela o curso técnico e o curso de graduação, sendo de segunda a sexta no turno da tarde as aulas da graduação e sexta-feira a noite e sábado no período da manhã e da tarde as aulas do curso técnico.

Ao longo da minha graduação tive um contato muito próximo com as duas comunidades: a indígena e a comunidade Surda. Com isso, pude perceber algumas semelhanças entre esses dois grupos. Por isso, meu trabalho de conclusão do curso de graduação intitulado “ A legitimidade da comunidade surda a partir dos traços culturais da comunidade indígena” tinha como objetivo fazer uma aproximação entre a comunidade surda com a comunidade indígena, tenho como intuito legitimar a causa Surda enquanto comunidade.

No primeiro semestre de 2013, antes de finalizar o curso técnico de tradução e interpretação fui convidada por uma das professoras do curso e servidora da Universidade Federal do Rio Grande-Furg para atuar profissionalmente na Instituição. Naquele período o mercado não contava com muitos tradutores/intérpretes habilitados e alguns profissionais contatados não estavam disponíveis para atuar na Universidade. Com o objetivo de ir além do conhecimento teórico que estava adquirindo no curso aceitei o convite.

Comecei atuando no curso de pedagogia no qual havia uma Surda inserida, nesse meio tempo passei a traduzir também no curso de ciências contábeis que também contava com um aluno Surdo matriculado. Passei a ter contato com outros profissionais da área de tradução/interpretação além dos professores Surdos da Universidade. No final do ano de 2013 fui classificada no concurso técnico administrativo para o cargo de tradutor/intérprete de Libras e passei a atuar na instituição como servidora no início do ano de 2014.

Enquanto bacharel em História nunca havia aprofundado pesquisas na área educacional, ao começar a atuar nesses espaços senti uma grande necessidade de me aprofundar mais nesse tema. Com isso, cursei uma especialização em Libras com ênfase em educação bilíngue para Surdos. Ser tradutora/intérprete me possibilita estar inserida dentro da sala de aula quase que diariamente. Essa atuação, bem como o aproximação com os acadêmicos Surdos fez com que eu percebesse, de maneira informal, que

o ensino básico cursado por esses estudantes deixaram algumas lacunas que reflete no aprendizado no curso superior.

Comecei a ter algumas inquietações a respeito dessa temática e detectei a necessidade seguir me atualizando e de me aprofundar nesse tema e nesse momento achei que seria pertinente fazer um mestrado na área de ensino. Ao longo da construção do meu projeto para ingressar no Mestrado Profissional em História, fui aprofundando algumas leituras e com isso foram surgindo diversas curiosidades e inquietações e ao longo das minhas pesquisas não encontrei leituras que falassem sobre o ensino de História nos ambientes escolares bilíngues. Escola bilíngue é o espaço em que o ensino se dá em língua de sinais, a Libras, juntamente com o ensino da língua oral na modalidade escrita, no caso a Língua Portuguesa. Levando em consideração que a primeira língua dos Surdos é a Libras e a segunda a Língua Portuguesa.

Dessas inquietações surge minha problemática de pesquisa: Como se constitui o ensino de História para os Surdos<sup>5</sup> em uma escola bilíngue da região sul do Rio Grande do Sul? Dessa forma o objetivo geral é compreender os processos de ensino de História para Surdos em uma escola bilíngue. Essa pesquisa trabalha com os seguintes objetivos específicos: analisar as práticas de ensino de História em uma escola bilíngue para Surdos; Identificar as potencialidades do ensino de História para Surdos na perspectiva bilíngue.

## Metodologia

Em termos metodológicos, saliento que o trabalho assenta-se na pesquisa qualitativa. Cordova e Silveira (2009) destacam que a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização.

Essa escolha se deu com o objetivo de entender como se dá o ensino de História para Surdos em uma escola bilíngue a partir desse contextos

---

5 Saliento que o presente trabalho tratará somente sobre Surdos que utilizam a língua de sinais, já que alguns Surdos optam pela oralização como forma de se comunicar.

mais gerais. Onde o foco principal de análise não é o resultado final, mas sim todo o processo. Analisar o ensino de História na escola bilíngue sem deslocá-lo do espaço escolar. Conforme destaca Godoy (1995) um fenômeno pode ser mais bem observado, e compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte. Aqui o pesquisador deve aprender a usar sua própria pessoa como instrumento mais confiável de observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados.

Estar inserida na escola faz com que seja possível me aproximar do tema e para compreendê-lo a partir da perspectiva da professora de História e dos estudantes Surdos. Sobre isso Godoy (2005) fala que o interesse desses investigadores está em verificar como determinado fenômeno se manifesta

nas atividades, procedimentos e interações diárias. Não é possível compreender o comportamento humano sem a compreensão do quadro referencial (estrutura) dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações. Considerando todos os pontos de vista como importantes, este tipo de pesquisa “ilumina”, esclarece o dinamismo interno das situações frequentemente invisível para observadores externos.

Será utilizada também a pesquisa descritiva como metodologia para desenvolvimento da pesquisa. Segundo Gil (2008) tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis.

Na pesquisa descritiva todas análises, estudos bem como os registros são feitos pelo pesquisador, mas sem manipulação ou interferências. Cabendo ao pesquisador apenas descobrir a frequência com que o fenômeno ocorre ou como se estrutura dentro de um determinado sistema, método, processo ou realidade operacional.

Nesse sentido a escolha feita pela metodologia descritiva também contempla o estudo de campo que, segundo Gil (2008) focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a atividade é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. (Gil, 2008) p.53

O estudo de campo está sendo feito em uma escola bilíngue da região sul do Rio Grande do Sul, as observações estão sendo feitas nas aulas de História de uma turma de sétimo ano inicialmente, mas que passou por uma transição para o oitavo ano ao longo das observações.

A escolha do ano ser observado foi feito juntamente com a professora responsável pela turma. Por ser um colégio relativamente novo essa turma conta somente com três alunos. A turma do ano seguinte tem somente uma aluna, por isso foi indicado pela professora as observações na turma de sétimo ano.

Durante as observações na transição do semestre os estudantes foram aprovados e passaram a frequentar o oitavo ano, pois a escola se baseia na metodologia tida como temporalidade flexível. Com isso, as observações de campo ocorreram em anos diferentes. As observações são feitas uma vez por semana, o dia também foi indicado pela professora.

Destaco a intenção de fazer uma entrevista com a professora que ministra as aulas de História na referida escola. As perguntas ainda não foram elaboradas, mas visam ampliar as questões que serão trazidas com as análises dos dados coletados e enriquecer a pesquisa, bem como abrir espaço para as representações da escola.

## **Resultados e Discussão**

Atualmente, para trabalhar com o ensino de História se faz necessário pensar em novos métodos e caminhos que tragam diferentes sentidos às aulas para que o conteúdo ensinado em sala de aula se aproxime mais da realidade do aluno e faça com que ele se identifique com o que vem sendo ensinado além de estabelecer relações de pertencimento com o espaço ao seu redor auxiliando na construção identitária desses estudantes. Com isso, é importante que o estudante realize suas próprias construções a respeito dos fenômenos sociais, não sendo mero receptores das informações dos professores. Nesse sentido, Maria Auxiliadora Schmidt (2010) destaca que os próprios estudantes formulam suas próprias hipóteses e interrogações acerca do mundo em que interagem já que a principal característica destas hipóteses e problematizações dizem respeito ao seu relacionamento intrínseco com as interações sociais vivenciadas pelos alunos, pois

eles são sujeitos sociais, com um determinado pertencimento de classe e com inserção em uma determinada cultura.

Para tanto, é de suma importância levar em consideração o conhecimento prévio do aluno já que, ainda segundo Schmidt (2010), isso incluiria também, informações sobre o presente e o passado, possui uma lógica própria não sendo, portanto, aleatório. Através desta perspectiva os estudantes e professores são entendidos como agentes históricos, onde o aluno deixa de ser somente aprendiz e também se torna um produtor de conhecimento. Com isso, o espaço escolar se torna um local de compartilhamento de conhecimentos adquiridos através das experiências destes indivíduos.

Nesse mesmo sentido, Circe Bittencourt nos traz a importância da representação social nos meios educacionais “o fundamental é identificar os conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, pela mídia, etc. que estejam solidamente enraizados, porque são uma construção pela qual o jovem ou a criança se apropriam do real, tornando-o inteligível.” (BITTENCOURT, 2005, p.236).

Torna-se importante que as representações sociais sejam levadas em consideração, pois os indivíduos estão marcados pelos grupos sociais aos quais se encontram inseridos. Através disso, a representação social “permite repensar o conteúdo escolar e identificar o que os alunos já sabem de maneira positiva e útil.” (BITTENCOURT, 2005, p.240). A autora também destaca a importância do

professor identificar quais são essas representações sociais e qual o conhecimento que o aluno apresenta a respeito do tema a ser estudado conseguindo melhor organizar os conteúdos além de ampliar informações, explicar com maior cuidado estudos comparativos e estabelecer com maior segurança os critérios para a escolha de materiais adequados.

Seguindo a mesma linha Selva Guimarães Fonseca nos traz a História como “disciplina fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora” (FONSECA, 2003, p.89) e no aponta como papel central da História a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva.

Nessas perspectivas apresentadas os alunos não vistos apenas como meros agregadores e reprodutores do que está sendo ensinado, mas sim como sujeitos históricos que possuem uma identidade e uma cultura.

Contudo, para falar sobre cultura é necessário, primeiramente, estabelecer o seu conceito. É possível perceber que este é um conceito muito amplo e há muitas variações quanto à sua definição. É importante entendermos os aspectos culturais de cada grupo para que assim possamos entender suas práticas cotidianas, pois, conforme destaca Santos “cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que façam sentido suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais elas passam” (SANTOS, 1983, p.8).

Em linhas gerais, o conceito de cultura está associado a uma ideia de padronização social; este liga-se ao pensamento de que há apenas uma cultura e todos devem se reconhecer e ser pertencentes a ela. Segundo Hall (2006), a formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais como, por exemplo, um sistema educacional nacional.

Porém, na realidade, é possível perceber que dentro de um mesmo país como, por exemplo, o Brasil, existem diferentes manifestações culturais que variam de acordo com a região habitada por cada grupo. Não é possível analisar cada cultura de forma isolada já que há influência do “todo” em pequenas práticas. Nesta direção, torna-se importante que levemos em consideração essa diversidade cultural e o contexto histórico social de cada grupo, conforme atesta Santos:

(...) isso é de fato essencial para compreendermos melhor o país em que vivemos. Mesmo porque essa diversidade não é só feita de idéias; ela está relacionada com as maneiras de atuar na vida, é um elemento que faz parte das relações sociais no país. A diversidade também se constituiu de maneiras diferentes de viver, cujas razões podem ser estudadas, contribuindo dessa forma para eliminar preconceitos e perseguições de que são vítimas grupos e categorias de pessoas (SANTOS, 1983, p. 19).

Em geral, as definições de cultura se referem à literatura, cinema, artes, entre outras; porém, seu sentido é mais abrangente, pois cultura pode ser considerada como tudo o que o homem, através de sua racionalidade, mais precisamente a inteligência, consegue executar. Dessa forma, todos os povos e sociedades possuem sua cultura por mais tradicional e arcaica que seja, pois todos os conhecimentos adquiridos são transmitidos da geração passada para a futura. Práticas como artes, ciências, costumes, sistemas, leis, religião, crenças, esportes, mitos, valores morais e éticos, comportamento, preferências, invenções e todas as maneiras de ser pensar e agir fazem parte dos elementos culturais de cada comunidade. Com isso, podemos pensar a cultura como uma das principais características humanas, pois somente o homem tem capacidade de desenvolver culturas, distinguindo-se desta forma de outros seres como animais e vegetais.

Apesar da evolução pelas quais passa o mundo, a cultura tem a capacidade de permanecer quase intacta, e são passadas aos descendentes como uma memória coletiva, lembrando que a cultura é um elemento social, impossível de se desenvolver individualmente.

Devemos levar em consideração que estudos sobre cultura são relativamente recentes e começaram a surgir a partir do século XVIII e se intensificaram a partir do século XIX, com a expansão das nações europeias. Foi também nesse século que a vida social passou a ser analisada através de um viés laico. O início de uma discussão mais científica sobre cultura está associado, segundo Santos (1983, p. 30):

(...) as preocupações de entender os povos e nações que se subjugava. Ela era alimentada por expansão política e econômica das sociedades industrializadas, que lhes fornecia campo de observação e possibilitava o acesso material para estudo.

Dessa forma, as culturas eram vistas de forma hierarquizada e algumas culturas como sendo mais importantes do que as outras, justificando assim práticas de dominação. Atualmente, ainda nos deparamos com esses conceitos e pontos de vista. Nesse sentido, Santos destaca que “entendendo dessa forma, cultura diz respeito a todos os aspectos da vida social, e não se pode dizer que ela exista em alguns contextos e não em outros” (SANTOS, 1983, p.45).



Além disso, também não podemos entender cultura como algo estanque, mas sim como o resultado de práticas que são fruto de um processo histórico social e que tendem a se modificar ao longo do tempo. Com isso alguns eventos culturais tradicionais podem deixar de existir, mas a cultura permanece, tendo em vista que, esta é resultado de uma interação coletiva. Destaco, então, que cultura é algo mutável e originada de produções coletivas e das ações humanas.

Portanto, torna-se importante entender o que leva essas comunidades a essas produções e ações humanas. Isso é possível ao analisar algumas questões relacionadas à identidade. Portanto, além de pensar sobre o conceito de cultura deve-se levar em consideração a identidade cultural de cada indivíduo e como ele se reconhece. Segundo Taylor (1997), a identidade é “a maneira como uma pessoa se define, como é que as suas características fundamentais fazem dela um ser humano” (TAYLOR, 1997 p.45). Nesse sentido, é importante levar em consideração a maneira como cada pessoa se reconhece.

Não podemos esperar que todos os indivíduos se reconheçam e se entendam de maneira igualitária, devemos reconhecer que há uma identidade individualizada. Segundo Colaço e Sparemberger (2011), a identidade individualizada é aquela que cada ser descobre em si mesmo, sendo verdadeiro com sua própria originalidade. E é com base nessa ideia que se torna possível entender o ideal moderno de autenticidade e os objetivos de auto-realização que acolhem este ideal.

Contudo, embora seja importante reconhecer que os indivíduos possuem identidade individualizada, no caso de comunidades há um elo que une esses grupos, como destaca Tonnies (1995) apud Ramiro (2006) ao diferenciar sociedade e comunidade:

Em teoria, a sociedade consiste em um grupo humano que vive e habita lado a lado de modo pacífico, como na comunidade, mas, ao contrário desta, seus componentes não estão ligados organicamente, mas organicamente separados. Enquanto na comunidade os grupos permanecem essencialmente unidos, a despeito de tudo que os separa, na sociedade eles estão essencialmente separados, apesar de tudo o que os une (TONNIES, 1995, p. 252 apud RAMIRO, 2006, p.23).

possível perceber que, conforme Tonnies destaca, as comunidades permanecem unidas independentes de alguns fatores que possam promover sua separação. Strobel (2008) salienta o conceito de comunidade conforme descrito no Dicionário Houaiss, desta forma, comunidade é descrita como um conjunto de habitantes do mesmo Estado ou qualquer grupo social cujos elementos vivam numa dada área, sob um governo comum e irmanados por um mesmo legado cultural e histórico ou ainda como, um conjunto de indivíduos que utilizam o mesmo idioma ou um agrupamento de pessoas que, num período específico de tempo, usam a mesma língua ou o mesmo dialeto. Destaca também que essa comunidade pode coincidir com a nação, se esta for monolíngue, ou pode ser o conjunto de povos que tem uma língua em comum. É possível também, entender comunidade como um conjunto de indivíduos que, em razão de fatores de natureza social, geográficos, históricos, culturais, raciais, etc. tem em comum certas características que os distinguem de outros grupos mesmo meio e na mesma ocasião.

Dessa forma, no que diz respeito a identidade Pereira (2001), destaca que conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), um dos objetivos mais relevantes quanto ao ensino de História relaciona-se à questão da identidade. É de grande importância que os estudos de História estejam constantemente pautados na construção da noção de identidade, através do estabelecimento de relações entre identidades individuais, sociais. O ensino de História deve permitir que os alunos se compreendam a partir de suas próprias representações, da época em que vivem, inseridos num grupo, e, ao mesmo tempo resgatem a diversidade e pratiquem uma análise crítica de uma memória que é transmitida.

## Conclusões

A pesquisa ainda está sendo desenvolvida. Espera-se com a análise dos dados coletados entender um pouco melhor como se dá o ensino de História para estudantes Surdos nas escolas bilíngues para Surdos.

## Referências

ALBRES,N.A. A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores.2005.129f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.2005.

BITTENCOURT, C. M. F. Ensino de História: fundamentos e métodos.São Paulo:Cortez, 2005.

BRASIL. Decreto n. 5626, de 22 de dezembro de 2005.Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

CALDAS,A.L.P. O Filosofar na arte da criança surda: construções e saberes.2006.123f.Dissertação (Mestrado em educação) Faculdade de Educação,Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 2006

DALCIN,G. Um estranho no ninho: Um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo In: QUADROS,R.M. (Org.). Estudos Surdos I. Rio de Janeiro: Ed. Arara Azul, 2006. p. 186-215.

FERNANDES, Sueli. Educação de surdos. Curitiba:lbpx,2007

FONSECA, Selva G. Didática e prática de ensino de História. São Paulo: Papyrus,2012.

CESSER, A. *Libras? Que língua é essa?* São Paulo: Parábola Editora, 2009. 2ª edição.

GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A.S. Refletindo sobre os critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. Universidade Presbiteriana Mackenzie. Revista eletrônica de gestão organizacional. v.03, n.1, p.81-89, 2005

GODOY, A.S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOLDFELD, M.A. *criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

HALL, S. *A IDENTIDADE CULTURAL NA PÓS-MODERNIDADE*. 11ª edição. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2006, 102p.

MOREIRA, A; SILVA, T.T. *Currículo, cultura e sociedade*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

PEREIRA, J.C.C. *O ensino de história nas séries iniciais*. Jornada HISTEDBR. Campinas, SP, Vol. 2, nº 2, Jul/2011.

QUADROS, R.M. *Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão*. Ponto de vista, Florianópolis, n.05, p.81-111, 2003.

QUADROS, Ronice Muller de, KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAMIRO, P.A. *Identidade e pobreza: buscando caminhos para interpretação na vida da cidade*. In. LUCENA, T.C; GUSMÃO, N.M.M. (Org.) *Discutindo identidades*. São Paulo: Humanitas/CERU, 2006.

SANTOS, J.L. O que é cultura. São Paulo: Ed. Brasiliense S.A,1983. 5ª Edição.

SANTOS, N.J.M. Os Diferentes Métodos Utilizados ao Longo da História da Educação dos Surdos no Brasil: Da Fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos aos Dias. In. Encontro de pesquisa em educação em Alagoas n. 4, 2011, Arapiraca. 10p.

SILVA, T.T Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica,2004.

SILVEIRA, D.T; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. (Org.) Métodos de pesquisa. Porto Alegre:Editora da UFRGS, 2009.

SKLIAR, C.B.Educação & Exclusão, Abordagens Sócio-Antropológicas em Educação Especial. In: SKLIAR. C.B. (Org.) Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SPAREMBERGER,R.F.L; COLAÇO,T.L. Direito e identidade das comunidades tradicionais -do direito do autor ao direito à cultura Liinc em Revista, v.7, n.2, outubro, 2011, Rio de Janeiro, p.681 – 700

STUMPF,M.R. Relato de experiências: a educação bilíngue para surdos e a realidade brasileira. In: QUADROS, R.M; STUMPF,M.R (Org.) Estudos Surdos IV. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a Cultura Surda*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

STROBEL, K.L. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. In Dossiê Grupo de estudos e subjetividade. ETD- Educação temática digital, Campinas, v.7, p. 245-254, jun 2006 – ISSN:1676-2592

TAYLOR, Charles. Multiculturalismo. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

VEIRA, C. Educação de surdos: problematizando a questão bilíngue no contexto da escola inclusiva. 2001. 103f. Dissertação (Mestrado em educação) Faculdade de ciências humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo. 2011.

VILHALVA, S. O despertar do silêncio. Florianópolis: Arara Azul, 2004.

## A QUESTÃO DE GÊNERO NO ROMANCE O MENINO DE VESTIDO

Rosiane Sandim

Dentre os diversos temas da literatura contemporânea tem recebido destaque, por exemplo, a questão de gênero. Então, para estudar esta problemática atual tomamos a obra da literatura infanto juvenil *O menino de vestido* (2014) do autor inglês David Wallians. A narrativa se centra em Dennis, personagem central, e sua relação com o pai e amizade com uma colega de escola, Lisa. O que justifica nossa escolha por este tema é o fato de este ser de extrema relevância, sobretudo para os profissionais que atuam na área da educação, tendo em vista a constante violência física e simbólica que muitas pessoas sofrem quando seus corpos são afetados pela questão de gênero (Butler, 2009). Desse modo, nosso principal objetivo, a partir da leitura e análise do romance, é compreender como se dá as relações de gênero, considerando conceitos como ideologia, sujeito, cronotopia dentre outros discutidos pelo pensador russo Bakhtin (2008). Por se tratar de uma investigação de base qualitativa, nossa referência para análise é o paradigma indiciário proposto por Ginzbourg (1989), tendo em vista que esta metodologia não busca realizar generalizações, tampouco trazer respostas exatas a partir dos dados obtidos. Ao contrário, a investigação se dá pelo trabalho com o cotejamento de todos os indícios encontrados no contexto social pesquisado para buscar um aprofundamento do tema estudado. Como resultados de nossa pesquisa, os dados analisados nos revelam que, apesar de viver em um cronotopo (espaço-tempo) dominado por uma ideologia hegemônica pautada pela heteronormatividade, Dennis brinca com a noção de gênero ao se passar por uma garota francesa na escola. Ao final da narrativa, o leitor percebe que ele segue um novo caminho para buscar sua autonomia nos espaços sociais por onde circula: casa, escola, bairro. Enfim, quando Dennis vive suas aventuras como diferente (garota), ele compreende as relações entre cultura, gênero e identidade e sua responsabilidade ética perante os outros.



## DIAGRAMA DE DISTRIBUIÇÃO ELETRÔNICA ADAPTADO PARA DEFICIENTES VISUAIS

Saline Vasconcelos de Sousa  
Roscellino Bezerra de Mello Junior  
Andréa de Lucena Lira<sup>1</sup>

### Resumo:

A deficiência visual é definida como a diminuição da resposta visual, podendo ser leve, moderada, severa ou profunda, compondo um grupo de visão subnormal ou baixa visão, ou ausência total da resposta visual, constituindo a cegueira. Os alunos com deficiência visual são capazes de utilizar os demais órgãos do sentido para aprender, com isso apresentam o mesmo potencial de aprendizagem que alunos com visão normal. Frente à dificuldade de construção através da escrita em papel e ao entendimento do conteúdo de distribuição eletrônica, elaborou-se uma proposta lúdica para ensinar o Diagrama de Linus Pauling em turmas do 1º ano do ensino médio na disciplina de química, com alunos deficientes visuais inclusos. Sendo assim, essa pesquisa foi desenvolvida tendo como objetivo auxiliar o ensino e aprendizagem do sistema de distribuição eletrônica através do Diagrama de Linus Pauling adaptado. Apesar das carências estruturais do material o resultado do seu uso foi satisfatório. **Introdução:** Conforme Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei Nº13.146/15), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. De acordo com o capítulo IV, art. 28, da referida lei, incube ao poder público assegurar [...]: II-aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições

---

1 Estudante do Curso Técnico em Controle Ambiental, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB. E-mail: salinevasconcelos@hotmail.com

de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. Para se compreender os conteúdos de Química, disciplina de alta complexidade até para alunos normovisuais, é inevitável, ao deficiente visual, o apelo para os usos de macro representações táteis. O uso de materiais apalpáveis proporciona aos alunos cegos uma melhor assimilação do que é explicado através de figuras e imagens durante as aulas, evitando assim uma compreensão desconexa e incoerente com a realidade. **Metodologia:** Essa pesquisa foi desenvolvida tendo como objetivo auxiliar o ensino e aprendizagem do sistema de distribuição eletrônica através do Diagrama de Linus Pauling para estudantes deficientes visuais. Torna-se possível, através desse modelo, a identificação dos subníveis e a configuração eletrônica dos átomos. Vale ressaltar a importância de oferecer, durante as aulas e avaliações, o diagrama adaptado, sendo caracterizada a privação desse recurso como uma desvantagem em relação aos outros alunos. A carência do material de apoio durante as aulas contribui para uma má fixação do conteúdo por esses alunos, destacando que os demais estudantes podem transcrever seus próprios diagramas. A pesquisa foi realizada com um aluno deficiente visual de uma escola técnica profissionalizante de João Pessoa incluso em sala de 1º ano do ensino técnico integrado ao médio. O aluno em questão apresenta um quadro de cegueira total, não interferindo no seu processamento dos conteúdos dados em sala de aula. Foram utilizados para a elaboração do Diagrama os seguintes objetos: EVA, linha, cola branca, cartolina e tesoura, que são materiais de baixo custo que podem ser encontrados facilmente em papelarias ou atacados. Um fator importante, referente à construção do diagrama foi a disposição dos números concernentes aos elétrons por subníveis, que estavam alocados de maneira tradicional, fazendo sentido apenas para pessoas normovisuais. Pois que a distribuição eletrônica realizada pelo aluno seguiu a linha definida para a disposição dos elétrons, encontrando, por exemplo, a quantidade de elétrons antes do subnível de localização. Por intermédio dessa experiência foi possível constatar, então, um problema, na estruturação do diagrama adaptado. As observações relativas à aprendizagem do aluno foram permitidas durante as aulas, onde foram solicitadas as distribuições

eletrônicas de alguns elementos químicos. Um resultado satisfatório no uso do material adaptado para a aprendizagem de alunos cegos empreende-se com a mudança de posição dos caracteres, seguindo a ordem de reconhecimento 4-F-14, por exemplo. **Resultados:** No decorrer do uso do material, alguns problemas de caráter estrutural foram percebidos, como a posição e sequência dos caracteres. Para pessoas normovisuais que são capazes de seguir o sentido da distribuição eletrônica sem que aja interferência na leitura do diagrama, é tomada a sequência de nível, subnível e elétrons, mas quando se trata de um deficiente visual essa ordem se altera passando para elétrons, subnível e nível, ressaltando que isso se dá devido a existência de uma linha que guia a distribuição eletrônica por todo o diagrama. Apesar das carências estruturais do material, o aluno demonstrou uma significativa fixação do conteúdo, sendo satisfatório seu êxito nas avaliações. **Conclusões:** Esse estudo abre espaço para a reflexão sobre o uso e os resultados da implantação de materiais alternativos a fim de aumentar a compreensão, suprir as carências e aumentar o interesse de alunos com deficiência visual pela disciplina de química. Essas considerações não só facilitam e auxiliam a aprendizagem do aluno como também estimulam sua criatividade e raciocínio, conseqüentemente propiciando-o um maior entendimento do mundo à sua volta.

## Referências

SILVA, G.M.; RETONDO, C. G. Resignificando a Formação de Professores de Química para a Educação Especial e Inclusiva: Uma História de Parcerias. Química Nova na Escola, São Paulo, n.30, p.27-33. 2008.

BRASIL. LEI Nº 13.146, DE 06 DE JULHO DE 2015. BERTALLI, J. G. Ensino de química para deficientes visuais. Universidade Federal de Mato grosso do Sul, 2008.

LEITE, B. S.; LEÃO, M. B. C. A WEB 2.0 como ferramenta de aprendizagem, Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2008.

**SENACORPUS**  
SEMINÁRIO CORPUS  
POSSÍVEIS NO BRASIL  
PROFUNDO

**RELATO DE EXPERIÊNCIA**



## SUMÁRIO - RELATO DE EXPERIÊNCIA

<b>RÁDIO NA RUA: A RÁDIO DAS PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA</b> .....	<b>1130</b>
<i>Alexandre Missel Knorre   Lilian Rodrigues da Cruz</i>	
<b>MAN@S NA ESCOLA: DA VIOLÊNCIA À DIGNIDADE.</b> .....	<b>1139</b>
<i>Luiz Otavio Borges   Maria Regina Moraes   Marcio Rodrigo Vale Caetano</i>	
<b>BATUCADA FEMINISTA COMO UM ELEMENTO EDUCATIVO NA/DA MARCHA MUNDIAL DAS MULHERES EM BLUMENAU</b> .....	<b>1144</b>
<i>Celso Kraemer   Jonathan Cristopher Dias   Vanessa Doré Gonçalves</i>	
<b>ENTRE ESTUDANTES LGTBs NA FURG</b> .....	<b>1153</b>
<i>Ana Elisa de Abreu Vargas   Fabio Rodrigues Vicente Marcio Rodrigo Vale Caetano</i>	
<b>A CULTURA POPULAR NAS DISCIPLINAS DO PPGEDU – FURG</b> .....	<b>1159</b>
<i>Gisele Moura Kowalski Ferreira   Belina Amaral Peres Eduardo Garralaga Melgar Junior</i>	
<b>NÚCLEO DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO EM PSICOLOGIA CLÍNICA - SOCIAL: “VIDAS”: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA</b> .....	<b>1160</b>
<i>Alice Carvalho   Letícia Dalla Costa   Adriane Roso</i>	
<b>A UNIVERSIDADE COMO TECNOLOGIA DE GÊNERO</b> .....	<b>1168</b>
<i>Rejane Barreto Jardim   Rogéria Aparecida Garcia Luciano Pereira dos Santos</i>	
<b>EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA – BREVE RELATO DOS AVANÇOS E IMPASSES NAS AÇÕES DO PROJETO “BIOGRAFIAS DO TRAUMA: UM OLHAR LITERÁRIO E INTERDISCIPLINAR PARA A EXPERIÊNCIA DA VIOLÊNCIA OBSTÉTRICA”.</b> .....	<b>1169</b>
<i>Kelley B. Duarte   Cláudia Carneiro Peixoto</i>	

**REPRESENTAÇÕES SOCIOCULTURAIS, FORMAÇÃO DO SUJEITO E  
RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO SÉCULO XXI: UMA INVESTIGAÇÃO  
POÉTICO-CONCEITUAL NO ÂMBITO DA ARTE CONTEMPORÂNEA.....1170**

*Maryan Alessandra da Silva | Teresa Lenzi*

**A ROMANTIZAÇÃO DA MATERNIDADE: UMA FORMA DE  
OPRESSÃO DE GÊNERO .....1171**

*Janine Pestana Carvalho | Amanda de Almeida Schiavon | Airi Macias Sacco*

**TRANSFORMADAS PELA NOITE.....1178**

*Catarina de Souza Costa | Andrezza Pires Gouveia | Beatriz Souza Martins*

**MULHERES NEGRAS GÊNERO, RAÇA, RELIGIOSIDADE:  
INTERSECCIONALIDADE .....1179**

*Juliana de Castro Braz | Rosy Mary Santos | Luiz Felipe Fernandes*

**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA – RELATO DAS AÇÕES INTERDISCIPLINARES  
QUE IDENTIFICAM AS EXPRESSÕES VERBAIS DA VIOLÊNCIA OBSTÉTRICA .....1187**

*Carolina Pontes Leonetti | Angell Rubira | Kelley B. Duarte*

**UM BAILE MISTURADO: (SOBRE)VIVÊNCIAS LGBT E NEGRAS NO  
VALE DO TAQUARI.....1188**

*Jandiro Adriano Koch | Priscila Pavan Detoni*

**EU E ELES/AS NA PRODUÇÃO DO DOCUMENTÁRIO  
“QUANDO OUSAMOS EXISTIR” .....1196**

*Fabio Rodrigues Vicente | Ana Elisa de Abreu Vargas*

*Marcio Rodrigo Vale Caetano*

**DILATAÇÃO CORPORAL: QUANDO UM CORPO FALA O QUE SENTE EM  
IMBRICAÇÕES DE PROCESSOS CRIATIVOS .....1201**

*Pedro Gottardi | Leomar Peruzzo | Carla Carvalho*

**MULHERES EM TELA. FEMINISMO EM DEBATE.....1202**

*Rejane Barreto Jardim | Rogéria Aparecida Garcia*

<b>ARTE ACTIVISTA FEMINISTAS EN LA COLECTIVA LAS HILANDO. LA EXPERIENCIA DE UN SABER HACER CON OTRAS.....</b>	<b>1203</b>
---	-------------

*Lic. Sofia Menoyo*

<b>ESQUISOGRAFIAS: NO MAR DE DENTRO, O DEVIR REVOLUCIONÁRIO DE UM POEMA.....</b>	<b>1204</b>
--	-------------

*Claudia Rekowsky Bistrichi*

<b>A CONSCIÊNCIA DA VERDADEIRA CIDADANIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....</b>	<b>1213</b>
--	-------------

*Angela Peixoto da Silva*

<b>“É MENINO OU MENINA?”: REFLEXÕES ACERCA DAS POSSIBILIDADES DO CORPO INTERSEX.....</b>	<b>1214</b>
--	-------------

*Amanda de Almeida Schiavon | Janine Pestana Carvalho*

*Airi Macias Sacco*

<b>(RE)CORTANDO A DOR E ESTIMULANDO A PALAVRA: RELATO DE UMA PERFORMANCE DE FETICHE E SADOMASOQUISMO NA FESTA MOTEL FETISH.....</b>	<b>1222</b>
---	-------------

*Raquel Basilone Ribeiro de Ávila | Paula Sandrine Machado*

<b>INVESTIGAÇÃO SOBRE ENSINAR E APRENDER: COMPREENDENDO OS DIFERENTES ESPAÇOS EDUCATIVOS POSSÍVEIS .....</b>	<b>1236</b>
--	-------------

*Clara Luísa Martins Brandão | Vânia Alves Martins Chaigar*

<b>GRUPO DE ESTUDOS CAFÉ COR .....</b>	<b>1244</b>
--	-------------

<b>DIÁLOGOS SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: PRÁTICAS DA PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO.....</b>	<b>1248</b>
---	-------------

*Thaysa Zubek Valente*

<b>SENSAÇÕES DO IMPACTO E NARRATIVAS POSSÍVEIS: UMA EXPERIÊNCIA PARA ALÉM DA SALA DE AULA .....</b>	<b>1263</b>
---	-------------

*Me. Camila Dalcin*



<b>FRONTEIRAS DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE EM CONTEXTO ESCOLAR</b> .....	<b>1269</b>
<i>Ewerton da Silva Ferreira   Jaqueline Carvalho Quadrado</i>	
<b>PRESENÇA DE MULHERES NOS CARGOS GERENCIAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS: GÊNERO E RELAÇÕES DE PODER</b> .....	<b>1280</b>
<i>Rogéria Aparecida Garcia   Luciano Pereira dos Santos</i>	
<b>TERRITÓRIOS NEGROS DA CIDADE DO RIO GRANDE: EXPERIÊNCIAS DOCENTES</b> .....	<b>1281</b>
<i>Gabriele Costa Pereira   Gleidson Silveira do Nascimento Gisele Maria Rodrigues Machado</i>	
<b>DOCÊNCIA DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL NO DESAFIO PRÉ-ENEM</b> .....	<b>1282</b>
<i>Tamires Guedes dos Santos</i>	
<b>MULHERES COM PAU: CORPOS E AS RELAÇÕES DE PODER</b> .....	<b>1287</b>
<i>Violet Alex Sandra Anzini Baudelaire</i>	
<b>“DISSO QUIS EU FAZER A MINHA POESIA”: DOS CORPOS E SEUS RESGATES</b> ....	<b>1291</b>
<i>Michele Lopes Leguiça Corrêa   Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jane Felipe de Souza</i>	
<b>PROJETO DOCE LEITURA: RELEITURA, DISCUSSÃO, ADAPTAÇÃO E TEATRO DE SOMBRAS SOBRE O TEXTO “UM CASO DE AMOR OU UMA TRAGÉDIA MATEMÁTICA”</b> .....	<b>1292</b>
<i>José Francisco Duran Vieira   Maurício Mailan Lange</i>	
<b>VIVÊNCIAS DE UM PROGRAMA UNIVERSITÁRIO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> .....	<b>1300</b>
<b>ARBITRAGEM FEMININA, UM RELATO DE EXPERIÊNCIA</b> .....	<b>1301</b>
<i>Bruna Vitória de Almeida   Charles da Costa Bandeira Leila Cristiane Pinto Finoqueto</i>	

**DA PERFORMANCE DO AUTO-ORGANIZADO DE MULHERES DA UFPEL  
PARA O ENFRENTAMENTO DAS DISCUSSÕES DE VIOLÊNCIA DENTRO  
E FORA DOS ESPAÇOS ACADÊMICOS: DEBATES E EMBATES DIÁRIOS  
PELO DIREITO DAS MULHERES..... 1305**

*Rogéria Aparecida Garcia | Luciano Pereira dos Santos  
Rejane Barreto Jardim*

**DANÇAS POPULARES BRASILEIRAS: ENTRE COREOGRAFIAS A  
CONSTRUÇÃO DA ALTERIDADE ..... 1306**

*Priscila Fontes Gularte | Leila Cristiane Pinto Finoqueto*

**GESTAR..... 1312**

*Daniele Almeida Pestano | Fabiane Tejada da Silveira | Nívia Ferreira*

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS:  
PRECISAMOS FALAR SOBRE CABELOS. .... 1320**

*Giselle Moraes Moreira*

## RÁDIO NA RUA: A RÁDIO DAS PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA

Alexandre Missel Knorre<sup>1</sup>  
Lilian Rodrigues da Cruz<sup>2</sup>

### Resumo

A Rádio Na Rua<sup>3</sup> (RNR), a rádio das pessoas em situação de rua de Porto Alegre é um dispositivo/intervenção/performance criada junto as pessoas em situação de rua da região central da cidade de Porto Alegre, inicialmente, enquanto utilizavam o serviço do Centro de Referência Especializado para População em Situação de Rua (Centropop) e, posteriormente, apenas na rua. A RNR surgida dentro desse estabelecimento da assistência social, funcionou com a utilização de equipamentos eletrônicos de sonorização (microfones, amplificadores, pedal de looping) como um modo de concentrar as pessoas em torno de uma tarefa em comum. Os equipamentos de som e a performance de conversas microfonadas, músicas preferidas, brincadeiras, desabaços e denúncias, explodiram narrativas singulares de vida. Essa potência comunicativa e amplificadora da rádio foi levada para além do Centropop, a pontos centrais da cidade ocupando o espaço público, em meio ao trânsito das pessoas. Na rua, a rádio funcionava abordando, convidando, incluindo as falas dos transeuntes; toda a rua tinha o potencial de virar notícia e pauta da rádio. Após desvincular-se da assistência social do Estado, a RNR virou ferramenta de expressão e multiplicação de sentidos/ideias/afetos à população de rua e a outros movimentos sociais – propulsionando convívio entre diversos

---

1 Psicólogo, Mestre em Psicologia Social e Institucional - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. E-mail: misselmusica@gmail.com

2 Doutora em Psicologia (PUCRS)

3 Usarei a sigla RNR para me referir a Rádio Na Rua no desenvolvimento do texto.

atores sociais em praça pública com a possibilidade de embaralhar significados e referenciais estigmatizantes possibilitando novas perspectivas entre os envolvidos.

**Palavras-chave:** Pessoas em situação de rua; rádio na rua; intervenção urbana; políticas públicas

A RNR nasce a partir da parceria da ONG Rede do Circo com a Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC) e a coordenação de artes cênicas da secretaria municipal da cultura de Porto Alegre, através do projeto Circo da Cultura: Ações Culturais no Centropop. Nesse estabelecimento para as pessoas em situação de rua, mesmo com a rotina de trabalho dos técnicos, com os procedimentos de higiene dos usuários, com o lanche, com as oficinas de artesanato e de música, com os momentos de educação física, a fundação e a equipe do Centropop percebiam falta de adesão dos usuários às tarefas como um fracasso das propostas propostas, como resistência dos usuários geradora de ociosidade. A FASC enxergou no trabalho do Circo da Cultura no ano anterior, com os espetáculos circenses, teatrais e musicais com as crianças dos SASE<sup>4</sup>, uma possibilidade de qualificar esse “tempo ocioso” dos usuários no Centropop.

O Centropop foi implementado pelo Decreto no 7.053/2009 constituindo-se numa unidade de referência de Média Complexidade, de natureza pública e estatal. A tônica do atendimento é a proteção, ressocialização, com reinserção na família e/ou comunidade, respeito às diferenças, dignidade do humano, direito a cidadania, resgate de auto-estima, autonomia e, principalmente, a saída da rua (Brasil, 2009). No Centropop 1, o qual me inseri, foi construído nas adjacências do prédio de um abrigo municipal na zona central da cidade. O espaço físico foi reorganizado para garantir o atendimento de 60 pessoas por dia (30 pessoas por turno). A equipe era formada por psicólogos, assistentes sociais, enfermeira, professor de educação física, equipe administrativa, atendentes, monitores, segurança, agentes de limpeza, estagiários, porteiro e oficinairos. A rotina envolvia seleção de casos prioritários, ainda na portaria, elaborando-se uma lista para ingresso no serviço. Acontecia uma reunião inicial de acolhida com encaminhamento à triagem e ao técnico correspondente de uma demanda relatada<sup>5</sup>. Se não precisavam de

---

4 O projeto inicial do Circo da Cultura era apenas com as crianças, com oficinas semanais durante o ano que serviriam para a montagem de um espetáculo desses estudos artísticos no final.

5 Exemplo de demandas: usuários roubados precisando de documentos novos; pessoas vindas do interior encaminhadas a albergues; encaminhamentos a unidades de saúde; necessidade

nenhuma intervenção técnica ou encaminhamento específico os usuários se organizavam entre tomar banho, lavar roupa, fazer lanche, assistir TV, descansar da rua. Sistemáticamente acontecia uma assembleia onde equipe e usuários conversavam e deliberavam sobre necessidades, direitos, demandas e usos do serviço. A equipe do Centropop também tinha uma reunião semanal tanto para discussão de casos individuais quanto para organização geral do espaço. A rotina era pacífica em sua maioria, mas constantemente ocorriam problemas de comportamento, algumas disputas de território que estressavam o ambiente. Havia dificuldade de organizar e manter grupos de trabalho com os usuários. A aderência a propostas grupais de longo prazo era facilmente desfeita.

A equipe do Circo da Cultura estudava o que poderia ser essa falta de adesão e como desarticular os comportamentos estereotipados, passivos e institucionalizados dentro do Centropop. Em dias sem participantes na “sala de oficinas”, eu rompia com a espera indo a outros espaços de convívio interagir com as pessoas. Observava. Conversava. Ouvia histórias de vida, depoimentos, muita opinião sobre futebol, histórias de amor, ladaias<sup>6</sup>. Descartei as salas que confinavam as oficinas pela falta de adesão e também por entendê-las como determinações institucionais limitadoras a construção de novas alianças. Assim, pude me lançar ao desejo de experimentar outras parcerias em outros espaços do estabelecimento. Esse trânsito detonou novas cores e possibilidades. “Rejeitar” a oficina na sala foi fundamental para conhecer os usuários. Conhecê-los disparou novos horizontes.

Juntos com a coordenação do Circo da Cultura decidimos realizar um circuito de performances artísticas interativas no Centropop. Cada artista da nossa equipe ocuparia, ao mesmo tempo, um lugar no espaço físico do estabelecimento. Com a performance montada e posicionada, funcionaríamos como ilhas por onde os usuários navegariam conforme suas motivações. Minha ilha foi composta por equipamentos de som:

---

de banho, alimento, roupas novas, conversa, etc.

6 Ladaia é a palavra utilizada na gíria da rua para definir problema, mentira, roubo, tráfico, confusão, enganação.

caixa de som, um pedestal, um microfone com cabo e o pedal de looping<sup>7</sup>. Esses equipamentos eram para ser “diversões provocativas”. Não fazia ideia do que aconteceria. Montei os equipamentos, mostrei como funcionava para uma ou duas pessoas. As vozes e sons começaram a ser repetidos em looping pelas caixas de som. Não demorou para formar um grande ajuntamento de pessoas querendo manusear o microfone e ouvir as reproduções sucessivas. O truque da repetição do som, do ouvir a própria voz repetidamente, encantou a muitos. Aconteceram falas, músicas, brincadeiras, piadas. O Lasanha imitou o Sílvio Santos, o Cicatriz cantou a música Vapor Barato. Gostaram de se ouvir. Quiseram falar depois de terem gostado de se ouvir.

Desse momento em diante a aparelhagem eletrônica de som tornou-se ferramenta de trabalho. A conversa ganhando volume, a expressão oral sendo microfonada, o microfone sendo manuseado se tornaram ferramentas com as quais sentiam-se sujeitos com falas relevantes, desejosos de se expressarem.

Após o evento com o pedal de looping, surgiram propostas de jogos, brincadeiras, entrevistas para nos mantermos exercitando o uso da fala nos microfones e dos aparelhos eletrônicos, construindo o ambiente de uma rádio. Em seguida, construí uma “rádio poste” dentro do Centropop: instalei caixas de som pequenas no perímetro do pátio interno de convívio. A presença constante de caixas de som, de cabos, *plugs*, inventava o pátio como um local para oficinas, definitivamente. O pátio era o local mais aberto aos encontros e experimentações coletivos. A RNR gerou um novo platô de permanência no Centropop, compartilhando o espaço físico, histórias e o tempo juntos. O pátio, as conversas públicas, os equipamentos eletrônicos de sonorização nos agruparam. O som nos abraçou, conectando-nos através da força das narrativas. Alguns deixavam de usar drogas nas noites anteriores as oficinas da rádio no entendimento de que a ressaca os incapacitava a performar o repórter – a sobriedade não era um objetivo moral mas operado pela desejo de performar o repórter.

---

7 Looping é uma palavra da língua inglesa que significa fazer laços, fazer voltas. O pedal de looping é um equipamento eletrônico utilizado por músicos acionado com o pé, ele grava o som gerado e o repete até ser desligado.



Tive a intenção de envolver técnicos e usuários na realização da rádio do Centropop funcionando todos os dias, mesmo sem a minha presença. Ensinei as pessoas a mexerem num “kit” contendo microfones, mesa de som, amplificador, tocador de músicas em MP3. Bastava o “kit” ser ligado e a rádio estava no ar<sup>8</sup>. No entanto, a rotina de afazeres da equipe de trabalho e dos usuários não encontrou brechas para a realização sistemática da rádio. A realização dependeu da minha presença que acontecia apenas um dia por semana. Outra intenção era construir uma rádio que se comunicasse com outros estabelecimentos da FASC como abrigos, albergues, escolas. Esse novo desdobramento da RNR não foi autorizado financeiramente pela mantenedora.

Paralelamente às oficinas da rádio dentro do Centropop fazíamos de 4 a 5 intervenções no ano com a RNR ocupando um espaço público em localidades urbanas, variadas, centrais e de grande circulação de pessoas. Executava-se uma performance com o interesse de mobilizar os transeuntes com músicas, danças, entrevistas, sorteios, contação “causos”, piadas, relatos de vida. Todas as atividades propostas eram realizadas pelos repórteres da rádio (as pessoas em situação de rua). Os equipamentos de som, caixas de som, cabos, mesa de som, microfones, banners, balões coloridos, performavam na ocupação da calçada e na abordagem poética dos transeuntes/anônimos. Como mediador das conversas e técnico dos equipamentos articulava, junto aos repórteres essa abordagem inusitada dos participantes, intervindo com humor e delicadeza. Toda a rua com o potencial para tornar-se notícia. Qualquer pessoa que passasse pela rádio poderia ser surpreendida pelos microfones: ambulantes, doutores, desocupados, consumidores, turistas, estudantes, amantes. As intervenções pretendem desarticular trajetos na cidade interferindo no movimento do corpo pelo espaço e, também, pelos afetos e ideias. Os sujeitos da rádio compartilham suas vidas e as histórias se cruzam criando um plano de consistência pela desestratificação do discurso dos envolvidos no ambiente da rádio, disparando multiplicidades “[...] num movimento de

---

8 Existe uma reportagem do jornal da TVERS sobre essa rádio poste dentro do Centropop. Ela pode ser acessada em <https://www.youtube.com/watch?v=T2GhxecUoiE&index=49&list=LLdXVp1TUiLdi0nf1cmF8pwQ>

desterritorialização generalizada onde cada um pega e faz o que pode, segundo seus gostos, que ele teria conseguido abstrair de um Eu, segundo uma política [...]” como diriam Deleuze e Guattari (1996) sobre a construção de um campo de imanência na desarticulação de estratificações. Existem algumas estratégias na ocupação do local público. Um pequeno enclave de chão firme da cidade. Propício a usar som alto durante 2 horas. Um local central, um *chakra* urbano, que funcione como um brete: onde os transeuntes necessariamente precisam passar. Um lugar que seja significativo à população de rua, por exemplo, numa remoção feita pela prefeitura.

“Onde a senhora vai com esses carrinhos de livros? Sobre o que são esses livros?” Assim a RNR entrava na intimidade de uma transeunte que levava uma coleção de livros do marido que falecera. Animada dizia que os gostos do esposo precisavam de novos apreciadores, e por isso doaria os livros. Intromissão. A rua é puro choque. Clinamen. Uma valsa de intromissões em par com a vitalidade rizomática da cidade. Desdobrar as vidas interrompendo trajetos, buscando seus biografemas parece trazer a conexão de intensidades singulares entre os envolvidos na rádio.

Os repórteres da RNR em sua maioria, negros, nordestinos, índios, têm comumente suas vidas estigmatizadas por significações simplificadoras, contribuindo à criação de restrições nas suas interações sociais e das suas possibilidades de vida. A RNR tem o intuito de embaralhar esses estereótipos e referenciais duros. Numa das rádios no centro de Porto Alegre no local conhecido popularmente como Esquina Democrática<sup>9</sup>, realizamos uma performance onde o sorteio de brindes e entrega de prêmios para respostas corretas a adivinhações/pegadinhas juntou um grande público. Ganharam de quem imaginariamente não tem o que ofertar. Muitas pessoas que foram interpeladas pelos brindes e microfones da população de rua viviam pela primeira vez a interação com alguém em situação de rua. Viveram a multiplicação de definições, inclusive, controversas sobre a galera da rua.

Essa performance nos espaços públicos, na rua, é a potência que mais interessa a RNR. Inclusive após o Impeachment da Presidenta

---

9 Intersecção das ruas Borges de Medeiros e Rua da Praia, palco de manifestações sociais.

Dilma Rousseff (2016) com a insidiosa desnutrição das Políticas Públicas de Assistência Social do Estado que inviabilizou uma série de serviços, parcerias e projetos desenvolvidos pela FASC, a oficina semanal da RNR desenvolvida desde 2012 no Centropop, foi desativada. Assim a RNR segue acontecendo apenas na rua com novas parcerias: coletivos, ONGs, fundações não governamentais e grupos organizados em função de demandas sociais necessitados de um novo dispositivo para manifestarem-se publicamente. Aconteceram RNRs nos aniversários do Jornal Boca de Rua<sup>10</sup>, em manifestações do Movimento Nacional da População de Rua<sup>11</sup> (MNPR), com a Associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural (AGAPAN), com a Escola Porto Alegre (EPA) especializada em educação da população de rua – no dia Mundial dos Direitos Humanos junto aos Mbyá Guarani em retomada a terras ancestrais no litoral norte do Rio

Grande do Sul. Numa RNR no em parceria com um congresso de antropologia ouvimos a seguinte fala de um dos repórteres:

Me disseram pra esperar o trâmite. Várias vezes me diziam que a coisa não andava por causa do trâmite. Daí um dia eu disse, me diz logo quem é esse trâmite pra eu falar com ele. Tu vê, eu não sabia que trâmite era... tipo um processo, um caminho da coisa toda. Daí eu me dei conta que precisava voltar a estudar na EPA. E voltei pra sala de aula. Até pro cara não ser enrolado... (Mãe Gorda falando na RNR em outubro de 2016).

A potência desse depoimento nos auto falantes faz do momento de compartilhamento dessa história um agente gerador de perspectivas. Além de trazer a força das alianças com a EPA, com as letras, com a política, com os direitos sociais. O estudar entendido como necessidade de melhorar o conhecimento para tencionando os órgãos públicos com novos recursos intelectuais e linguísticos. Não porque estudar dignifica o homem, nem porque todo homem bom é estudado, ou para qualificar o

---

10 Jornal redigido por pessoas em situação de rua a mais de 15 anos na cidade de Porto Alegre.

11 Em função da chacina de moradores de rua na Praça da Sé em São Paulo em 19 de agosto de 2004, iniciou-se uma mobilização nacional que resultou na formalização MNPR (Feltran, Martinez, Rui, 2016)

currículo profissional. Estudar, nesse caso, é uma ferramenta de luta, uma arma, sobrevivência, resistência aos imperativos dominantes e processos de subjetivação capitalista que pretendem vigorar com suas narrativas sobrecodificando a vida das pessoas com marcadores categóricos. A RNR como um dispositivo que intenta a desarticulação dos fluxos hegemônicos na cidade através do incremento dos paradoxos nas falas dos participantes visibilizando a hibridez controversa que compõe nossas existências.

## Referências

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia Para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.053 de 23 de dezembro de 2009**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d7053.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7053.htm)>. Acesso em: 21 mai. 2017.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs. Capitalismo e esquizofrenia**. v. 3. RJ: Ed. 34, 1996.

FELTRAN, G.; MARTINEZ, M.; RUI, T. **Nova face da vida nas ruas**. São Carlos: EDUFSCAR, 2016.

## MAN@S NA ESCOLA: DA VIOLÊNCIA À DIGNIDADE.

Luiz Otavio Borges<sup>1</sup>  
Maria Regina Moraes  
Marcio Rodrigo Vale Caetano

### Resumo

No sistema educacional, assim como em outras esferas sociais, o preconceito, a discriminação e a violência física são rotina na vida de estudantes homossexuais e trans. A culpa sobre a violência sofrida recai, sempre, sobre as ações e comportamentos do indivíduo, seria ele o responsável pela agressão sofrida. Nesse sentido vale destacar que a culpa e/ou a ocultação aos fatos de agressões realizadas nas escolas e universidades legitimam e incentivam em certo ponto, a violência sofrida por tais indivíduos. Assim nasce o Projeto Man@s na Escola criado a partir de uma demanda levantada pela Associação de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros de Rio Grande, onde se formou uma união entre vários órgãos governamentais e movimentos sociais, com ideal de melhorar a vida e reforçar a dignidade dessas pessoas por meio de um serviço social focado na Educação, que ajudasse na ascensão escolar dessa população sofrida.

**Palavras-chave:** Educação popular, População LGBT, Dignidade, Violência.

---

1 Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: luizotavioborges@gmail.com

Muitas são as denúncias realizadas por travestis e transexuais (trans) sobre as problemáticas vividas em escolas e universidades regulares. No geral, suas narrativas descrevem dificuldades que vão da efetivação de matrícula (instituída com ações intransigentes que não são vividas em relação às demais matrículas) até a imposição de vestimentas, impedimentos do uso de nomes que estão socialmente reconhecidas/os, uso de espaços físicos e equipamentos escolares/universitários, agressões físicas e/ou verbais experimentadas cotidianamente muitas vezes sob o silêncio e omissão da equipe diretiva.

O contexto de violência vivido por travestis e transexuais produz uma crescente tensão em suas relações escolares, consistindo em um grande desafio suas permanências na instituição. Caetano (2005), descreve que a capacidade de ocultar o desejo homossexual e/ou interpretar performances de gênero no interior das exigidas pelos sujeitos da escola para cada sexo orientarão o nível e modalidade de violência vivida por estudantes LGBT nas instituições educacionais. Entretanto, as atitudes de escolas e universidades, no geral, não se alteram quando as suspeitas homossexuais e/ou trans sobre as identidades sexuais de estudantes são confirmadas, a desinformação agregada a insensibilidade e o preconceito resultam quase sempre em violência e discriminação.

Em escolas e universidades, assim como em outras esferas sociais, a identidade sexual passa a ser a responsabilizada pelo preconceito, discriminação e violência física sofrida pelo/a estudante homossexual e trans. A culpa sobre a violência sofrida recai sobre as ações e comportamentos do indivíduo, seria ele o responsável pela agressão sofrida. Vale destacar que a culpa e/ou a ocultação aos fatos de agressões realizadas nas escolas e universidades legitimam e incentivam em certo ponto, a violência sofrida pelo indivíduo homossexual ou trans. Ainda com Caetano (2005), a violência está em tudo que é capaz de imprimir sofrimento ou destruição ao indivíduo, bem como o que pode degradar ou causar transtornos à sua integridade físico-psíquica e patrimonial. Violentar o indivíduo, é arrancá-lo da sua dignidade.

A discriminação e preconceito contra os/as homossexuais e trans demarca a diferença de um/a com relação ao/a outro/a, afirmando a diferenciabilidade daquele/a que discrimina e a inferioridade e desvio daquele/a que é discriminado/a. A ideia de desvio implica a existência de

um comportamento médio ou ideal, que expressa uma harmonia com as exigências de funcionamento do sistema social. O que agrava o quadro de violência contra homossexuais e trans é a legitimidade que esse ato provoca. É comum que a discriminação não sofra as sanções sociais e legais, a última por inexistir, sendo muitas vezes ovacionada. Vale dizer que a discriminação significa toda e qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência que tenha como resultado prejudicar e anular o exercício, em igualdade de condições, dos direitos humanos e liberdades fundamentais, nos campos político, econômico, social, cultural e civil, ou em qualquer outro campo, como nos descreve Gaivizzo, (2014). Logo, a discriminação significa, na prática, desigualdade.

Correntemente igualada a preconceito, a discriminação diferencia-se devido sua materialidade na vida cotidiana dos indivíduos e/ou grupos. Sobre os limites entre o preconceito e a discriminação, Caetano (2011) aponta que o preconceito e a discriminação são termos correntemente usados como se fossem correlatos, apesar de designarem ações e acontecimentos diversos. Para o autor, enquanto o preconceito está relacionado às percepções e representações sociais produzidas com o caráter negativo, o termo discriminação diz respeito à materialização objetiva de atitudes arbitrárias, comissivas ou omissivas que resultam, cotidianamente, em violação de direitos de grupos, coletivos de indivíduos e/ou indivíduos. O que justificaria ações e políticas diferenciadas às/os trans a fim de enfrentar as desigualdades que Gaivizzo (2014) e Caetano (2011) apontam que são produzidas pelas desigualdades.

### **É no cenário narrado até aqui que emerge o Man@s na Escola**

O Projeto foi criado a partir de uma demanda levantada pela Associação de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros de Rio Grande, na qual se formou uma união entre vários órgãos governamentais e movimentos sociais, entre eles, Universidade Federal do Rio Grande, Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos e Prefeitura Municipal de Rio Grande, consistindo em dar uma nova oportunidade de concluir o Ensino Fundamental e Médio. Com ideal de melhorar a vida e reforçar a dignidade dessas pessoas por meio de uma ação solidária, através de um serviço social focado na Educação, que ajudasse na ascensão escolar. A



metodologia visa sempre à funcionalidade e a aceleração da aprendizagem de forma a contribuir com a construção do conhecimento dentro do Ensino de Jovens e Adultos, através da individualização sistemática de ensino atendendo as necessidades coletivas e particulares voltados para a educação que se fizer necessários, fazendo um trabalho de motivação (visando à permanência dos alunos) e prevenção (palestras sobre prevenção de doenças). Os educadores participantes do projeto são orientados a desenvolverem com estas jovens e adultas, conhecimentos significativos possibilitando novas aprendizagens. Para tanto partimos do objetivo central que consiste na superação das necessidades mais prementes que se fazem presentes em seu cotidiano, resgatando e incluindo novamente aos espaços escolares e ressignificando vivências.

Com efeito, o projeto realiza espaços dialógicos que buscam problematizar o âmbito do mundo do trabalho, reconhecendo as áreas de conhecimento e apresentando tais possibilidades as/aos sujeitos que buscam ingressar no Ensino Superior, bem como refletir, no caso da retomada do ensino básico nas zonas periurbanas, junto a população LGBT e profissionais do sexo acerca desses processos a partir de sua leitura de mundo e de seu trabalho.

Com o pensamento voltado para o tipo especial de estudantes participante deste projeto, a metodologia visa sempre à funcionalidade e a aceleração da aprendizagem de forma a contribuir com a construção do conhecimento dentro da filosofia do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) através da individualização sistemática de ensino atendendo as necessidades coletivas e particulares voltados para a educação que se fizer necessários. Os conteúdos são contextualizados na realidade do aluno apresentados de forma simples e clara, descritas nas apostilas instrumentais e nos materiais propostos pelos educadores.

Considerar a heterogeneidade desse público, quais seus interesses, suas identidades, suas preocupações, necessidades, expectativas em relação à escola, suas habilidades, enfim, suas vivências se tornam de suma importância para a construção de uma proposta pedagógica que considere suas especificidades. É fundamental perceber quem é esse sujeito com o qual trabalhamos para que os conteúdos a serem trabalhados façam sentido, tenham significado, sejam elementos concretos na sua formação, instrumentalizando-o para uma intervenção significativa na sua

realidade. Um passo inicial foi a elaboração de instrumentos e estratégias que contribuem para o levantamento de dados para além das questões referentes à faixa etária, escolarização, mundo do trabalho ou inserção no núcleo familiar. É importante ressaltar que essa é uma reflexão de todo o coletivo, em que todos participam na elaboração de tais instrumentos e estratégias.

Hoje, o projeto dá um salto de dezessete inscrições e agora conta com sessenta e três alunas e alunos. Esse salto se acontece no momento em que por uma demanda trazida pelas alunas, o projeto começa incluir trabalhadoras e trabalhadores profissionais do sexo.

Enfim, com isso tudo, buscamos a nossa própria transformação em cidadãos mais críticos, seja enquanto coordenadores deste projeto e/ou como educadores, mas também, no desenvolvimento das ações e das atividades educativas ou extraclasse, envolvendo nossas e nossos educandos e suas diversas comunidades. Isto porque, os processos de aprendizagem não podem ser concebidos independentemente das interações educador/educando. A sala de aula é o lugar de uma ação social em que, de forma intencional e planejada, as novas gerações recebem o aprendizado relativo à tradição cultural, à inserção na sociedade e a compreensão de suas personalidades.

## Referências

CAETANO, M. Os gestos do silêncio para esconder as diferenças. 2005. 126fl. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro, 2005. \_\_\_\_\_. **Gênero e Sexualidade: um encontro político com as epistemologias de vida e os movimentos curriculares**. 2011. 228f. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro, 2011.

GAIVIZZO, SoledadBech. **O Direito dos Povos Indígenas à Educação Superior na América Latina: concepções, controvérsias e propostas**. 2015. 160p. Tese (Doutorado em Serviço Social). Faculdade de Serviço Social - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC RS), Brasil, Porto Alegre, 2014.

# BATUCADA FEMINISTA COMO UM ELEMENTO EDUCATIVO NA/DA MARCHA MUNDIAL DAS MULHERES EM BLUMENAU

Celso Kraemer<sup>1</sup>  
Jonathan Christopher Dias<sup>2</sup>  
Vanessa Doré Gonçalves<sup>3</sup>

## 1. Primeiras Palavras

Com o lema “Seguiremos marchando até que todas sejamos livres” a Batucada Feminista sai às ruas com seus tambores buscando a visibilidade das lutas feministas. Através da arte de confeccionar seus próprios instrumentos, suas ações denunciam o machismo e todas as marcas deixadas na sociedade. Mas, para além da denúncia, apresentam outro projeto.

Esse trabalho busca conhecer o processo educativo dentro da batucada feminista na cidade de Blumenau. Para isso se faz a análise do contexto histórico da organização política das mulheres na cidade, o contexto social das mulheres que participam do movimento, os espaços criados, as relações estabelecidas, os momentos vivenciados.

As informações para a pesquisa, de caráter exploratório, foram buscadas junto às integrantes do movimento pesquisado. Foram gravadas entrevistas semiestruturadas com participantes da Batucada e também com uma pesquisadora da temática de gênero. Além disso, foram realizadas

---

1 Doutor em Filosofia. Professor de Filosofia da Educação no PPGE da FURB.

2 Graduando em Pedagogia e pesquisador da temática de Gênero.

3 Graduada em Ciências Sociais. Pesquisadora e ativista em Movimentos Sociais e sobre gênero.

observações nas atividades regulares do movimento, ente elas as rodas de conversas que elas promovem.

A estrutura do texto desta pesquisa segue o seguinte roteiro: primeiro um breve relato, contextualizando historicamente a organização política das mulheres em Blumenau; em seguida uma apresentação das histórias de cinco mulheres do grupo e, por final, a análise do processo educativo do movimento, valendo-se das observações sobre as ações do movimento, tanto em sua dinâmica interna quanto nas ruas e espaços da cidade.

## **2. Organização política das mulheres em Blumenau**

Em entrevista a pesquisadora Marilu Antunes da Silva<sup>4</sup> relata que a organização política das mulheres a partir da década de 1960, em Blumenau, se deu em diferentes espaços e movimentos: por meio das lutas trabalhistas, da área têxtil; no trabalho voluntário, na área da saúde; na pastoral da saúde, que era composta só por mulheres. Essa década se iniciaram as atividades no movimento das comunidades eclesiais de base, um movimento da Igreja Católica. As mulheres encamparam o projeto. Tratava-se de uma ação que fornecia uma alimentação, chama à época de multimistura, administrada para crianças de baixo peso ou em estado de subnutrição. Também nos clubes de mães as mulheres realizavam encontros e diálogos que favoreciam sua consciência social e política. Essa dinâmica também se faz presente na vida cultural da cidade, na fundação cultural e FITUB (Festival Internacional de Teatro Universitário de Blumenau). Esse era o cenário desenhado até os meados de 2000.

Nesse início do séc. XXI a presença de mulheres no espaço legislativo é um novo passo, ainda em marcha, mas já com presenças significativas em alguns municípios, nos legislativos estaduais e no congresso Nacional. A implementação de programas de saúde pública para mulher na rede municipal através do SUS e do SUAS é uma conquista das frentes femininas. Mas as mulheres continuam se organizando pelas demandas de profissionalização e renda no trabalho. Para isso, permanecem nos

---

4 Professora de Ensino Médio e da Universidade, cientista social, mestre em história e doutoranda em direito.

sindicatos, em associações de moradores e, também na rede de economia solidaria para, através da renda, conseguir reconhecimento para outros direitos sociais. Nos movimentos estudantis de ensino médio e superior também a participação feminina estava presente já desde as últimas décadas do século XX. Igualmente sua presença e organização nas demandas por segurança ambiental merece ser mencionada, destacando a formação de associações de desabrigados de 2008. Entre 2012 até esse ano surgiram e se fortaleceram em Blumenau os coletivos feministas: Casa da Mae Joana, Praça Lilás, Damas de Paus, Instituto Anisia Floresta e a Batucada Feminista.

Como se vê, o percurso das lutas femininas vem se ampliando em Blumenau. O conjunto dessas ações mostra os espaços institucionais e espaços sociais e culturais nos quais as mulheres passaram a atuar. Em todos eles, seguramente, se faz educação. Nosso recorte, no presente trabalho, é sobre a Batucada Feminista, um Coletivo Feminista que surge em 2017, em Blumenau. Ele está relacionado a um movimento que já existe com esse nome no Brasil desde 2003. Faz parte do movimento feminista Marcha Mundial das Mulheres, dentro da Marcha ela é considerada como um elemento político e educativo.

### **3. Quem são essas mulheres?**

Fica difícil falar da mulher que participa do coletivo Batucada Feminina. Não existe um único perfil de mulheres que participam desse espaço, são diferentes em idades, em vivências, em expectativas e pensamentos políticos. É nessas diferenças que elas se unem em prol da defesa dos direitos e conquista de espaços para as mulheres. São muitas as motivações para estar nesse espaço. Juliana Gertudres Moraes Oliveira 40 anos, trabalha como auxiliar de governança. Segundo, relata “o que me motivou a participar da batucada foi a violência que sofri, sou vítima de violência doméstica”. Em suas palavras descreve que encontrou na batucada feminista um espaço de defesa dos direitos das mulheres, de empoderamento da palavra e coragem para não se deixar levar por qualquer forma de opressão. “A cada batida na lata era um grito de socorro!

Libertário! Todas nós juntas pela mesma causa até que todas sejamos livres!”.

Outras histórias, como a da Maria Emília de Souza, demonstram o quanto esse movimento tem se tornado referência para outras mulheres. Já com 64 anos, assistente social aposentada, sua vida política e militante foi forjada nos movimentos populares e sindicais. Ela destaca que, na década de 80, pelo surgimento de inúmeros movimentos sociais, sentiu-se impulsionada a engajar-se na luta em torno dos direitos sociais e trabalhistas. Entre estas lutas ela destaca as diretas já e o processo constituinte. As lutas por políticas públicas, como na defesa do Tripé da Seguridade: Assistência Social, Saúde e Previdência, também fazia parte da sua agenda. Nos anos de 2005 a 2008 exerceu um mandato como vereadora na câmara de vereadores de Blumenau. Desde os anos de 1990, continuando até hoje, está nos movimentos sociais, entre eles: Movimento De Consciência Negra – Cisne Negro; Coletivo LGBT Liberdade; Centro de Defesa dos Direitos Humanos e Batucada Feminista. Ela destaca que “Quando escutamos a Batucada Feminista sabemos que lá tem mulheres solidárias a todas as mulheres, que lá tem denúncia e resistência. Mas que também tem organização política, construção de novos ritmos, de novas músicas, de palavras de ordem, conscientização e rebeldia”.

A história da jovem Carolina Gabriela Nienköetter da Silva, de 23 anos, reafirma a importância desse espaço. Designer, envolvida desde nova nas lutas sociais, participou, por um tempo, do coletivo Casa da Mãe Joana. Com a formação deste novo coletivo ela passou a dedicar seu tempo à Batucada. Segundo ela, “o fato de cantar e tocar me causa um tipo de satisfação, as letras me fazem compreender que meu pensamento não está sozinho e só me motiva a seguir neste caminho. E acredito que espaços assim são importantes, principalmente pelas rodas de conversas. Nelas conhecemos novas mulheres que tem a chance de conhecer novos assuntos. Uma troca de experiência e conhecimento empoderado.”

Marilei Post de 48 anos, dá ênfase no protagonismo da mulher. Ela é formada em pedagogia. Atua como servidora pública na Secretaria de Desenvolvimento Social. Trabalha há quatorze anos na política de assistência social, da criança e do adolescente. Nos últimos seis anos trabalha com adolescentes em conflito com a lei, o que oportunizou trabalhar com crianças e adolescentes meninas. Ela já havia atuado em um programa de acolhimento institucional, entre 2003 e 2005. Foi nesse período que desenvolveu sua dissertação de Mestrado sobre o abuso sexual, numa

perspectiva de gênero. Nesta pesquisa analisou a forma com que a sociedade constrói um discurso de atribuir às meninas a responsabilidade pelo abuso que elas sofreram. Sua discussão mostrou que o discurso de gênero e o conceito de gênero que se tem contribuem para que essas meninas sejam penalizadas pelo abuso que elas sofreram. Em sua fala mostra que os coletivos femininos saem do lugar comum de que o homem fala sobre ou em nome da mulher. Ela assume o direito de dizer a *sua* palavra: “na batucada feminista só as mulheres batucam, quem puxa as palavras de ordem são as mulheres, os homens podem apoiar, participar, acompanhar, mas o protagonismo é das mulheres”.

Para Camila Pinto Boullosa, jovem de 29 anos, Jornalista, natural de São Luis- MA reside em Blumenau há três anos, a pauta mais importante em relação ao contexto de Blumenau “o lugar de mulher é onde ela quiser, na rua, no bar, é tendo direito de decidir sobre o seu próprio corpo, cantando, tocando, trabalhando, é estando em casa, é onde bem ela preter entender estar”.

Cinco mulheres, cinco histórias que, na sua essência, se somam a tantas outras e que juntas buscam transformar suas realidades. Segundo Vanessa Gill (2015, p. 36):

O mundo, quando nascemos, já está dado, sua organização, suas relações sociais já estão estabelecidas. Dessa forma, vamos conhecendo o mundo a partir da forma como interagimos com e nele. Contudo, pode-se passar toda uma vida sem o entendimento dessa realidade, sem reconhecer-se como integrante de um mundo forjado na interrelação entre sujeitos. Nesse reconhecer-se, compreendendo que cada uma vivencia uma experiência de maneira diversa, mas que pode se reconhecer na vivência uma da outra, realizando um processo de ação-reflexão-ação, é que se realiza o processo de alfabetização política, enquanto mulher.

O que o relato das mulheres da Batucada Feminina de Blumenau mostra, nas entrevistas, é justamente esse aspecto coletivo de educação entre as próprias mulheres. Diante das histórias das participantes dos coletivos podemos perceber que é nesse panorama de desvalorização das mulheres que os movimentos sociais populares que lutam pelo reconhecimento das mulheres apresentam-se como importantes espaços de educação, de formação humana.



Esse espaço, que possui diferentes realidades, vem passando por processos de aprendizagem e educação. Isso acontece por meio da socialização de suas histórias, do conhecimento científico partilhado e da construção de estratégias para levar as suas pautas as ruas.

#### 4. O processo educativo nos coletivos

As principais características do movimento feminista no Brasil e no mundo, visível na Marcha Mundial das Mulheres, movimento no qual a Batucada Feminista está inserida, são a solidariedade e o internacionalismo. O movimento se coloca na luta pela igualdade, pelo fortalecimento de espaços coletivos das mulheres, com caráter popular e autônomo desenvolvendo ações criativas de enfrentamento ao capitalismo patriarcal, racista e lesbofóbico.

As estruturas e relações que oprimem as mulheres nos mais diversos espaços é denunciado pelo movimento. Elas se refere a um “sistema de dominação vigente, surgido através da divisão do trabalho e da divisão sexual do trabalho” (GIL; 2015 p. 31) onde o masculino se faz superior ao feminino. Esse sistema, além de ser patriarcal, é capitalista, provocando a divisão classes, proletariado e burguesia, diferenciando a educação entre as duas. Trata-se de uma “educação mais complexa para a elite de proprietários e uma formação mais simples para aqueles que lidariam com as máquinas e as fariam funcionar para produzir” (GIL; 2015 p. 31).

Segundo a fala de Marilei Post na entrevista, o capitalismo também produz o machismo. No interior do modelo capitalista de sociedade ocorrem as classificações: “essa rivalidade não só na relação dos homens e mulheres, mas, na relação dos negros com os brancos, dos heterossexuais com os homossexuais sempre no sentido de que um é melhor que o outro, na relação predatória de extração dos recursos naturais, na exploração da mão de obra e é nesse sentido que o feminismo da marcha se intitula anticapitalista”. Para fazer frente a isso e para gerar novas possibilidades, os movimentos sociais são importante espaço de educação.

A partir desse Movimento \_MMM\_ educam-se as suas militantes, ou seja, ao anunciar e denunciar o Movimento constrói seu feminismo anticapitalista como princípio educativo. Seus cantos, batucadas, ações, textos, vestes,

denunciam como é o machismo, a desvalorização do trabalho doméstico e de cuidados, a mercantilização do corpo e da vida das mulheres, a lesbofobia e apontam, ao mesmo tempo, como deveria ser. Esse processo de denúncia e anúncio promove um pensamento crítico não apenas sobre os temas políticos e sociais de maior amplitude, mas também, constrói e modifica a visão de mundo das militantes na sua vida, no cotidiano das famílias que as mesmas constituem, na sua relação com o mundo, com sua intervenção no mundo, fazendo dessa caminhada, o seu educativo do ser Mulher. (GIL; 2015 p.36)

Seus instrumentos são rudimentares. Tambores de plástico, latas de querosene, latinhas de refrigerante e cerveja, cabos de vassoura e garrafas plásticas são alguns dos materiais usados na confecção dos instrumentos, todos recicláveis e de fácil acesso. Mas no movimento do grupo o ritmo ajuda a gerar concentração, unidade e força nos momentos de ação coletiva. Tocar é uma forma direta de ação política, de levar o feminismo para os olhares e ouvidos da rua, expressando as lutas, ocupando o espaço público.

Para Camila Pinto Boullosa, seu engajamento nas lutas feministas está diretamente ligada à música. Participou de uma banda de percussão composta só por mulheres em São Luiz. O grupo fazia reverência ao feminino e também ao feminismo, nas letras e na sua organização. Ela relata que é raro você ter mulheres tocando instrumentos de percussão, na maioria das bandas e festivais hoje no Brasil e no mundo as mulheres, quando estão no palco, estão tocando flauta ou cantando, dificilmente elas estão em instrumentos percussivos, bateria e baixo.

As oficinas de batucada compreendem mais do que aprender a bater nas latas e o ritmo dos cantos. O ato de reaproveitar latas, de reciclá-las, serve como metáfora para a própria história das mulheres ao longo dos séculos, que usam a criatividade para resistir. Usam o que tem disponível para criar instrumento, construí-lo. Para as oficinas são levados tecidos de chita floridos, de várias cores, que servem para adornar, enfeitar e para fazer a alça que será posta no ombro da batuqueira para que possa sustentar o instrumento. Dessa forma, para que exista a batucada é preciso desprendimento de tempo, é preciso trabalho. Se

entendemos que o trabalho é educativo, no sentido do fazer que educa, esse espaço do Movimento é, com muita certeza, um espaço educativo. É um espaço de resistência, onde o som das vozes das mulheres, que tantas vezes foi descartado da história, se junta ao som de materiais que foram para o lixo. (GIL; 2015 p.39)

As mulheres, por meio do batuque, protestam também contra a cultura musical machista e preconceituosa que ouvimos todos os dias, seja no rádio, nos shows ou nos programas de TV. É uma produção cultural e publicitária que utiliza as mulheres como iscas de mercado.

Em Blumenau a Batucada Feminista surge em 29 de junho de 2017. Ainda muito jovem, portanto. Ela foi composto por mulheres de diferentes realidades, com faixa etária de 17 a 60 anos. A mobilização e organização do grupo contaram desde o início com o auxílio do grupo formado no Whatsapp. Este meio digital, de presença virtual, que o grupo toma várias decisões, marcam-se intervenções, reuniões, protestos. Neste canal também circula material de estudo sobre as temáticas discutidas.

Um mês após criada, a partir de julho de 2017, os ensaios começaram a ter uma rotina, acontecendo uma vez por semana, nas quintas-feiras, geralmente em um lugar à beira do Rio Itajaiaçú, próximo ao Centro de Blumenau, chamado Prainha. Trata-se de espaço de lazer que foi revitalizado há aproximadamente dois anos. Junto com as águas ia o som do batuque, com suas canções e palavras de ordem.

A Batucada Feminista de Blumenau apresentou-se pela primeira vez publicamente na Greve Geral dos trabalhadores que aconteceu em julho de 2017. Também participaram do 13º Congresso Mundos de Mulheres (MM), que ocorreu junto ao Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 (FG) realizado entre 30 de julho e 4 de agosto em Florianópolis no campus da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Participaram, em Setembro, nas comemorações do dia 07 em homenagem à Pátria, do Grito dos Excluídos, uma mobilização que conta anualmente com a participações de Sindicatos e Movimentos Sociais. Em frente do Teatro Carlos Gomes, um dos pontos importantes da Cultura na cidade, localizado no centro de Blumenau, com uma bela praça em sua frente, promovem rodas de conversa a respeito do dia interamericano da legalização do

aborto e, nos dias 16 a 18 de novembro, sobre a Jornada Continental por Democracia e Contra o Neoliberalismo.

Participar nesses espaços batucando só animou o grupo a continuar suas ações. Hoje há uma agenda de encontros que se intercalam em ensaios, confecção de instrumentos e rodas de conversas sobre as pautas levantadas nas ruas.

## 5. Conclusão

O ato de batucar, de partilhar as suas experiências, informações, de confeccionar seus próprios instrumentos e de ir em busca de conhecimento, compõe um movimento que auxilia na formação e emancipação, tanto no âmbito pessoal, quanto no acadêmico, político e social dessas mulheres.

O momento em que uma mulher ouve a batucada, quando deseja fazer parte do espaço, quando começa a participar, confecciona seu instrumento, participa das rodas de conversas e assim segue ativa no movimento, ela começa a fazer parte de um processo educativo. Mesmo as oposições ou resistência aos movimentos sociais das mulheres, os atritos e conflitos gerados e gerenciados, são espaços muito relevantes de educação, com o viés de enfrentar o machismo e as desigualdades de gênero.

## Referências

GIL, Vanessa Nasbada da Silva. **MULHERES EM MOVIMENTO MUDAM O MUNDO: O EDUCATIVO NA/DA MARCHA MUNDIAL DAS MULHERES.** Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/131020/000979668.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 06 dez. 2017.

## ENTRE ESTUDANTES LGTBs NA FURG

Ana Elisa de Abreu Vargas<sup>1</sup>  
Fabio Rodrigues Vicente<sup>2</sup>  
Marcio Rodrigo Vale Caetano<sup>3</sup>

### Resumo

No presente trabalho relato a construção do grupo Entre. Este se deu a partir de uma campanha contra a LGTBfobia, realizada na Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Campus Carreiros, junto ao Nós do Sul: Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Identidades, Currículos e Culturas. Para esta campanha conseguimos reunir cerca de quinze estudantes LGTBs para conversar, não foi surpresa quando percebemos que além da campanha ser de grande importância, devido aos ataques que xs estudantes ainda sofrem dentro da universidade, também nos deparamos com a necessidade de compor um grupo onde pudéssemos ser quem somos, juntxs, sem julgamentos, falar de nossas experiências de vida, entre outras atividades de integração. Neste relato conto como se deu o desenvolvimento deste processo: dificuldades, impasses, emoções, ligações e trocas.

**Palavras-chave:** grupo, ativismo, LGTB, campanha, integração.

---

1 Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: elisadeabreu@gmail.com.

2 Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: fabio8rv@gmail.com.

3 Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: mrvcaetano@gmail.com.

O presente documento tem por intenção falar da formação do En+re (Entre), um grupo LGBTQIA+ criado na Universidade Federal de Rio Grande (FURG), Campus Carreiros, em 2017 com o intuito de se tornar um espaço de convivência entre/para pessoas LGBTs dentro da Universidade.

O projeto começou através de uma campanha de enfrentamento contra a LGBTfobia, movida pelo Nós do Sul: Laboratório de Estudos e Pesquisa Sobre Identidades, Currículos e Culturas do Instituto de Educação da FURG, que teve por objetivo elaborar um vídeo com o tema: “BASTA DE LGBTFOBIA!” (Direção: Coletiva; Produção: Ana Elisa Abreu e João Neto; Direção de Fotografia e Edição: Fabio Rodrigues), dando um basta nas opressões sofridas pelxs estudantes, casos reais, alguns até vividos dentro da própria Universidade. Para tal, um encontro foi realizado no fim do mês de abril de 2017 que reuniu em torno de vinte voluntárixs para criar o roteiro e participar na atuação do vídeo. Neste encontro fizemos uma atividade, onde todxs escreviam frases de LGBTfobia que já sofreram em um cartaz no chão, e em seguida, ao som de Pitty, rasgamos em conjunto o cartaz.

A atividade emocionou muito à todxs, pois trouxe lembranças de diversos momentos da vida de cada um(x) dxs envolvidxs, foi uma experiência linda, libertadora e que nos uniu naquele instante. Se tornou nítido que dentro de todxs nós havia a necessidade de criar um espaço onde essa interação pudesse acontecer mais vezes.

A partir de então, nos reunimos dentro do Laboratório Nós do Sul, juntamente com outrxs parceirxs, mas em especial meus dois colegas, companheiros e amigos Fabio Rodrigues e João Neto, coautores deste trabalho, e o coordenador Marcio Caetano. Começamos a firmar a ideia de como seria esse grupo, o que ele buscava, quem participaria, como seriam as atividades, etc.

A nossa proposta principal era a construção coletiva do grupo; a liberdade entre nós integrantes de podermos conversar sobre quaisquer assuntos que surgissem; a horizontalidade nas nossas relações no sentido de que ninguém era melhor do que ninguém, ali nós estávamos apenas por nos apoiarmos mútua e reciprocamente. A construção de cada encontro se deu através das trocas e das ideias de todxs que estivessem dispostxs.

Logo surgiu o primeiro nome do grupo “Entre LGBTQs”, que com o passar dos encontros se transformou em “En+re”, com o intuito de simbolizar um espaço para somar pessoas, onde estas se sentissem livres para entrar. Além de cortar, na segunda nomenclatura, a questão da sigla, nesta em que sempre encontramos problemas de exclusão de pessoas que não se sentem contempladas, e o nosso intuito sempre foi incluir a todas as pessoas que se sentissem pertencentes ao grupo, inclusive no nome.

Foi decidido, então, que o grupo seria um espaço de convivência entre pessoas LGBTQs(+), para que pudéssemos simplesmente ser e estar em um espaço com semelhantes, onde o entendimento e a aceitação fossem mútuos. Foi tudo muito rápido. Criamos ligações entre nós desde o primeiro encontro e só foi se fortalecendo a cada relato.

Os espaços contaram com momentos de trocas de informações acerca de temas do universo LGBTQIA+, através de leituras, vídeos, filmes, rodas de conversas, atividades corporais, teatrais, etc. Além de momentos de pura descontração, como danças, confraternizações e pequenas festas.

Foi um ano extremamente intenso para mim e grande parte das pessoas que participaram do Entre. Houveram dias em que eu estava sem ânimo para nada, me sentindo péssima, mas era dia de Entre, e só por isso eu levantava: primeiro pela responsabilidade que sentia para/com aquelas pessoas que lá estariam, e segundo porque sabia que ao encontrá-las me sentiria muito melhor, por poder compartilhar tudo o que estava sentindo naquele momento, ouvi-las compartilhando suas dores, e também saber que, além de não estar sozinha, estava ajudando outras pessoas.

Foram inúmeras as dificuldades para encontrar uma sala fixa para as reuniões, assim como um horário que contemplasse a todos, e acabamos fazendo os encontros em diversos locais. O primeiro encontro do Entre aconteceu em uma quarta-feira ao meio dia, contou com poucos participantes, mas a troca foi muito intensa. O dia do Orgulho LGBTQ se aproximava, então neste encontro decidimos criar um evento para comemorá-lo e também divulgar o grupo. O evento se chamou “Vem Quem Quer”, e logo já evidenciou para quem veio (em seguida volto a mencionar este evento no texto).

Já no segundo encontro, cerca de vinte e cinco pessoas se reuniram para as atividades propostas. Fizemos uma grande roda de conversa, onde priorizamos (como de costume em todos os encontros) que cada



integrante fizesse uma breve auto apresentação frisando o gênero com o qual gostaria de ser tratadx. Abordamos questões de autoconhecimento e autoaceitação, trabalhando elas também para/com xs companheirxs. Neste mesmo encontro trouxemos uma atividade do teatro, que exerce a confiança entre xs participantes, na qual é feito um pequeno círculo (cerca de cinco pessoas), uma pessoa fica no centro da roda completamente solta e de olhos fechados, sendo guiada pelas pessoas ao seu redor que vão levando seu corpo de um lado ao outro do círculo, sendo firmado apenas pelos braços das outras pessoas. Nesta noite nós saímos extremamente felizes e motivadxs do encontro.

Logo após, quatro amigxs e eu pegamos o ônibus Cassino-Centro, no qual sofremos um grave assédio: homens, sentados espalhados um em cada par de bancos, nos olhavam, riam, se olhavam e conversavam entre si, mostravam coisas dentro de suas mochilas uns para os outros, batiam na palma da mão com uma chave de fenda, colocavam chaves entre os dedos e faziam gestos de socos, diziam coisas como “ainda bem que eu vim preparado hoje”, “estão pedindo”, etc. Nós, sem sabermos o que fazer, esperamos, até que uma mulher (a única que estava no ônibus sem ser nós ou os agressores) se levanta e desce na exata parada onde iríamos descer. Num salto todxs juntxs descemos com ela, parecia um milagre estarmos inteirxs naquele momento. Este fato nos mostrou a importância de permanecermos com os encontros, nos fortalecendo e mantendo-nos juntxs.

Ao longo dos meses tivemos encontros com três pessoas, vinte pessoas; a abordagem também ia mudando, o tipo de atividade que propúnhamos, os horários, os locais... Diversas foram as dificuldades, mas o que presenciávamos em todos os encontros era a entrega dxs integrantes, um ambiente que nos permitiu ser sincerxs e promoveu grande conexão entre xs envolvidxs, porque pessoas LGBTs em qualquer outro espaço, muitas vezes, são levadas a se limitarem, a disfarçarem, a se mascararem nas suas próprias casas, seja com a família ou com aquele colega de quarto opressor; diariamente andando com medo nas ruas; etc; na própria Universidade que se mostra um lugar onde convivem as mais distintas linhas de pensamentos, muitas vezes não é encontrado este espaço, e foi por isso que nós criamos o nosso espaço, e construímos coletivamente.

Juntxs é muito mais difícil de não sermos notadxs e respeitadxs. Exemplos que deixaram esta questão evidenciada foram os eventos abertos que organizamos para todxs xs estudantes da FURG, como foi o “Vem Quem Quer”. O próprio nome do evento já mostrava a intenção: liberdade para ir e vir, e ser quem somos. Nele, estudantes de diversos cursos construíram exposições de coisas que produzem como pinturas, roupas, comidas, fotografias, etc. A música e o ambiente descontraído atraíram inúmeras pessoas o dia todo, neste espaço que foi tão incomum dentro da Universidade, receptivo ao ponto de inclusive pessoas não LGBTQTs participarem.

Outro momento foi a performance na qual uma das integrantes do Entre entrava no Centro de Convivência (CC) da FURG com uma roupa toda rasgada, suja de sangue, gritando e perguntando o porquê de ninguém enxergá-la, o porquê das pessoas não entendê-la e não a aceitarem, até que ela caía no meio do CC e era coberta por uma bandeira gigante da diversidade.

Esta performance foi a abertura para a campanha contra LGBTQTfobia na FURG citada no início do texto, para a qual fizemos cartazes com integrantes do grupo e outrxs companheirxs; caixas pretas no estilo de urnas foram distribuídas, no intuito de serem um portal de denúncias, através do qual mapearíamos os maiores pontos de opressão e LGBTQTfobia dentro da FURG. Não tão espantoso, o resultado foi mais papéis com a Hashtag Bolsonaro 2018 do que as denúncias propriamente ditas, reflexo da sociedade em que vivemos e que também compõe a Universidade.

Durante o processo de formular como seriam os encontros tivemos vários empasses, principalmente por ainda não sermos profissionais nas áreas de educação, direito ou psicologia, por exemplo, e por sempre se tratar de um tema muito delicado que é a vida, acabamos sem recursos para suprir todas as necessidades que nos surgiram. E os problemas eram muitos. A cada novx integrante uma nova história de muita luta para permanecer vivx. Tivemos momentos de medo de estar errando; momentos de crise, de discussões, de pensar em desistir; momentos de excitação e alegria compartilhadas; momentos de dor, momentos de muito amor; e principalmente momentos de empatia, e foi essa mistura de sensações que nos deu forças para continuar com o projeto.

Durante as rodas de conversa, compartilhamos coisas muito além do que falaríamos em uma conversa casual, por muitas vezes senti como se estivesse em uma terapia de grupo com amigxs. Nos sentíamos muito livres e segurxs para falar sobre nossos medos e fragilidades. As maiores dificuldades que o grupo encontrou foi, principalmente, como auxiliar pessoas LGBTQs que se encontravam em processos de (des)construção, o que xs deixavam repletxs de sentimentos muitas vezes incompreendidos por elxs mesmxs.

Final de 2017, chegou ao fim também o projeto Entre, o qual pretendemos dar continuidade num futuro próximo, desta vez com mais suporte técnico, e principalmente psicológico, para assim podermos amparar as necessidades dxs participantes. Pois sabemos que estes amparos que precisamos, muitas vezes não encontramos na Universidade, nem em outros órgãos públicos como a área da saúde.

**LGBTfobia mata! Sua omissão fortalece o ódio.**

## A CULTURA POPULAR NAS DISCIPLINAS DO PPGEDU – FURG

Gisele Moura Kowalski Ferreira<sup>1</sup>  
Belina Amaral Peres<sup>2</sup>  
Eduardo Garralaga Melgar Junior<sup>3</sup>

### Resumo

O trabalho pretende discutir as relações teóricas estabelecidas no âmbito das discussões da linha de pesquisa Culturas, Linguagens e Utopias, a partir da inserção como aluna especial no Seminário de Pesquisa “Mobilizações e Movimentos Sociais, Educação Popular e Utopias” do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande - RS. É realizada uma análise teórica sobre a articulação da Educação Popular e as ações em Políticas Públicas que desconsideram os saberes da cultura popular na proposição pedagógica das unidades escolares de Rio Grande/RS. Com a análise conjuntural, a partir dos estudos Freirianos fomos fazendo relações entre o movimento de globalização capitalista neoliberal para a educação e as iniciativas educacional propostas pelo Governo Central e Local.

**Palavras-chave:** Trabalho, Processo, Educação Popular, Acadêmico, Metodologia.

- 
- 1 Assistente Social da Universidade Federal do Rio Grande, graduanda do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação- IFRS. E-mail: giselemoura@furg.br
  - 2 Belina Amaral Peres – professora da Rede Municipal de Ensino de Rio Grande/RS
  - 3 Orientador Educacional da Rede Municipal de Ensino de Pelotas, Mestre em Educação e Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

# NÚCLEO DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO EM PSICOLOGIA CLÍNICA - SOCIAL: “VIDAS”: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Alice Carvalho<sup>1</sup>  
Letícia Dalla Costa<sup>2</sup>  
Adriane Roso<sup>3</sup>

## Resumo

Este trabalho se propõe a apresentar o “VIDAS: Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Psicologia Clínica - Social”, bem como uma de suas atividades de estudos e a experiência dela advinda. A partir de discussões teóricas e da construção de um espaço onde se compartilham saberes entre mulheres sob diferentes lugares de fala, fornecemos elementos de resistência e inovação nas práticas de Psicologia.

**Palavras-chave:** Estudos, gênero, interseccionalidades, integração, inovação.

- 
- 1 Estudante de Psicologia - Universidade Federal de Santa Maria.  
E-mail: anarrchique@gmail.com
  - 2 Mestranda PPGP Psicologia
  - 3 Professora Associada PPGP Psicologia

A partir de questões lançados pelo SENACORPUS – Seminário Corpos Possíveis no Brasil Profundo, relataremos uma atividade que partilha reflexões afins. Por exemplo, a reflexão de que instituições integradoras – e, aqui, nos situamos na universidade - têm sido espaços de normatização dos sujeitos, bem como de surgimento de narrativas que “caçam” pessoas não ajustadas no que tradicionalmente se espera e, até mesmo, de perseguição às propostas teóricas e de ação que pensem em fortalecer esses sujeitos, como é o caso dos Estudos de Gênero. Diante desse cenário, nosso objetivo é apresentar um núcleo de pesquisa e relatar a experiência de uma atividade de estudos dele advinda, bem como sua potência enquanto dispositivo de resistência aos tabus lançados na academia, conectada à sociedade.

O objetivo geral do VIDAS (Violências, Interseccionalidades, Dialogicidade, Afetividade, Saberes): Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Psicologia Clínica-Social, da Universidade Federal de Santa Maria - RS é desenvolver

projetos de pesquisa, ensino e extensão que possibilitem a reflexão sobre como construímos nossas vidas tentando nos tornar sujeito, numa sociedade complexa onde as relações de gênero, de raça, etc, são mediadas por condições histórico-culturais e psicossociais que antecedem nossa existência. O núcleo busca formação e capacitação de recursos humanos, a partir da necessidade de tornar visível problematizações específicas sob a perspectiva da Psicologia Social Crítica, de modo a provocar pequenas transformações: micro-revoluções em territórios cerceados por discursos e representações sociais que transformam vidas precárias em não-existências.

Os elementos que dão origem à sigla que nomeia o VIDAS são eixos norteadores daquilo que constatamos como carências nas análises acadêmicas, e que são fundamentais para pensarmos modos de vida mais justos. São transversais, ou seja, permeiam os projetos guarda-chuva e de mestrado que advém do núcleo.

A começar pelo “V”: Violências. Entendemos que a violência não é uma punição justa pelo que sofremos, tampouco uma vingança justa pelo que sofremos. Ela delinea uma vulnerabilidade da qual é difícil escapar, mas sua análise pode ajudar a compreender que nenhum de nós está separado de todo, que estamos, muitas vezes, à mercê de outros. Nesse

sentido, esta categoria de análise dos projetos do núcleo busca refletir sobre violências em contextos variados, como instituições e ruas. Citamos como exemplo o projeto de dissertação de mestrado que promove a Atividade de Estudos Temática (AET) aqui apresentada: “Acolhimento Institucional, Gênero e Interseccionalidades”. Consiste em reunir pessoas interessadas em discutir a temática do Acolhimento Institucional, dentro da política de Assistência Social, a partir da experiência profissional da mestranda que media a atividade. Durante esse trabalho, pode-se observar violências nos discursos que circundam gênero dentro da instituição e a pesquisa surgiu considerando a necessidade de aprimoramento das práticas nesse contexto.

No que tange às Interseccionalidades, salientamos “as desigualdades dentro de grupos marginalizados” (STROLOVITCH, 2007, p.59). Haja vista que o projeto de mestrado citado atenta para gênero, se faz impossível pensar esta categoria sem articulá-la com outros marcadores sociais, como raça e classe. A interseccionalidade mostra, por exemplo, que algumas mulheres de baixa renda podem “constituir um subgrupo de mulheres interseccionalmente em desvantagem, já que elas enfrentam a marginalização econômica e baseada no gênero” (IBIDEM, p.59). Um modo de considerar as interseccionalidades é realizando o procedimento da tradução, um processo intercultural, que tenta saber o que há de comum entre um movimento indígena e outro de afrodescendentes, onde estão as distinções e as semelhanças. (SANTOS, 2007).

O que torna possível o enlace entre o estudo crítico e as revoluções que desejamos é Dialogicidade. O elo que buscamos entre pesquisadores e participantes do projeto é baseado em fazer a crítica de si mesmo, como diria Santos (2007): tensionar, colocar em dúvida as categorias teóricas clássicas da Psicologia. Ficar constantemente atento e rebelde aos discursos colonizadores e conservadores, reconhecendo o silenciamento dos oprimidos. Daí, abrir brechas no instituído para visibilizá-los, credibilizá-los. Não “fazer por eles”, mas questionar com eles. Nesse sentido, o projeto tem como parte do percurso metodológico rodas de conversa com as cuidadoras da instituição, de modo a construir, em conjunto, os dados da pesquisa.

A Afetividade, ao lado dos Saberes, indica que não há saber sem afeto. Na Psicologia, nem todas as teorias consideram a importância da vida



afetiva priorizando, por vezes, o estudo da cognição (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 2001). Embora a Psicologia deva ser campo científico de referência ao estudo da afetividade, essa disciplina pode acabar dirigindo seu olhar para compreendê-la de modo regulatório, sem tomá-la como produto e produtora do social. Identificar afetos e acompanhá-los nos auxilia a compreender como atribuímos sentidos aos fenômenos que nos tocam. No exemplo utilizado, não há como problematizar os discursos que circundam gênero e interseccionalidades na instituição de acolhimento sem levar em conta como tocam aos sujeitos pesquisados as relações que se estabelecem com o público atendido.

O quinto elemento da sigla VIDAS, Saberes, contempla o modo como pensamos o que cada participante de nossos estudos compartilha conosco e a dinâmica pela qual atribuem sentidos aos fenômenos, como os representam. Saberes estão em compasso com a Teoria das Representações Sociais, uma de nossas fontes. Jovchelovitch (2008) afirma que a representação “está na base de todos os sistemas de saber e compreender sua gênese, desenvolvimento e modo de concretização nos fornece a chave para entender a relação que amarra o conhecimento à pessoa, a comunidades e mundos da vida” (p.21). Todos nós representamos e sem o ato representacional não conseguiríamos dar sentido aos fenômenos. Precisamos representar para construir laços sociais e dar sentido aos objetos que nos rodeiam. Conforme elaboramos o processo representacional, sempre a partir da relação com o/a Outro/a e com a sociedade, mudamos nossas ideias e comportamentos. Isso significa que, ao nos comunicarmos com o/a(s) Outro/a(s), as representações vão se transformando. Deste modo, acreditamos que o contato com diferentes saberes nos convoca a pensar sobre os nossos próprios modos de enxergar a vida - daí a fundamental relação dialógica com os sujeitos pesquisados.

Os elementos do VIDAS estão presentes nas relações entre os membros da AET, parte do parte de Ensino do núcleo. A construção dos projetos e das relações entre equipe de pesquisa e sujeitos pesquisados, mesmo envolvendo temáticas duras como as violências, são permeadas por interseccionalidades, dialogicidade, afetividade e saberes. Entretanto, compomos uma parcela marginalizada na academia. Exemplo disso é que em algumas buscas realizadas no Portal de Periódicos CAPES, em 20.06.2017 e 13.12.2017, buscando por “acolhimento institucional” ou

“abrigo” e “gênero”, não encontramos trabalhos que utilizassem os marcadores sociais aqui referidos a fim de pensar o Acolhimento Institucional no Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Talvez, isso ajude a encontrar razões para o que a experiência da mestranda aponta: discursos no ambiente de trabalho discriminatórios a respeito de questões de gênero, raça e classe. É preciso avançar em perspectivas teóricas que encarem os efeitos que esses marcadores produzem nas populações atendidas - e em nós mesmas - para além das que já se constituem como base para produções sobre esses espaços.

A partir de uma chamada por meio de cartazes na Universidade e redes sociais, as interessadas na temática entraram em contato com a mestranda e sua orientadora, a fim de aprofundar as discussões acerca da temática da dissertação (Acolhimento Institucional, gênero e interseccionalidades). A AET ocorre semanalmente durante, aproximadamente, 1 hora e 30 minutos. Os encontros, não raro, ultrapassam essa previsão, tendo em vista as fecundas discussões. Dentre os métodos utilizados, contamos com filmes, livros e artigos, paralelamente a momentos de conversa que articulam a perspectiva teórica com as experiências de todas. Está sob a coordenação da líder do Núcleo, Adriane Roso, professora Associada do PPGP em Psicologia da UFSM. Integrantes: Letícia Dalla Costa, mestranda do PPGP – Psicologia UFSM, Alice Carvalho da Silva dos Santos, Estudante de Psicologia UNIFRA, Daniela Porto Giacomelli e Caroline Siqueira Noal, estudantes de Psicologia UFSM. Somos diferentes no tangente à instituição de ensino, à orientação sexual, à raça, às cidades de origem, às zonas de moradia na cidade, entre outros marcadores sociais. Essas diferenças são consideradas nas discussões, como preza a interseccionalidade. Assim, visualizamos os enlaces desses marcadores também em nossas vidas. Compreendemos, ainda, que estar em grupo permite, ao entrar em contato com os Saberes da outra, refletirmos sobre nosso próprio saber (JOVCHELOVITCH, 2008) e resistirmos enquanto mulheres, à medida em que nos dispomos a criar laços, ouvir a outra e nos fortalecer juntas profissionalmente.

Especificamente acerca do modo como a AET nos toca, atentamos para um dos elementos teóricos abarcados, os diferentes feminismos:

O foco do feminismo negro é salientar a diversidade de experiências tanto de mulheres quanto de homens e os diferentes pontos de vista possíveis de análise de um fenômeno, bem como marcar o lugar de fala de quem a propõe. Assim, o elemento representativo das experiências das diferentes formas de ser mulher estaria assentado no entrecruzamento entre gênero, raça, classe, geração, sem predominância de algum elemento sobre outro. (SOTERO, 2013, p. 36)

Podemos reivindicar diferentes pontos de análise e demarcar um lugar de fala das participantes, ao encontro das Interseccionalidades. O objetivo de nossas contribuições enquanto experiências de mulheres e seus diferentes locais de fala na construção de saberes é potente à medida em que se constitui assim um espaço de resistência às normatizações colocadas diante de nós na Universidade. Em relação a nossos laços, ao dispor de um ambiente onde a Dialogicidade e a Afetividade estão presentes e todas se sentem confortáveis para expor seus Saberes, rompemos com a lógica individualista vigente na academia - competitiva e adoecedora - além de pouco estimuladora à perspectivas teóricas não positivistas.

Ao pensar Saberes sobre Violências e Interseccionalidades, com Dialogicidade e Afetividade, é possível que as participantes da AET repensem opressões vividas, sequer percebidas como tal, isto é, perceber que algumas falas carregam preconceitos não somente diante dos sujeitos pesquisados, mas de nós mesmas. É nosso dever não somente identificá-las, mas não reproduzi-las. Podemos citar quando uma das integrantes relatou a negação presente em seus amigos em aceitá-la enquanto mulher negra, preferindo a enxergar como 'morena' ou 'queimada do sol'. Até mesmo, utilizando termo pejorativo: 'mulata' e, ainda, a alertando para não ficar muito tempo ao sol para não 'escurecer' mais - em uma tentativa falha de embranquecimento.

A AET, nesse sentido, vai produzindo efeitos sobre a formação e atuação em Psicologia – que não existe isolada de quem somos. Haja vista que a profissão está presente na política de Assistência Social e que esta sofre com práticas assistencialistas pautadas na benesse e não na garantia de direitos (COUTO, 2015), é necessário levantar questionamentos a respeito das ferramentas com as quais profissionais da área têm trabalhado, do preparo para uma atuação inclusiva e que aborde, além de questões psicológicas, fatores sociais e econômicos. Entendemos que o papel

de psicólogas é pensar, também, nos efeitos que permitem ou não que determinados grupos tenham acesso a lugares de cidadania, atentando-se, assim, para um debate que não apenas incida sobre experiências individuais.

A atividade de estudos se propõe, então, a enfrentar um vácuo que, historicamente, temos dificuldade em refletir, como considerar os efeitos que gênero pode produzir em uma criança institucionalizada, as especificidades que a classe a que pertence o sujeito podem trazer a sua experiência de acolhimento, bem como a raça.

Por fim, lembremos que durante os movimentos abolicionistas norte-americanos, por volta de 1830, mulheres brancas, ao somarem-se à luta com mulheres negras, puderam entrar em contato com a reflexão sobre as Violências vividas, refletir sobre suas próprias opressões e aprender a ocupar espaços de luta (DAVIS, 2016), a partir dos diferentes Saberes. Pensar juntas, novos modos de resistir, a partir de subjetividades advindas de distintas opressões.

Essa poderosa articulação, que já produziu avanços historicamente, nos movimenta a lutar por práticas comprometidas eticamente e contribuir em nosso processo de empoderamento enquanto mulheres.

## Referências

BOCK, A. M. B; FURTADO, O.; TEIXEIRA, A. De L. T. **Psicologias**. Uma introdução ao estudo de psicologia. 13a edição reformulada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 2001.

COUTO, B. R. Assistência social: direito social ou bem-estar? **Serv. Soc. Soc.** [online]. 2015, n.124, pp.665-677.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Bomtempo, 2007.

STROLOVITCH, D. **Affirmative Advocacy**: Race, Class, and Gender in Interest Group Politics. Chicago: University of Chicago Press, 2007.

SOTERO, E. C. Transformações no acesso ao ensino superior brasileiro: algumas implicações para os diferentes grupos de cor e sexo. In: MARCONDES, M. M. et al (orgs.). **Dossiê mulheres negras**: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil, Brasília: IPEA, 2013.

## A UNIVERSIDADE COMO TECNOLOGIA DE GÊNERO

Rejane Barreto Jardim<sup>1</sup>  
Rogéria Aparecida Garcia<sup>2</sup>  
Luciano Pereira dos Santos<sup>3</sup>

### Resumo

Nossa proposta visa problematizar as relações de poder que permeiam a Ciência e um de seus pilares de sustentação, a Universidade. Para tanto partiremos da idéia foucaultiana de **Tecnologias de Poder**, aplicando tal ferramenta aos objetos *Ciência/Universidade*, que serão assim observados. Nessa perspectiva nos aproximaremos, ao mesmo tempo, das reflexões da Profa. Dra. Teresa De Lauretis, naquilo que diz respeito ao conceito de *Tecnologias do Gênero*, bem como de outras autoras tributárias das *Teorias Feministas*, tal como Donna Haraway. As feministas têm se preocupado com um novo projeto de *Ciência*, que busque oferecer explicações mais eficazes, mais ricas e mais justas do mundo e de suas inúmeras contradições. Sendo assim, observaremos a universidade do presente como resultado, na longa duração histórica, do desenvolvimento das relações de poder entre os sexos, que engendraram tecnologias de poder, *genderificadas*, ou *Tecnologias do Gênero*.

**Palavras-chave:** Ciência, Feminismo, Gênero, Poder, Universidade.

---

1 Doutora em História - Professora Dpto História - ICH/LEF/UFPeI - jardimrb@gmail.com.

2 Doutoranda em Educação – PPGE/FaE/UFPeI - rogeriagarciaeduc@gmail.com

3 Doutorando em Educação - PPGE/FaE/UFPeI – lucianopereiraluciano@gmail.com

## EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA – BREVE RELATO DOS AVANÇOS E IMPASSES NAS AÇÕES DO PROJETO “BIOGRAFIAS DO TRAUMA: UM OLHAR LITERÁRIO E INTERDISCIPLINAR PARA A EXPERIÊNCIA DA VIOLÊNCIA OBSTÉTRICA”.

Kelley B. Duarte  
Cláudia Carneiro Peixoto

### Resumo

Com a presente comunicação, objetivamos compartilhar as experiências oriundas do trabalho interdisciplinar desenvolvido no referido projeto. A partir do relato de algumas ações desenvolvidas até o presente momento, buscamos estabelecer os contrapontos que revelam os avanços desse trabalho e os impasses que ainda persistem e se impõem. Dentre as barreiras mais relevantes está o enraizamento de uma cultura que naturalizou a violência obstétrica e que, por essa razão, ainda impede que a mulher se reconheça como vítima nesse contexto de violência. O relato a ser apresentado é uma tentativa de dar destaque ao impacto produtivo desta ação e, sobretudo, de incentivar que produções semelhantes sejam desenvolvidas.

**Palavras-chave:** cultura, violência obstétrica, mulher.



# REPRESENTAÇÕES SOCIOCULTURAIS, FORMAÇÃO DO SUJEITO E RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO SÉCULO XXI: UMA INVESTIGAÇÃO POÉTICO-CONCEITUAL NO ÂMBITO DA ARTE CONTEMPORÂNEA.

Maryan Alessandra da Silva<sup>1</sup>  
Teresa Lenzi<sup>2</sup>

## Resumo

Este texto reúne uma síntese de reflexões que integraram uma pesquisa acerca de comportamentos socioculturais relacionais interpessoais coetâneos, e fazeres artísticos deste contexto histórico, desenvolvendo-se um dispositivo poético especular. Partiu-se da fotografia analisando-a como meio pelo qual se constroem imagens, que operam no imaginário coletivo por intermédio de representações que circulam no sistema de comunicação, no virtual, e no âmbito artístico; produzindo-se complexos processos de subjetivação. Nesta prática objetivada pelo debate interdisciplinar de questões que envolvem conceitos de identidade, narcisismo, corpo e representação, abarcaram-se ainda abordagens técnicas em conjunto com transferências experimentais de material fotográfico para a superfície de espelhos, problematizando-se a autoimagem, e inserindo-se o espectador no campo da representação.

**Palavras-chave:** Contemporaneidade, individualismo, identificação, arte, dispositivo.

- 
- 1 Graduada no curso de Artes Visuais Bacharelado, com ênfase em Poéticas Visuais pela Universidade Federal do Rio grande- FURG, Rio Grande-RS, Brasil./ maryan.ale.2@gmail.com.
  - 2 Pós-doutora pela Universitat de Barcelona/ Facultad de Historia i geografia, Espanha. Professora dos Cursos de Artes Visuais Licenciatura e Bacharelado da Universidade Federal do Rio Grande- FURG, Rio Grande- RS, Brasil./ tlenzi.lenzi@gmail.com.

## A ROMANTIZAÇÃO DA MATERNIDADE: UMA FORMA DE OPRESSÃO DE GÊNERO

Janine Pestana Carvalho<sup>1</sup>  
Amanda de Almeida Schiavon<sup>2</sup>  
Airi Macias Sacco<sup>3</sup>

### Resumo

Este relato de experiência surge a partir da atuação no Estágio Específico de Psicologia em Promoção e Prevenção de Saúde, realizado no setor de obstetrícia de um hospital universitário. Embora a experiência pessoal de cada paciente seja subjetiva e vivenciada de uma forma muito singular, a escuta que prestava a cada uma das pacientes, me alertaram para algumas questões que são atravessadas pela opressão da classe feminina. Os relatos, mesmo resultantes de uma grande romantização cultural da maternidade, deixavam sempre escapar vestígios de uma busca incessante de reconhecimento e valorização pela sociedade. Diante da veiculação de uma imagem romantizada da maternidade se produz uma idealização pela sociedade desse momento na vida da mulher, e as cobranças vinculadas a está idealização podem ser geradoras de opressão e sofrimento.

**Palavras-chave:** Maternidade, romantização, idealização, opressão de gênero, sofrimento psíquico.

- 
- 1 Graduada em Psicologia, Universidade Federal de Pelotas – janinepcarvalho@hotmail.com
  - 2 Graduada em Psicologia, Universidade Federal de Pelotas – amandaschiavon@yahoo.com.br ;
  - 3 Prof. Dra. em Psicologia, Universidade Federal de Pelotas – airisacco@ufpel.edu.br

## Introdução

A inspiração para a escrita deste relato de experiência surgiu diante de minha atuação como aluna de psicologia no estágio específico de Prevenção e Promoção de Saúde, realizado no setor de obstetrícia de um hospital universitário. Concomitantemente ao estágio cursei a disciplina que propunha discussões sobre os Estudos de Gênero e Diversidade, aprofundando meus conhecimentos a respeito das lutas das classes pela igualdade social ao longo dos anos. A ampliação de meus conhecimentos teóricos juntamente ao trabalho prático em uma maternidade hospitalar resultou em algumas reflexões que descreverei ao longo de minha escrita.

O estágio em questão teve duração de um ano sendo realizado no sétimo e oitavo

semestres, e foi minha primeira experiência em um setor obstétrico ao longo da graduação em psicologia. Os atendimentos prestados a cada paciente visavam o preenchimento da triagem psicológica hospitalar, procedimento adotado para realizar uma avaliação da necessidade de acompanhamento psicológico durante a internação. Embora o objetivo inicial fosse apenas preencher a triagem, a escuta feita a cada paciente me alertava para algumas questões que são atravessadas pela opressão da classe feminina. As inquietações que surgiram a partir daí me fizeram refletir sobre o quanto a maternidade é culturalmente romantizada e o quanto ainda é uma forma da mulher obter reconhecimento e valorização pela sociedade.

## Relato de experiência

Inicialmente, quando consegui a vaga para o estágio no setor de obstetrícia do hospital, minha visão também romantizada sobre o período gravídico-puerperal, me fez pensar o quanto seria interessante acompanhar as pacientes no momento mais especial de suas vidas. Quando pensava no sofrimento que iria encontrar, relacionava com as perdas fetais e com as doenças gestacionais. O hospital onde realizei meu estágio é referência na assistência gestação de alto risco e, portanto sabia que encontraria pacientes que estavam enfrentando intercorrências ao

longo da gestação e/ou puerpério. No entanto, além das questões apontadas anteriormente, presenciei tantas outras formas de sofrimento que, embora estivessem relacionadas à experiência pessoal e singular de cada paciente, pareciam ter uma mesma base: a idealização da maternidade.

Durante os atendimentos prestados as pacientes internadas no setor de obstetrícia, tanto gestantes quanto puérperas, não raro os discursos apontavam para a presença de sentimentos de culpa, insegurança e medo. Esses sentimentos pareciam ser os ingredientes principais de uma receita que resultava em sofrimento psíquico. Contudo, o sofrimento enfrentado era desvalorizado pelos familiares, por integrantes da equipe de profissionais e, por vezes acabava sendo negado também pelas próprias pacientes. Quando lhes era oferecido por mim uma escuta atenta e livre de julgamentos, as pacientes davam voz às dificuldades enfrentadas e para o quanto estavam se sentindo impotentes e incompletas. Aos poucos, como profissional, mas também como mulher e como alguém que cresceu com uma visão romantizada da maternidade, fui percebendo que as dificuldades das pacientes que atendia não faziam parte das exceções, e sim eram comuns a todos ciclos gravídico-puerperais.

Minhas inquietações então passaram a ganhar questionamentos, por que as dificuldades do período gestacional, tanto fisiológicas quanto psicológicas não são expostas? Por que a gravidez e puerpério são tão idealizadas socialmente? Como que a idealização deste período pode favorecer a desvalorização do sofrimento enfrentado pela mulher? Será que a romantização da maternidade é usada como uma forma de opressão de gênero? Entre tantos outros questionamentos. Além disso, uma das questões bastante reflexiva era pensar nos motivos pelos quais as pacientes decidiram serem mães.

Mesmo que este não tenha sido um tema trabalhado diretamente com as pacientes, entender a romantização e a busca por reconhecimento a partir da maternidade ficava mais visível ao longo dos atendimentos. Uma gestante em seu relato, quando questionada sobre os motivos por querer ter um filho verbalizou, – agora vou ter responsabilidades, vou cuidar da casa, vou fazer tudo que eu não fazia!. Outras se mostravam confusas com o questionamento de o porquê quererem ter filhos, mostrando-se resistentes a pensar na maternidade como uma opção e não como uma – “obrigatoriedade” feminina. Esse pensamento de que somente a

maternidade é capaz de afirmar a posição de mulher era recorrente, e estava sempre acompanhada de discursos sobre a completude, sobre a realização pessoal e sobre o instinto materno.

As dificuldades na amamentação, uma das mais comuns no puerpério presenciadas ao longo de meu estágio, se tornava um disparador para uma série de sentimentos negativos como insegurança, medo, culpa, entre outros. Da mesma forma, as intercorrências fisiológicas como diabetes gestacional, pré-eclâmpsia, parto prematuro, etc., também favoreciam o aparecimento da culpabilização. Nesses casos, as pacientes ficavam procurando em seus modos de vida e pensamentos os motivos para as intercorrências encontradas.

Até mesmo os sentimentos produzidos pelas intercorrências consideradas – normais!, como as dores do parto, a recuperação pós-parto e a exaustão causada por diversos motivos, mobilizavam os sentimentos negativos citados anteriormente. Isso acontecia, na minha percepção, pois na maioria das vezes as pacientes não se permitiam vivenciar e nem falar sobre essas intercorrências. Essa negação dos próprios sentimentos ocorre frente a discursos bastante comuns em nossa sociedade e evidenciados em uma maternidade hospitalar, – você tem que ser forte para cuidar do seu filho!, – esse é o momento mais feliz da tua vida!, – quando você ver o rostinho dele vai esquecer de toda essa dor!, – tem que levantar, agora não é momento para fraquejar!, entre tantos outros que oprimem e desvalorizam os sentimentos da mulher.

## **Reflexão e considerações finais**

Historicamente os registros da dominação do sexo feminino existem desde períodos ancestrais, identificados a partir de desenhos em cavernas e reafirmados posteriormente nas crenças simbólicas judaico-cristãs. O mito adâmico, interpretado pelo regime da igreja desvaloriza a mulher e, aponta para a – traição! de Eva como causadora do recaimento do ônus da maternidade nos ombros femininos. Essa forma de maternidade a qual as mulheres são – condenadas!, segundo o mito, pressupõe de um processo doloroso de procriação. Assim, as posições sociais de cada sexo possuiriam raízes na criação do mundo conforme ditam as ordens religiosas (Porto, 2011).

Badinter (1985) expõe em seu livro – Um amor conquistado: o mito do amor materno!, as diferentes etapas que as relações entre mães e filhos passaram ao longo dos anos, estando diretamente relacionadas com o pensamento presente durante o século e as classes sociais envolvidas. Segundo a autora, as mães consideradas egoístas e más foram utilizadas como alicerces para a construção da imagem da – boa mãe! a partir do século XVIII. A adesão das mulheres a essa nova caracterização familiar se deu de forma lenta, porém, mais ou menos tarde a submissão a esse estereótipo materno visava o alcance de uma ascensão social dentro do grupo familiar, tornando-se assim a mulher um importante papel no desenvolvimento saudável dos filhos e não mais somente para sua geração.

A partir de 1760 houve uma inundação de publicações que incentivavam as próprias mães a cuidar dos filhos, que anteriormente eram entregues aos cuidados de amas. Essas publicações possuíam como fundo a exaltação mítica do instinto materno e do amor espontâneo de toda mãe para com seu filho. Além disso, se impõe às mulheres a serem mães antes de tudo, amamentando seus bebês e lhes provendo com os cuidados necessários para que não entrassem nos índices de mortalidade o que, durante esse período, segundo a autora, não interessava aos governos que buscavam aumentar suas populações (Badinter, 1985).

A possibilidade de assumir um papel de importância considerável na sociedade foi sedutora para as mulheres da época, que viam na maternidade a única forma de exercer um trabalho – nobre! e que não era exercido pelos homens. Os traços que passaram a desenhar a – boa mãe! no século XVIII, se estenderam ainda aos dois séculos seguintes, transformando o bebê no objeto de desejo e de maior privilégio da atenção materna. A mulher se apaga atrás da condição de boa mãe que, protetora, se dedicará unicamente para a vida do filho dentro do seio familiar cuidando, educando, vigiando e assim, efetivando sua posição, condição e presença dentro do lar (Badinter, 1985).

A função de boa mãe monopoliza integralmente a vida da mulher que, deixa de lado os próprios sentimentos e desejos em prol do amor dedicado aos filhos. Presa a essa função, a mulher não mais poderá abandonar-la sob pena de condenação moral. Se condenavam moralmente ainda todas as que não podem exercer com perfeição o seu papel, o que dificultou a efetiva inserção da mulher no mercado de trabalho e, surgiu

o desprezo ou piedade pelas mulheres que não possuíam filhos, sem levar em consideração os motivos para tal (Badinter, 1985).

A partir, então da imagem da – boa mãe! emergem as crenças que romantizam a maternidade. Os sentimentos contraditórios sentidos pelas gestantes eram negados e julgados, restando a mulher grávida apenas o direito a sentimentos de felicidade e completude. De igual forma, desde o momento do descobrimento da gestação a mulher deveria dispensar a seu filho apenas afeto, e os cuidados para com o recém nascido seriam apenas reações inatas da – natureza feminina!. Para mais, os sentimentos e ações consideradas – normais! eram evidenciados em detrimento a reações que contrariavam os preconceitos habituais sobre o – instinto divino da maternidade! (Badinter, 1985).

Foi somente na década de 1960 que surgiram nos Estados Unidos um importante movimento feminista que põe em questão todas essas ideias relacionadas à – natureza feminina! e ao papel de – boa mãe!, até então, ditado como inerente a toda mulher (Badinter, 1985). Segundo Louro (1997), o conceito gênero aparece ligado diretamente a essas lutas do movimento feminista, com o intuito de acabar com a segregação social e com a política do feminino que se encontrava invisibilizada dentro do mundo doméstico.

Percebe-se, portanto uma idealização histórica da relação da mulher com a maternidade. Essa relação romantizada teve, inicialmente, conforme as bibliografias citadas anteriormente, a função de incentivar as mulheres a procriar, a fim de que, houvesse um aumento significativo da população. Posteriormente, a partir do momento em que as mulheres se voltam para o lar e assumem integralmente os papéis de mãe e esposa, é que se identifica um grande potencial deste incentivo, no que confere à opressão do gênero feminino.

A maternidade ainda nos dias de hoje é extremamente romantizada e, como consequência disso, todas as dificuldades enfrentadas pelas mulheres durante a gestação, puerpério e maternidade em geral, são negadas e desprezadas. Ainda na atualidade a ideia de instinto materno é disseminada como uma verdade absoluta e, muitas vezes, colabora com a não atenção ao sofrimento da mulher. Essa romantização propaga o pensamento da natureza feminina, ou seja, que toda a mulher nasceu para ser mãe. Esse pensamento atravessa a vida das mulheres desde o momento de



seu nascimento, intensificando-se em forma de cobranças com o passar dos anos.

Mesmo com todos os estudos realizados na área e com os avanços em termos de igualdades entre os gêneros e desconstrução de paradigmas, a maternidade ainda é vista como uma obrigatoriedade. Essa pressão social sobre as mulheres está para além de toda a idealização introduzida culturalmente sobre a maternidade, podendo ser identificada como um símbolo do controle social sobre o corpo e as ações femininas, o que representa uma forma expressiva de opressão de gênero.

Minha intenção a partir destas reflexões levantadas nesse relato de experiência é abrir espaço para discussões sobre a romantização e idealização da maternidade. A ideia principal é que as inquietações que surgiram ao longo de meu estágio sirvam de impulso para a produção de pesquisas e revisões sobre o assunto. O objetivo principal ao buscar produzir sobre esse tema é que discussões como essa incentivem uma visão da maternidade real e da legitimação do sofrimento causado por ela, servindo como base para a construção de uma assistência de qualidade.

## Referências

BADINTER, Elisabeth. **Um Amor conquistado: o mito do amor materno.** Tradução de Waltensir Dutra. — Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

PORTO, Dora. **O significado da maternidade na construção do feminino: uma crítica bioética à desigualdade de gênero.** Revista Redbioética/UNESCO, Año 2, 1(3), 55-66, Enero-junio 2011.

## TRANSFORMADAS PELA NOITE

Catarina de Souza Costa<sup>1</sup>  
Andrezza Pires Gouveia  
Beatriz Souza Martins

### Resumo

O presente trabalho propõe-se a discutir o contexto das mulheres transgêneros que vivem da prostituição nas cidades de Juazeiro (Bahia) e Petrolina (Pernambuco) – região do Vale do São Francisco –, visando uma análise humanizadora e dando visibilidade a uma questão silenciada na região. A problemática emerge a partir da marginalização dessa minoria, acometida por uma situação de vulnerabilidade e supressão de direitos, a resultar em condições precárias de trabalho, de saúde e de inserção e aceitação social. A partir desse trabalho, foi possível obter espaços para discussão, contando para tanto, com o apoio de militantes da causa, de modo a construir um material de abordagem didática de fácil acesso. Sendo assim, vale-se do método de pesquisa de campo, além do embasamento teórico coerente.

**Palavras-chave:** mulheres transgêneros; prostituição; direitos humanos.

---

1 UNEB – Universidade do Estado da Bahia. E-mail: fbreitenbach@uneb.br

# MULHERES NEGRAS GÊNERO, RAÇA, RELIGIOSIDADE: INTERSECCIONALIDADE

Juliana de Castro Braz<sup>1</sup>

Rosy Mary Santos<sup>2</sup>

Luiz Felipe Fernandes<sup>3</sup>

## Resumo

Contextualizar o histórico das mulheres negras no Brasil é falar de varias formas de violências alinhadas a situação de vulnerabilidade, fruto de um sistema colonial, patriarcal, heteronormativo e o cristianismo como crença universal. A desigualdade de gênero e raça são eixos estruturantes da matriz da desigualdade social no Brasil, neste trabalho faremos uma reflexão a respeito das mulheres negras sob uma perspectiva interseccional, afim de fazer uma conexão desse fatores com o posicionamento na mulher negra dentro da religião, dando destaque as religiões de matriz africana, aonde as mulheres ocupam aproximadamente grande parte dos cargos de liderança, proporcionado empoderamento e invertendo a logica do sistema patriarcal.

**Palavras Chaves:** mulheres negras, religiosidade, intolerância religiosa, gênero e raça.

---

1 Discente de Administração. Universidade do Estado da Bahia-UNEB  
E-mail: opacastro2016@gmail.com.

2 Especialista em Políticas Publicas. Universidade Federal da Bahia- UFBA E-mail:  
rosymaryblack@gmail.com;rosyrasta@yahoo.com.br

3 Pos Doutor em Antropologia. Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher- NEIM  
E-mail: fernandes.felipebruno@gmail.com

Falar de Mulher Negra no Brasil é falar de uma história de exclusão onde as variáveis sexismo, racismo e pobreza são estruturantes. É sobre essa mulher que recai todo o peso da herança colonial, onde o sistema patriarcal apoia-se solidamente com a herança do sistema escravista.

As mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras. No caso delas, a discriminação é dupla, de gênero e raça. Muitas são submetidas a trabalhos precários, baixa remuneração, violência e abuso sexual, além do abandono que as obriga a assumirem sozinhas o sustento de suas famílias.

As mulheres negras são o principal alvo das práticas de intolerância religiosa. As religiões de matriz africana são espaços em que as mulheres negras estão em maior número, assumindo aproximadamente 90% dos cargos de liderança.

A intolerância religiosa nada mais é do que uma manifestação racista. Tanto a intolerância quanto ao racismo religioso que buscam impor uma religião sobre as outras, não considerando a liberdade de credo e culto. Os maiores efeitos dessa violência recaem sobre as mulheres de terreiro decorrente das agressões e ameaças essas mulheres tem sua religiosidade ultrajada, seus direitos a crença violados causando lhes auto estima baixa, a negação da crença, o medo de usar os trajes e indumentárias típicas.

O estudo sobre religião é fundamental, pois mesmo com o processo de secularização pelo qual estamos passando, ela continua sendo uma das bases importantes para a (re)construção sociocultural da identidade do povo brasileiro. Em nosso país, o aspecto religioso sempre foi muito influenciador, e continua sendo. Quando há o cruzamento de religião e gênero, muito pode ser discutido. Quando aí se inserem questões étnicas e de classe, direitos humanos, mais questões surgem e, no universo das religiões afro-brasileiras, todos esses pontos estão entrelaçados.

A religião é, antes de tudo, uma construção sociocultural. Portanto, discutir religião é discutir transformações sociais, relações de poder, de classe, de gênero, de raça/etnia; é adentrar num complexo sistema de trocas simbólicas, de jogos de interesse, na dinâmica da oferta e da

procura; é deparar-se com um sistema sociocultural permanentemente redesenhado que permanentemente redesenha as sociedades. Nas religiões afro-brasileiras, particularmente, o sexo feminino ocupa uma posição de maior destaque em comparação às outras religiões.

Portanto, desprezar a variável racial na temática de gênero é deixar de aprofundar a compreensão de fatores culturais racistas e preconceituosos determinantes nas violações dos direitos humanos das mulheres negras do Brasil.

Além disso, as desigualdades de gênero e raça são eixos estruturantes da matriz da desigualdade social no Brasil que, por sua vez, está na raiz da permanência e reprodução das situações de pobreza e exclusão social. Por isso, considerar as desigualdades que persistem para as mulheres, e para as mulheres negras em especial, que vivenciam as situações mais desfavoráveis dentre todos, significa tratar de elemento estrutural, cuja superação é imprescindível para a eliminação da enorme desigualdade social brasileira.

Para compreender melhor esse processo, voltemos ainda um pouco mais no tempo, para entender o que muitos autores chamam de matriarcado na religiosidade afro-brasileira. Verger fala que na sociedade nagô-iorubana (na África) um homem podia casar com até quatro mulheres, mas mesmo nessas circunstâncias, a mulher gozava de certa independência. Estas mulheres podem circular livremente e fazer os mercados das cidades vizinhas ou relativamente afastadas. Como são geralmente boas comerciantes, tornam-se, em pouco tempo, mais ricas do que o respectivo marido e muitas vezes, amealham fortunas consideráveis. O que, no entanto, não dispensa este da obrigação de assegurar a subsistência das suas mulheres e filhos (VERGER, 1992, p. 100).

O autor diz ainda que a influência das mulheres no candomblé se fazia sentir mais do que a dos homens, porque elas eram mais numerosas a poder comprar a sua liberdade (como eram boas comerciantes, conseguiam dinheiro com mais facilidade que os homens) e “uma vez emancipadas, elas podiam mais facilmente dispor do dinheiro necessário à prática dos cultos africanos” (Idem, p. 102).

O feminino no poder. Esse fato provoca estranhamento em nossos dias. Imaginem nos séculos XVIII e XIX, quando mulheres surgem na Bahia como comerciantes, sacerdotisas, donas de engenho. O olhar

para a multifacetada identidade social e cultural do Brasil passa necessariamente pelo pensamento sobre a intensa participação das diferentes expressões de religiosidade em sua composição e, nestas a presença capital das mulheres negras, sua contribuição primordial e protagonista na construção desta nação desde os seus tempos do legado escravocrata, dos seus tabuleiros, das lideranças no comércio local, todas contribuíram, como fazem até hoje para a educação, sociabilização e propagação de valores humanos fundamentais. No que diz respeito a devoção feminina, o mosaico formado pelas sacerdotisas das religiões de matrizes africanas, o das mães-de-santo, reveste-se de especial ênfase em razão do acervo histórico no qual sua atuação se deu e das múltiplas esferas sociais em que esta se inscreveu as práticas religiosas agregaram e mantiveram incontáveis agrupamentos afrodescendentes em torno dessas mulheres.

Trata-se de colocar em questão a perspectiva feminista clássica fundada numa concepção universalista de mulher, que tem o seu paradigma na mulher branca ocidental, o que obscurece a percepção das múltiplas contradições intragênero e entre gêneros que a racialidade aporta. Dessas contradições, impõem-se para as mulheres negras a sua afirmação como um novo sujeito político, portador de uma nova agenda, esta resultante de uma identidade específica na qual se articulam as variáveis de gênero, raça e classe, colocando novos e mais complexos desafios para realização da equidade de gênero e raça em nossa sociedade.

“SER MULHER E NEGRA NO BRASIL, REFLETIMOS E SER OBJETO DE TRIPLA DISCRIMINAÇÃO, UMA VEZ QUE os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no mais baixo nível de opressão.”(Gonzalez, 1982;97)

No desenvolvimento de uma sociedade em que a histórica exclusão das mulheres foi agravada por sua origem étnica e de classe, as afrodescendentes, além do exercício do sagrado, encontraram nos terreiros o lugar de afirmação de sua identidade como valor e como ser político, gestando ali, paulatinamente, sua cidadania e a legítima mudança social.

A criação dessas casas de candomblé foi fundamental para resgatar a identidade cultural negra, preservando a visão de mundo africana, suas figuras míticas (orixás), seus cantos e danças e a própria língua yorubá,

fon, quimbundo, das diversas nações religiosas. Nessas manifestações místicas, ao contrário da religião católica, onde toda hierarquia religiosa masculina, as mulheres têm funções muito importantes, tendo se tornado figuras nacionais algumas dessas iYalorixás da Bahia, como Mãe Aninha, Mãe Senhora e Mãe Menininha do

Gantois, Mãe Hilda e Mãe Stella. A estrutura do candomblé é matriarcal e as deusas do culto são arquétipos que representam forças poderosas, independentes, sensuais, guerreiras.

Como podemos ver, são muitos fatores capazes de criar diferentes identidades, uns tendo maior impacto que outros na definição das condições de vida de pessoas e grupos, tanto no que se refere aos privilégios como, no outro extremo, à exclusão social. O que quer dizer também que maiores ou menores vulnerabilidades (ou seja, maior probabilidade de sofrer impactos – violências, discriminações e etc - da visão negativa que estas identidades podem ter em determinadas sociedades) serão criadas a partir destas características, fazendo com que isolar uma delas em detrimento de sua interação torne a tarefa de realização integral dos direitos humanos individuais e coletivos mal sucedida.

Assim, tem grande utilidade nestes casos a utilização do conceito de interseccionalidade. Trata-se de um conceito que afirma a coexistência de diferentes fatores (vulnerabilidades, violências, discriminações), também chamados de eixos de subordinação, que acontecem de modo simultâneo na vida das pessoas. Desse modo, é um conceito que ajuda a compreender a complexidade da situação de indivíduos e grupos, como também a desenhar soluções mais adequadas.

A interseccionalidade corresponde ao encontro (intersecção) dos diferentes fatores na vida de cada mulher ou grupo de mulheres. O ponto central onde como se verifica na figura a seguir, a cor fica mais intensa, significa a interseccionalidade que produz a forma concreta como estes diferentes fatores agem sobre as pessoas em geral e as mulheres negras em particular.

Desde a perspectiva da interseccionalidade, é possível pesquisar e visibilizar a existência ou não de desvantagens produzidas pela sociedade desigual sobre as pessoas. No caso das mulheres negras, estas desvantagens podem ser resultantes das discriminações de raça/ ser negra; de gênero/ ser do sexo feminino; de classe social/ ser pobre, de moradia/



residir em favelas ou em áreas rurais afastadas; de idade/ ser jovem ou idosa. E podem- se somar à orientação sexual/ ser lésbica; à presença de deficiência ou não, e muito mais.

Um aspecto que a interseccionalidade permite destacar é a impossibilidade de, na elaboração e gestão de políticas para a equidade, se isolar ou privilegiar qualquer uma das características atuantes na vida de indivíduos e grupos, seja raça, gênero, classe social ou qualquer outro. O isolamento prejudica a percepção da complexidade, das correlações e das potencializações entre eles. O que, apesar de permitir a simplificação de diagnósticos e ações, termina não apenas excluindo pessoas e grupos, como principalmente, favorecendo, no interior destes grupos, àqueles sub-grupos em posição de privilégio.

Quando se isola os aspectos de gênero, e dentro deles, as mulheres, são as mulheres brancas que, de forma mais efetiva, terão suas necessidades atendidas. Uma vez que as vantagens que o racismo confere vão permitir às mulheres brancas o acesso privilegiado e bens e políticas, quando comparadas às mulheres negras, ou então, quando o fator que se quer destacar ou atender são os aspectos raciais e, dentro deles, a raça negra; as ações empreendidas com base somente na raça resultarão no atendimento privilegiado aos pontos de vista e necessidades dos homens negros em detrimento dos interesses das mulheres negras. Uma vez que o sexismo confere aos homens maior mobilidade e visibilidade diante das mulheres.

A utilização da perspectiva da interseccionalidade permite compreender e enfrentar de forma mais precisa a articulação entre as questões de gênero e raça, uma vez que estes não se desenvolvem de modo isolado nem afastam outros fatores passíveis de produzir desigualdade e injustiça da vida cotidiana das pessoas. E mais, a presença

concomitante de outros fatores potencializa os efeitos de ambos, bem como oferece as condições necessárias para que outras violações de direitos ou de criação de privilégios e desigualdades se instalem. Uma mulher negra. Sabemos que por causa do racismo e do sexismo, esta mulher terá muito mais chances de ter baixa escolaridade, se comparada as brancas e porque ela tem baixa escolaridade, tem mais chance de não conseguir um bom emprego. E aí ela tem mais chances de ser pobre. O que a torna mais vulnerável a doenças, à violência, etc. Assim, cada característica

acaba fazendo com que outros fatores se instalem na vida dela, tornando sua vulnerabilidade a uma série de problemas, seja sociais, políticos ou pessoais infinitamente maior do que se fosse um homem branco.

Assim, ações, políticas e programas voltados para as mulheres negras devem necessariamente considerar a necessidade de enfrentar não apenas o racismo, racismo religioso, e o sexismo, como também as iniquidades decorrentes da pobreza, das diferenças culturais, das diferentes orientações sexuais e da lesbofobia, das necessidades específicas de cada pessoa, e demais fatores que interagem na vida destas mulheres específicas. Considerando sua capacidade de produzir e aprofundar vulnerabilidades, ou de fornecer elementos que permitam a elas o confronto cotidiano com as desvantagens vividas e a produção de estratégias de reafirmação de sua condição de agentes de resistência e mudança social.

A luta pela equidade de gênero deve estar presente em nossas ações cotidianas. Promover a igualdade, tanto de raça, quanto de gênero, é um compromisso de todas as pessoas que compreendem a importância de uma sociedade justa, oferecendo oportunidades iguais, mas acima de tudo, respeitando as diferenças.

## Referências

BAIRROS, Luiza, Nossos Feminismos Revisitados. Revista Estudos feministas. N. 2/95, vol.3.1995

CARNEIRO, Sueli, Gênero, raça e ascensão social, Estudos feministas. vol-3, n2, p554-553

CARNEIRO, Sueli, Racismo e Desigualdade no Brasil: Selo Negro, 2011

MUNANGA, k. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia, Cadernos Penesb, n5, p.15-34.2004

KERNER, I. Tudo é interseccional. Sobre a relação entre racismo e sexismo. Cebrap, 93, 2013.

GONZALEZ,L. Por Um feminismo afrolatinoamericano. Revista Isis  
Internatonal,Vol IX,junho 1988.133-141.

HCURIEL.o. Critica pós colonial desde las prácticas políticas Del feminismo  
antirracista.Nómadas.26,92-101.2007

# EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA – RELATO DAS AÇÕES INTERDISCIPLINARES QUE IDENTIFICAM AS EXPRESSÕES VERBAIS DA VIOLÊNCIA OBSTÉTRICA

Carolina Pontes Leonetti<sup>1</sup>  
Angell Rubira  
Kelley B. Duarte

## Resumo

A presente comunicação objetiva compartilhar as práticas desenvolvidas no projeto de extensão “Biografias do trauma: a experiência da violência obstétrica” (SigProj/FURG) a partir do relato de algumas ações que identificam expressões da violência verbal nos casos de violência obstétrica. Por se tratar de uma violência de gênero, mesmo que seja especificamente restrita aos espaços institucionalizados de atendimento ao parto e à mulher gestante, percebemos que o discurso estabelecido com a mulher é predominantemente hierárquico e soberano. O relato a ser compartilhado recai sobre a necessidade de mostrar os excessos de uma cultura que ainda reduz a mulher à subalternidade.

**Palavras-chave:** violência, discurso, mulher, gestação, parto.

---

1 Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: carolina.leonetti@furg.br

# UM BAILE MISTURADO: (SOBRE)VIVÊNCIAS LGBT E NEGRAS NO VALE DO TAQUARI

Jandiro Adriano Koch<sup>1</sup>  
Priscila Pavan Detoni<sup>2</sup>

## Resumo

Trata-se de relato de experiência, que resultou na publicação do livro “Um baile misturado: (sobre)vivências LGBT e negras no Vale do Taquari”, projeto desenvolvido pelo Núcleo da Diversidade do Diretório Central de Estudantes da Universidade do Vale do Taquari, grupo formado em 2017 com os propósitos de visibilizar questões interseccionais e identidades envolvendo as diversidades sexuais, étnicas, “raciais” e de gênero, considerada a comunidade acadêmica e regional como delimitação geográfica.

**Palavras-chave:** LGBT, diversidades, Vale do Taquari, visibilidade, DCE.

---

1 Graduando em História na Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES).  
E-mail: jandirokoch@gmail.com

2 2 Doutora em Psicologia Institucional e Social (UFRGS). E-mail: ppavandetoni@gmail.com

## 1. A gênese do Núcleo da Diversidade do DCE/Univates

**E**m 2016, duas chapas concorreram ao Diretório Central de Estudantes (DCE) do ainda Centro Universitário do Vale do Taquari, hoje instituição reconhecida como universidade (UNIVATES). A chapa que recebeu menos votos tinha como proposta a elaboração de estratégias para tornar as diversidades pauta dentro do espaço acadêmico. A chapa contrária, que somou mais votos, não apresentava esse elemento entre seus objetivos.

Como processo de autocrítica, o grupo eleito entendeu ter o dever de incluir certas proposições da oposição entre os trabalhos a ser desenvolvidos durante o ano seguinte. Partiram, portanto, de certa tensão inicial, os convites estendidos a representações de categorias diversas para compor um núcleo capaz de lidar com possíveis demandas. Assim, o presidente do DCE passou a conversar com prováveis interessados, entre os quais alguns aceitaram o desafio.<sup>3</sup>

As primeiras reuniões do Núcleo da Diversidade aconteceram com número reduzido de participantes. Alguns chegaram a estar em uma reunião, desistindo em seguida. Todavia, nesses encontros, já ficava evidente que haveria lastro gigantesco de possibilidades de atuação. Esse leque trouxe dificuldades, pois logo foram sendo notadas limitações: em relação ao trabalho voluntário; na dúvida sobre como representar determinados grupos; e problemáticas de operacionalização, essas especialmente em relação à falta de autonomia financeira. Os obstáculos tomaram proporções maiores em razão de outro fator: a escassez de referências, de pesquisas regionais sobre diversidade sexual, “racial” e de gênero.

Na região do Vale do Taquari (VT), pelo que há de registros, houve uma tentativa de formar uma ONG voltada para o público gay no final do ano de 2003, quando algumas pessoas se mobilizaram no município

---

3 Dentre os primeiros convidados, Jandiro Adriano Koch (Jan), representante LGBTQI, que acabou se tornando coordenador(@) do Núcleo em razão de ter sido a primeira pessoa convidada a formá-lo, e Inauã Weirich Ribeiro, representante das mulheres e da diversidade religiosa. Foram convidados alguns integrantes da chapa de oposição, mas apenas um deles acabou encampando a ideia – Douglas Farias, representante dos negros.

de Estrela. O Livro de Atas<sup>4</sup> guarda informações das reuniões ocorridas entre 06/11/2003 e 11/12/2003, num total de quatro encontros. O grupo, provisoriamente chamado ELOS – Grupo de Identidade Homossexual, se dissolveu por divergências entre os participantes e desinteresse resultante do processo burocrático para a concretizar o projeto (KOCH, 2013, p. 202-203).

Em 2016, alguns meses antes de o Núcleo da Diversidade do DCE se formar, surgiu o Coletivo LGBT Lajeado e região, organizado por Rodrigo Mattos e Victor Alan Gomes, cuja história foi relatada em entrevista por um dos fundadores. Esse coletivo fez parcerias com o Núcleo da Diversidade, mas já funcionava apenas virtualmente - mantendo-se como plataforma de denúncia (KOCH, 2017, p. 73-77).

Dessa forma, há que se considerar que a vinculação com o DCE criou um organismo específico, diferente de uma ONG e do coletivo citado. Tornou-se pioneiro. O que levou a determinados riscos. Dentro das possibilidades de cada qual dos integrantes do Núcleo, estratégias foram testadas. Muitas se concentraram no público de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Pessoas Trans, Queers, Intersexuais (LGBTQI) e na comunidade negra do VT. No presente relato, em razão de limitação de espaço, será focado o trabalho realizado junto à população LGBTQI.

## **As práticas discursivas locais e as construções dos sujeitos**

Antes de prosseguir na descrição dos trabalhos do Núcleo da Diversidade, especialmente os voltados à população LGBTQI, é importante retratar brevemente o contexto regional. Para tanto, recorreremos a Didier Eribon, que discorre sobre diferenças entre as grandes cidades e áreas de interior. Para o autor, centros urbanos sempre exerceram fascínio sobre os gays, que viam nelas a possibilidade de vivenciarem a homossexualidade, algo muito mais provável nesses locais em função de certa facilidade na construção de redes de sociabilidade (ERIBON, 2008, p. 30-36).

---

4 Koch, Jandiro Adriano. Arquivo pessoal.



Podemos definir todo o VT como interiorano ou rural. Incluímos, ainda, Lajeado, mesmo que esteja despontando demograficamente. O aumento populacional evidencia-se, também, pela presença LGBTQI, que pode ser vislumbrada em um tempo mais próximo, especialmente nas últimas décadas do século XX, pela quantidade de travestis/transsexuais exercendo a atividade de profissional do sexo, além da consolidação de redes de socialização locais, algo aparente no surgimento das primeiras festas gays a partir dos anos 2000.

As vivências LGBTQI, antes disso, ainda são campo a ser estudado. No que se pesquisou até o momento, há poucos registros. O que não quer dizer inexistência de documentos. Antes, desvela um mapeamento mais rigoroso a ser feito. Entre os jornais que circularam na região, O Informativo do Vale, publicado desde 1970, foi fonte de pesquisa de fácil acesso, embora não esteja digitalizado, o que tornou a busca morosa.

Do que foi acessado nesse impresso, entende-se que o grupo LGBTQI não se manifestou, individualmente ou coletivamente, entre ano de fundação do jornal, em 1970, até o final de 1999 - salvo uma exceção<sup>5</sup>. A ausência de discursos escritos e/ou assumidos não descarta outras agências ou as existências, apenas aponta que essas não se fizeram visíveis e/ou assumidas nesse meio de comunicação. Cabe pensar, por exemplo, nos colunistas sociais notoriamente homossexuais com espaços no periódico. Embora não tenha saído do armário com as canetas, amparam determinado número de pares fazendo recorrentes divulgações dos seus trabalhos como artistas plásticos, cabeleireiros, decoradores e maquiadores.

De qualquer forma, há um vazio permitindo que – ao menos no discurso escrito – os sujeitos sejam delineados por outros. Esses o fizeram, de maneira geral, de forma problemática. Quando do surgimento da epidemia de Aids, os homossexuais passaram a ser nomeados com certa frequência, especialmente em falas médicas e religiosas, que reiteravam seus corpos como doentes, que os adjetivavam como pecadores. Em 28/10/1989, um médico previa: “Lajeado deverá ter muitos aidéticos [se]

---

5 Em 1993, Sharon D’Ávila, então autodenominada travesti, trabalhava como profissional do sexo na boate Stillu’s, em Lajeado. Ela foi entrevistada por Andreia Rabaioli e Vera Darde. O resultado tomou duas páginas do jornal. Todavia, é possível relacionar essa matéria com um viés sensacionalista, mesmo que não se perceba preconceito direto.

permanecerem os atuais índices de consumo de tóxicos, de prostituição e homossexualismo na cidade” (O INFORMATIVO DO VALE, 28/10/1989, p. 8). Em 1993, um pastor da Igreja Batista, afirmava que: “[...] se homossexuais, as prostitutas, os homens e mulheres parassem de praticar o sexo fora do casamento [...] os números da AIDS seriam reduzidos drasticamente” (O INFORMATIVO DO VALE, 11/12/1993, p. 22).

Repetidos esses enunciados, na falta do contraditório em mesmo formato, é de se supor que fizeram parte importante da formação da mentalidade sobre a população LGBTQI local. Na acepção de Judith Butler, pode-se acreditar que seus corpos foram, em boa parte, performados, construídos discursivamente. Tamsin Spargo registrou que Butler “adota o argumento de Foucault de que a ‘sexualidade’ é produzida discursivamente, ampliando-o para incluir o gênero. Ela apresenta gênero como um efeito performativo [...]” Nesse sentido,

[...] os gays vivem num mundo de injúrias. A linguagem os cerca, os encerra, os designa. O mundo os insulta, fala deles [...]. As palavras da vida cotidiana tanto quanto as do discurso psiquiátrico, político, jurídico, atribuem a cada um deles e a todos coletivamente um lugar – inferiorizado – na ordem social” (SPARGO, 2017, p. 41).

Apesar de nos anos 2000 terem acontecido as primeiras festas gays, quando a população LGBTQI ampliou sua visibilidade, inclusive nos impressos, casos de violências, sejam verbais ou físicas, além de sofrimentos outros, dão conta de que ainda não se falou o suficiente sobre o assunto. Diante desse panorama, também presente no VT, as pessoas que formaram o Núcleo da Diversidade precisaram debater sobre formas para “dar visibilidade” a quem a desejasse, levando sempre em conta que tornar-se visível acarreta ônus. Considerou-se a possibilidade de fazer entrevistas e trabalhar o material resultante. A estratégia logo revelou que existiam recortes a ser feitos, amputações efetuadas por quem detinha o poder. Ou seja, mesmo que o Núcleo encontrasse um formato capaz de fazer ouvir ou ler a palavra proveniente diretamente dos representantes LGBTQI, a escolha dessas pessoas, os acertos nas transcrições e as edições nas entrevistas acabariam moldando resultados.

Todavia, não podendo deixar com que essa limitação levasse à inércia, firmou-se a realização de entrevistas com gravação do áudio.

As transcrições foram compartilhadas em um blog em conjunto com fotografias dos acervos dos entrevistados. Esse blog não teve os acessos esperados. A ideia de publicar um livro com o conjunto das entrevistas foi se formando a partir dessa nova limitação, o que culminou na edição do livro *Um baile misturado: (sobre)vivências LGBT e negras no Vale do Taquari*.<sup>6</sup>

### 3. Da produção aos resultados – bailando.

Entre os objetivos da publicação, não estava somente o de ampliar o público do Núcleo da Diversidade, mas principalmente o de corresponder de alguma forma às (supostas) expectativas dos grupos representados: diversidades sexuais, “raciais” e de gênero. Como fazer com que a população LGBTQI e a comunidade negra se sentissem representadas por uma equipe legitimada pelo DCE?

Poderia ter sido escolha gravar as entrevistas e apresentar um artigo acadêmico para a comunidade. No entanto, se sabia que esse formato final, a despeito de sua relevância, não criaria empatia com os interlocutores primeiros (entrevistados) e tampouco com os demais leitores (salvo exceções). Ainda, a escolha pela coletânea de entrevistas levou em consideração, também, a ideia de que os entrevistados deixaram explícitas as informações que desejam dividir, não havendo necessidade de rearranjos academicistas. Evidentemente, não houve fuga total. Recorreu-se, por exemplo, à história oral, metodologia sobre a qual bem diz Paul Thompson: “não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito com que seja utilizada” (THOMPSON, 1992, p. 22).

Durante o processo, vários contatados LGBTQI não aceitaram participar, especialmente pessoas com mais idade, o que fez refletir que, regionalmente, ainda existem resistências à visibilidade, possivelmente resultante de sofrimentos diversos no passado e de preconceitos atuais. Entre os que assentiram em falar, Alex da Silva, um dos pioneiros

---

6 “Um baile misturado” se tornou título em função da entrevista Manoel da Silva, que manteve um “salão dos morenos” em Lajeado, local em que teriam acontecido os primeiros bailes em que brancos e negros puderam dançar juntos, o que até então não acontecera em razão da segregação “racial”.

na organização de festas gays no VT; Rodrigo Mattos, coordenador do Coletivo LGBT Lajeado e Região; Dandara Lima, mulher trans que atua como manicure; e Jardel dos Santos, que apresentou um relato de vida com vínculos com a questão da “reorientação sexual”, assunto então em voga.<sup>7</sup>

As autonarrativas trouxeram para a praça pública vivências até então pouco registradas. Ao conhecerem as histórias de vida dessas pessoas, muitos leitores comentaram sobre a experimentação da empatia, algo que puderam “sentir” sendo LGBTQI ou não. Para dar sentido a esse tipo de retorno, consideramos o que nos diz Didier Eribon:

absolutamente necessário, vital, para os gays e as lésbicas poder dar suas(s) própria(s) imagem(ns) de si mesmos, a fim de escapar às imagens durante tanto tempo produzidas sobre eles, e oferecer, assim, modelos positivos (ou neutros ou, ao menos, mais conformes com a realidade) àqueles/àquelas que só têm sob os olhos imagens tão fortemente negativas (ERIBON, 2008, p. 96).

A partir do livro, também foi possível a realização de rodas de conversa às quais compareceram os entrevistados Dandara Lima e Rodrigo Mattos, em momentos diferentes, aprofundando aspectos específicos e discorrendo sobre sua vida e militância. A tiragem física esgotou rapidamente e uma segunda edição foi prevista, mas a verba acabou sendo liberada somente para o formato e-book.

Por fim, acreditamos que o lançamento do livro, a vinda de representantes LGBTQI para dentro da universidade, a coordenação de rodas de conversa, as participações em programas de rádio e televisão, entre outras oportunidades decorrentes do trabalho efetuado em um espaço de um ano, confirmaram o potencial de um Núcleo atuante e bem posicionado politicamente sobre as demandas na área interseccional – LGBTQI e negros - em uma região - mesmo que em tempos de internet - ainda tão afastada dos debates, especialmente nas áreas de gênero e “raça”.

---

7 A entrevista com Jardel dos Santos saiu na 2ª edição do livro. Disponível em e-book em <http://www.univates.br/editora-univates/publicacao/226>.

## Referências

ERIBON, Didier. **Reflexões sobre a questão gay**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

KOCH, Jandiro Adriano. **Sexo, norma e desvio: defloramentos, doenças venéreas, homossexualidade e prostituição na história de Estrela e de outras cidades sul-riograndenses, do séc. XIX à atualidade**. Lajeado: Editora da Univates, 2013.

\_\_\_\_\_. **Um baile misturado: (sobre)vivências LGBT e negras no Vale do Taquari**. Lajeado: Editora da Univates, 2017.

MÉDICO prevê que em pouco tempo Lajeado terá aids. **O Informativo do Vale**, Lajeado, 28/10/1989.

SPARGO, Tamsin. **Foucault e a teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ZAGONEL, LAERTE PAULO. **Aids, há solução?** O Informativo do Vale, Lajeado, 11/12/1993.

## EU E ELES/AS NA PRODUÇÃO DO DOCUMENTÁRIO “QUANDO OUSAMOS EXISTIR”

Fabio Rodrigues Vicente<sup>1</sup>  
Ana Elisa de Abreu Vargas<sup>2</sup>  
Marcio Rodrigo Vale Caetano<sup>3</sup>

### Resumo

Neste trabalho farei um relato sobre minha experiência na equipe do documentário “Quando Ousamos Existir” produzido pelo Centro de Memória LGBT João Antônio Mascarenhas do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande. O filme objetiva debater os 40 anos de ativismo político LGBT no Brasil por meio de suas narrativas. Mesmo possuindo limitações financeiras, de equipamentos e tantas outras restrições, ao longo de seis meses já contou com mais de cem entrevistas em viagens para doze estados brasileiros. Na trajetória narrativa do filme fica evidente que graças ao comprometimento afetivo do ativismo foi possível a construção daquele que sem dúvida constitui-se como um dos principais movimentos sociais hoje no Brasil.

**Palavras-chave:**Ativismo, documentário, LGBT.

---

1 Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: fabio8rv@gmail.com.

2 Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: elisadeabreu@gmail.com

3 Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: mrvcaetano@gmail.com.

Uso como principal referência na escrita deste relato minhas anotações em um caderno-diário que me acompanha, assim me atentarei nos acontecimentos durante as gravações do documentário e não tanto no tema que o filme tratará, nem no motivo, nem no resultado. O que estará em foco aqui será o processo. Que começa quando, no meu primeiro ano da graduação em Artes Visuais Licenciatura, passo a integrar o Nós do Sul - Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Identidades, Currículos e Culturas da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Entrei para trabalhar principalmente no projeto Centro de Memória da População LGBT - João Antônio Mascarenhas atuando no desenvolvimento de materiais de campanhas de afirmação e na confecção de peças audiovisuais, incluindo um filme de curta-metragem que narraria brevemente a trajetória de alguns ativistas no movimento LGBT brasileiro.

Eu já possuía breve experiência autônoma na área do audiovisual mas separei algumas semanas para estudar mais um pouco, pegar referências, analisar outros documentários, etc. Logo no segundo semestre, ainda conhecendo o universo novo da vida acadêmica, faço minha primeira viagem de avião para dar início às gravações no congresso da maior associação LGBT da América Latina. Lá entro em contato com grandes nomes do ativismo social, acompanhado de duas enormes referências de atuação acadêmica e política. Cláudio Nascimento que é há quase 30 anos atuante no movimento LGBT, coordenou o Programa Rio Sem Homofobia e Marcio Caetano coordenador do Centro de Memória João Antônio Mascarenhas e do Nós do Sul.

*“..nossa ideia é filmar momentos do Congresso, entrevistar ativistas e promover uma roda de conversa com presidentes e vices da ABGLT.”* (Marcio Caetano em email para o então presidente da associação. 28/07/2017). Dia 6 de agosto é quando leio a proposta do filme, que os diretores chamavam de sinopse e posteriormente de “roteiro aberto”, um texto de aproximadamente quinze páginas que continha alguns marcos a serem buscados nas entrevistas a fim de comporem o filme: processos de despatologização da homossexualidade; primeiros grupos “GLS” nos anos 70; primeiros encontros nacionais; anos 80 e a Aids; união civil; Paradas do Orgulho; criação da ABGLT em 1995; governos democráticos; políticas públicas; fundamentalismos religiosos; e um pouco do



cenário político atual. *“Diante desse intenso e acalorado debate que emerge o documentário ‘Direito de Amar: Trajetórias Político-Pessoais do Ativismo LGBT brasileiro’ com o intuito de registrar e elaborar, por meio de recurso audiovisual, um balanço do cenário envolvendo o ativismo e o cotidiano LGBT no Brasil.”* (final do texto-sinopse do filme que ainda se chamava “Direito de Amar”). Minha primeiríssima função como bolsista foi a análise dos equipamentos que o projeto já possuía e a solicitação para aquisição do que precisaríamos. Alguns dias foram dedicados na escolha de equipamentos de som e luz, bons e versáteis para as mais distintas situações de gravação, e de valores acessíveis. Como é de praxe em produções de “filmes de guerrilha” (que não visam o lucro; possuem métodos de produção não-convencionais; flexibilidade de planejamento; trabalho colaborativo; equipe mínima) tivemos que fazer uma sucessão de escolhas que possibilitassem a continuidade e o crescimento do conteúdo, como gravar em qualidade mediana para ter um maior número de entrevistados(as) e a decisão de não comprar microfone de lapela e sim direcional pois teríamos pouco tempo de montar os personagens. Enfim possuíamos uma câmera de vídeo, uma fotográfica, um tripé, gravador e microfone, que chegou de última hora e não tive tempo de testar. Na véspera conseguimos mais um tripé e uma segunda câmera de vídeo que aprendi a mexer horas antes das gravações, mas que se mostrou inútil.

09 de agosto de 2017 o primeiro dia de gravação. No Centro de Referência da Juventude/BH a tentativa de encontrar um espaço silencioso num ambiente onde estavam acontecendo vários eventos simultâneos, incluindo ensaios de música, dança, teatro, circo e o próprio

Congresso da ABGLT. Conseguimos reservar poucos horários num estúdio musical e numa sala com paredes de vidro (que vazava sons externos), revezamos entre um espaço e outro nos dois dias. Estávamos em uma equipe de quatro pessoas, sendo dois os diretores do filme (Cláudio e Marcio) e dois bolsistas com muita vontade e alguma experiência, mas novatos e com vários temores, um com o papel de produção (João Neto) e eu na parte técnica. João procurava no evento as pessoas que seriam entrevistadas e marcava os horários das gravações auxiliado pelos diretores, que também atuaram como produtores, enquanto eu montava os equipamentos, organizando a sala e testando as posições das câmeras,

dos(as) entrevistado(as) e da iluminação. Tudo sempre com tempo corrido e apesar das divisões de tarefas todos da equipe se auxiliavam ao máximo.

Durante as entrevistas as pessoas davam seus relatos a partir do direcionamento dos entrevistadores (Cláudio Nascimento e Marcio Caetano) que já as conheciam individualmente. A primeira viagem foi o marco e a base para todas as que viriam posteriormente, a partir dali foi que percebemos que o projeto iria crescer e que também se estabeleceu o entrosamento e o sentimento de pertença da equipe. Durante quatro meses gravamos em congressos, nas casas de alguns militantes, no gabinete de parlamentares, em hotéis, nas sedes dos grupos e organizações. Até que chegou a “última jornada” (pois o projeto não tinha mais verba para as passagens aéreas e diárias da equipe), foram dez dias de viagem em três capitais (Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília). E eu estava em período de aula, perigando reprovar por falta em algumas disciplinas. Nesta viagem entrevistamos muitas pessoas históricas e de extrema relevância tanto para o movimento LGBT quanto para o filme.

A tensão estava infinitamente maior, tínhamos uma quantidade definida de entrevistas e fizemos mais que o dobro. Para essa viagem melhoramos nossos equipamentos, conseguimos emprestada uma filmadora de qualidade superior, um softbox de iluminação e um tripé. Novamente nas vésperas da viagem eu me agilizo a conhecer os equipamentos, agora eu manipulava um poste de luz, dois tripés, duas câmaras e o gravador, enquanto fazia a logagem das entrevistas anteriores. A vantagem foi que dessa vez nas três cidades tivemos um set base que deixávamos os equipamentos montados. Os horários estavam apertadíssimos com entrevistas marcadas das 8h até as 18h, geralmente as falas levavam mais de 1h e com frequência ficava uma pessoa na fila. Nos acostumamos a montar o set com cadeiras e um coffeebreak do lado de fora.

Finalizando as entrevistas da primeira cidade demoramos mais do que o esperado na último entrevistado e acabamos perdendo o vôo tendo que viajar de ônibus. Nisso perdemos algumas horas de descanso e de futuras entrevistas. A segunda cidade foi onde tivemos o maior número de entrevistas e ficamos hospedados próximos do local da gravação que era a nova sede da Parada LGBT. Gravamos até a exaustão com poucas horas de sono, almoçando quase sempre na sala ao lado do set. O próximo

vôo também foi às pressas tendo que improvisar uma forma de despachar parte dos equipamentos com a bagagem pessoal. Mais uma vez dividindo quarto, apesar do cansaço e do estresse, conversávamos sobre a produção e sobre vida e me sentia na presença de mestres numa imersão de aprendizado somado ao surgimento de uma amizade. Na terceira cidade eu já estava num estado de cansaço de quase cochilar durante algumas entrevistas. Pela primeira vez eu desejei que a jornada acabasse e que a gente pudesse voltar para casa. Divergíamos por diversos motivos: estética no set; planos de câmera; barulhos da equipe durante a gravação; etc. Na viagem de dez dias a convivência e a intimidade pesaram, mas aprendemos a entrar em acordos e a considerar as diferentes contribuições.

Exatamente um mês depois já estava voando de novo. Desta vez para passar trinta dias no Rio de Janeiro estudando num curso de cinema-documentário, obtendo materiais para o filme e fazendo uma breve decupagem do que já tínhamos. Estudar documentário nos possibilitou entrar em contato com outros documentaristas, de primeira viagem à experientes; a troca de saberes e ideias; conversar com pessoas que fizeram trabalhos semelhantes; além de ter a experiência de construir um curta com a supervisão de profissionais em todas as etapas, o que de certa forma ainda estava meio turvo para nós, principalmente na edição e na organização dos arquivos, já que temos mais de cem entrevistas e cerca de mil materiais extras entre fotos, vídeos e outros documentos. O curso também nos mostrou como já estávamos bem encaminhados fazendo um trabalho muito bem feito.

Este foi meu primeiro trabalho em equipe, e funcionamos muito bem, cada um com suas autonomias no que têm de melhor. Aprendi e ousei dizer que aprendemos muito a trabalhar em uma equipe de cineastas, com rotina de set, montagem e desmontagem de equipamentos, etc. A ideia inicial que era produzir um filme de trinta minutos que se transformou em um longa-metragem, e à medida que seguíamos gravando apareceram mais possibilidades e ideias, assim o filme foi crescendo. Se transformou em uma trilogia de longas, depois em um longa e uma série. O processo de construção do documentário foi tão orgânico quanto o de entrosamento da equipe e com comprometimento e dedicação inspirados no próprio movimento social que este retrata.

# DILATAÇÃO CORPORAL: QUANDO UM CORPO FALA O QUE SENTE EM IMBRICAÇÕES DE PROCESSOS CRIATIVOS

Pedro Gottardi<sup>1</sup>  
Leomar Peruzzo<sup>2</sup>  
Carla Carvalho<sup>3</sup>

## Resumo

Este trabalho tem por tema relatar as potencialidades de um corpo em processo criativo, que se dilata para criar, sentindo, esteticamente, tudo aquilo que a ele é permitido. De abordagem qualitativa, este estudo tem por objetivo explorar o conceito de dilatação corporal por meio das visualidades performáticas. Relata-se que, quando o corpo se entende como corpo, ele, enfim, se torna corpo - um corpo que fala, um corpo que expressa tudo aquilo que acontece em si. Sua identidade faz parte desse conjunto e precisa ser compreendida como elemento principal para visualizar tudo aquilo que pode compor um processo criativo que usa o corpo como suporte e tema para produzir possíveis visualidades estéticas “descategorizadas” na arte, as quais acontecem no corpo em expansão e expurgadas em processos criativos.

**Palavras-chave:** Processo Criativo, Dilatação Corporal, Corpo, Arte.

---

1 Graduando em Artes Visuais pela Universidade Regional de Blumenau- FURB.  
E-mail: profpedro.art@gmail.com

2 Mestrando em Educação pela Universidade Regional de Blumenau- FURB.  
E-mail: leomarperuzzopibid@gmail.com

3 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná e professora da Universidade Regional de Blumenau – FURB. E-mail: ca\_carvalho@icloud.com

## MULHERES EM TELA. FEMINISMO EM DEBATE

Rejane Barreto Jardim<sup>1</sup>  
Rogéria Aparecida Garcia<sup>2</sup>

### Resumo

Este trabalho pretende problematizar a Extensão Universitária, como meio de divulgação do saber produzido pela universidade. O projeto de Extensão Ciclo de Cinema: Mulheres em Tela. Um Debate Feminista tem sido um exemplo disso. Esse projeto tem servido de ponto de socialização de um saber já largamente difundido no âmbito da comunidade acadêmica, mas, com pouca visibilidade e circulação fora das salas de aula. Dessa forma, o projeto tem divulgado através dos debates que seguem a exibição de filmes orientados por pesquisadoras de diferentes áreas do conhecimento, fazendo circular seus estudos e experiências, desconstruindo estereótipos e preconceitos de diferentes tipos em relação aos feminismos e às feministas.

**Palavras-chave:** Cinema, Feminismo, Mulheres, Poder, Universidade.

---

1 Doutora em História - Professora Dpto História - ICH/LEF/UFPeI -  
E-mail: jardimrb@gmail.com

2 Doutoranda em Educação – PPGE/FaE/UFPeI -  
E-mail: rogeriagarciaeduc@gmail.com

## ARTE ACTIVISTA FEMINISTAS EN LA COLECTIVA LAS HILANDO. LA EXPERIENCIA DE UN SABER HACER CON OTRAS

Lic. Sofia Menoyo<sup>1</sup>

### Resumen

El presente ensayo propone a partir de la experiencia propia como integrante de la “Colectiva activista la hilando” y a partir de la intervención pública performática “escrito con fuego” pensar la potencia política de la performance artística cuando éstas son atravesadas por la política activista feminista. Nos interesa reflexionar sobre la necesidad de pensar-hacer-ver nuestras prácticas artísticas *desprendidas* de la *colonialidad del saber-ver* y *saber-hacer* que la matriz colonial construye a través de las ficciones de la modernidad eurocentrada que erigen la tradición artística. De estas experiencias de hacer arte activista surge finalmente una propuesta, la opción de una estética decolonial feminista. Una propuesta que osadamente invitamos a construir.

---

1 SeCyT/Facultad de Artes Universidad Nacional de Córdoba Telar Feminista (Comunidad de Pensamiento feminista Latinoamericano) – FemGES sofimenoyo@hotmail.com

## ESQUISOGRAFIAS: NO MAR DE DENTRO, O DE VIR REVOLUCIONÁRIO DE UM POEMA

Claudia Rekowsky Bistrichi<sup>1</sup>

### Introdução

Presente relato discorre sobre o ativismo do poema ‘No mar de dentro’ e do contexto em que este acontece. Nesta redação sustento que o referido poema se expressa como um *de vir revolucionário* em sua singularidade *esquizo-gráfica*, uso esses termos porque utilizo como obras de base, nesta redação, os dois tomos de ‘Capitalismo e esquizofrenia’ (O Anti-Édipo, tomo I, e Mil Platôs, Platô 5, tomo II), os quais foram escritos por Gilles Deleuze e Félix Guattari.

Busquei fazer do corpo teórico deste texto, um *espaço liso*, isto é, uma redação desejanse, assim começo falando sobre a *esquizo-análise*, a fim de introduzir a *esquizo-grafia*, posto que esta última é derivação da primeira. Em linhas mais adiante discorro sobre a *axiomática capitalista* que agencia o ‘Projeto Retiro’, encabeçado pela empresa ‘Rio Grande Mineração S.A’, que objetiva explorar toneladas de metais poluentes, como o titânio e o zircônio, na cidade de São José do Norte, no Rio Grande do Sul.

Esta parte do texto se desdobra em sua máxima: a resistência a esse agenciamento de poder realizada pelo movimento ‘Não a mineração em São José do Norte’, uma *maquina de guerra* em que também me integro. O poema ‘No mar de dentro’ foi escrito por mim entre setembro e outubro de 2017, e parafraseia o referido movimento em uma linguagem poética. Enfim, nesta redação me dedico a discorrer sobre a minha

---

1 Graduada em Artes Visuais Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande.  
E-mail: claudiaguaranikaiowa@gmail.com



experiência criativa ante ao contexto que ela acontece, com uma base teórica deleuzo-guattariana.

## Agenciamentos: poder, resistência e poesia

Félix Guattari e Gilles Deleuze, em 1972, publicaram uma obra com o nome 'O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia', a qual na época foi uma subversão a psicanálise de Sigmund Freud, e consecutivamente a de Jacques Lacan. Segundo Deleuze e Guattari o *complexo de Édipo*, que diz respeito a uma análise clínica fundamentada por Freud em 'O mal-estar na civilização' [entre 1930 e 1936], produziu um Édipo social que reprime o desejo. Os autores se opõem severamente a esses consensos que demarcaram a psicanálise, ante a isso eles propõem a construção de um *Corpo sem*

*Órgãos* (CsO) que intensifique e potencialize a vida através da *produção do desejo*. Mais adiante, em 1979, Félix Guattari irá escrever um livro intitulado de 'O Inconsciente Maquínico: Ensaio de Esquizo-análise' é neste, então, que Guattari dá continuação a esse o conceito que introduziu junto com Deleuze.

Em resumo,

*...a esquizo-análise busca desedipianizar o inconsciente e demonstrar que ele é a-edipiano, que ele não é exprimido, representado ou mediado por um teatro ou complexo de Édipo e seu triangulo papa-mamã-eu, e sim, que é uma fabrica com suas máquinas desejantes, bem como entre a produção desejante e a produção social dele não há mediação na medida em que há entre elas uma identidade de natureza em suas diferenças de regime. Isto é, busca reverter a subordinação e a conversão do inconsciente e da sociedade ao Édipo produzida não simplesmente pela psicanálise, mas pelo capitalismo, assim como buscou reverter a ilha santa, o modelo platônico e a identidade e a representação segundo o sentido da lógica a partir, respectivamente, da ilha deserta, do simulacro, da diferença e repetição segundo a lógica do sentido. (FERREIRA, 2014, p. 108).*

Nesta redação, o termo *esquizo-análise* sofre um deslocamento para ser usado como *esquizo-grafia*, logo o seu uso não diz respeito a uma

crítica clínica (uma psicologia *a-edipiana*), o que se deseja mostrar é uma *esquizo-arte*, na sua singularidade *esquizo-poesia*. Neste prisma,

*Esquizo é um processo relacionado aos modos de subjetivação, em que sujeitos e grupos se envolvem consigo mesmo e com o mundo. Essas relações não se impõem como um fundamento e nem como uma raiz edificante, petrificada em uma unidade, esquizo remete à própria dualidade em conjunto, que acaba não sendo dual, mas múltiplo, não há um centro do sujeito, mas multiplicidades em composições e decomposições que falam emaranhados pelo desejo, que produzem efeitos do desejo. Grafias, pois esses corpos em movimentos inventam suas escritas, suas linhas, suas margens, suas passagens experimentais cartográficas...* (SANTOS, BRITO, 2016, p. 236).

A esse modo, o poema 'No mar de dentro' por ser um *esquizo-poema*, não tem um cunho ideológico, salvacionista, ou até mesmo representativo. Não remete a um texto 'Uno', razão, metafísico, a um texto centro do conhecimento. Não houve essa intenção em sua criação, nada meramente representacional, para além disso, foi um poema que partiu de encontros, de afetos, de singularidades, de emoções, foi uma *produção desejante*, espontânea como um *dever*, que se passou entre uma luta desempenhada contra a mineração na Cidade de São José do Norte, no Estado do Rio Grande do Sul (RS).

A cidade que menciono é costeira da Laguna dos Patos e do Oceano Atlântico, por ser contornada pelo mar e pela lagoa, a cidade compõe a Colônia de Pescadores Z2, também ela é a maior produtora do cultivo de cebola no estado do RS, desta forma, a pesca artesanal e a agricultura gera uma renda socioeconômica para muitos moradores e moradoras da cidade. No solo de São José do Norte, há dois minérios bastante rendosos para investimentos industriais, que são o titânio e o zircônio, dado e essa preciosidade de minérios neste território, a mineradora 'Rio Grande Mineração S.A' (RGM), que é uma empresa de capital privado brasileiro, está interessada em explorar tais metais, através de um projeto nomeado de 'Retiro', segundo a empresa o empreendimento na cidade irá gerar empregos e impostos (WEISSHEIMER, 2017a).

Ocorre que a cidade está a poucos metros do nível do mar e o terreno é sedimentar, não possui rochas, apenas camadas de conchários, barro,

areia e argila, além disso, o lençol freático deste lugar é composto por bolsões com água mineral que abastece a comunidade local. Considerando que a prática extrativista do referido projeto prevê a construção de uma lagoa artificial com *oito metros de profundidade*, sendo que a *profundidade média das lagoas costeiras é de um metro e meio* (GAUTÉRIO *apud* WEISSHEIMER, 2017b, *on-line*), o risco ambiental que se encontra, portanto, é da contaminação das águas com os metais poluentes.

Os minérios quando extraídos, geralmente são exportados para a Ásia, principalmente para a China, e são determinantes à escala produtiva de materiais que contém metais, o titânio, por exemplo, *é muito utilizado em ligas para aplicação na indústria aeronáutica e aeroespacial, e ainda possui a vantagem de suportar altas temperaturas, o que é ideal para mísseis e naves espaciais* (SOUZA, [2018?], *on-line*), já o zircônio, ou mais especificamente,

O dióxido de zircônio na forma de cerâmicas superfortes é utilizado para construir motores para tanques militares. Essas cerâmicas superfortes têm também várias outras aplicações, como em ferramentas de corte rápido para indústrias, facas, tacos de golfe, tesouras, entre outros. (FOGAÇA, [2018?], *on-line*).

Em suma, esse projeto de mineração ‘Retiro’ delega uma *axiomática capitalista* (DELEUZE, GUATTARI, 1997) que se realiza através do Estado, de táticas de captura, e até mesmo através da força militar. Entretanto a comunidade de São José do Norte está disposta a resistir a esse agenciamento de poder. Na cidade estão sendo feitas diversas iniciativas de manifestação, como passeatas – uma no dia 22 de julho de 2017, e outra no dia 20 de fevereiro de 2018 -, elaboração de camisetas, cartazes, faixas... No dia 25 de outubro, dia do aniversário da cidade, foi feito um ato emblemático no local destinado a extração dos minérios, houve também a elaboração de um curta-metragem produzido pelo jornal *Sul 21* e uma audiência pública no dia 22 de setembro. (WEISSHEIMER, 2017b, 2017c, 2018).

*Há um Norte que resiste, pequenos grupos, famílias, pessoas comprometidas em proteger a natureza, os ecossistemas, os animais, preservar a agricultura familiar e a pesca artesanal (...).*

*Lutam com garra e vencem uma série de obstáculos postos nos caminhos dos que buscam criar novas condições, outros patamares de vida e que se opõem e contradizem a propaganda dos projetos do “progresso capitalista”. (CONCEIÇÃO, 2017, p. 11).*

*Há um Norte que resiste*, é o nome de um artigo publicado no jornal *Agora*, escrito pelo professor Luis Freitas da Conceição, que escreveu também, outro artigo nomeado de *Minerar, ao contrário de amar*, o qual foi publicado no mesmo jornal. Pois bem, este Norte que resiste, que ama (que produz desejo) caracteriza o movimento ‘Não a mineração em São José do Norte’. Uma *maquina de guerra* em que também me integro, mas que nada tem haver com uma maquina industrial ou militar, mas que sim, tem haver com as guerreiras e guerreiros insurgentes a esses agenciamentos de poder (DELEUZE, GUATTARI, 1997).

E é ‘entre’, entre este conflito socioambiental que se enuncia a minha poesia:

*No mar de dentro*

*Sigo aprendendo e vou escrevendo*

*Minhas lutas, minhas lutas*

*No mar de dentro*

*No mar de dentro*

*Mineradora aqui não!*

*Mineradora aqui não!*

*No mar de dentro*

*No mar de dentro*

*Sigo aprendendo e vou escrevendo*

*Linhas sem direções*

*Que fazem apenas conexões*

*Do que se aprende com afecções*

*No mar de dentro  
No mar de dentro*

*O por do sol na lagoa*

*A rua da prainha  
A ponta da Croa  
A Boca da Doca*

*No mar de dentro  
No mar de dentro*

*Lutam guerreiras e guerreiros  
Lutam intensivamente  
Pelas águas, pelas dunas e pela vida*

*Mineradora aqui não!  
Mineradora aqui não!<sup>2</sup>*

No estado do RS, a Laguna dos Patos desemboca no mar, especificamente, no Oceano Atlântico, esse encontro entre lagoa e mar é cunhado cientificamente de Estuário da Lagoa dos Patos, entretanto, essa zona é percebida pelos pescadores e pescadoras da região como “mar de dentro”. Portanto, o ‘mar de dentro’ é a significação de um espaço territorial que provém de um saber menor (uma ciência nômade) em relação aos termos que dominam e guiam o conhecimento científico. E é neste sentido que digo ‘no mar de dentro’ o *devoir revolucionário* de um poema. O *devoir revolucionário* se produz quando as mulheres e homens se *desterritorializam* (escapam) das subjetivações produzidas pelo capitalismo, pois *é saindo do plano do capital, não parando de sair dele, que uma massa*

---

2 A fonte deste poema, até então, é o meu livro de artista, porém ele já foi declamado no 5º encontro do Sarau LiterArte, que integrou a programação ‘Ondas da Leitura’ durante o mês de janeiro e fevereiro, a qual foi promovida pela Secretaria da Cultura (SeCult) da cidade de Rio Grande - RS. O Sarau LiterArte ocorreu na Biblioteca Amaury dos Santos, no balneário do Cassino, seu 5º encontro foi no dia 16 de fevereiro.

*se torna sem cessar revolucionária e destrói o equilíbrio dominante dos conjuntos numeráveis.* (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 176).

## Conclusão

Neste relato de experiência eu abordei sobre o poema 'No mar de dentro', um poema criando por mim como uma *produção desejante*, espontânea, entre um conflito socioambiental desencadeado pelo projeto de mineração 'Retiro' empreendido para a cidade de São José do Norte. Por causa dos riscos socioambientais que apontam esse projeto estão ocorrendo muitas manifestações na cidade, a salvaguarda do movimento 'Não a mineração em São José do Norte'.

Até o momento, o que temos em termos de apoio a essa luta: é uma força popular, formada predominantemente por mulheres, pelos pescadores artesanais e agricultores; partidária, formada por integrantes do Partido dos Trabalhadores (PT) e do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL); acadêmica, formada por pesquisadores vinculados a FURG, a Universidade Federal de Pelotas e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul; jornalística, apoiada pelo jornal 'Sul 21' e artística, formada por mim e por Clebersom Milão.

O referido projeto de mineração está acontecendo num período muito favorável para ele ser concretizado, dado ao avanço neodesenvolvimentista instituído pela atual conjuntura política oriunda do golpe parlamentar de 2016. Para encerrar, tais dinâmicas sociais, aqui foram interpretadas a partir de uma perspectiva deleuzo-guattariana, por isso que utilizei os seguintes termos: *axiomática capitalista*, *maquinas de guerra*, *esquizografia* e *devir revolucionário*.

## Referências

CONCEIÇÃO, L. F. d. Minerar, contrário de amar. *Agora*, Rio Grande, 16 ago. 2017. p. 11.

\_\_\_\_\_. O Norte em resistência. *Agora*, Rio Grande, 19 jul. 2017. p. 11.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 2004.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 5. São Paulo: Ed. 34, 1997.

FERREIRA, J. P. G. Máquina de Guerra e Aparelho de Estado: a geo-filosofia de Deleuze e Guattari em Mil Platôs. *Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia da Faculdade Católica de Pouso Alegre, Pouso Alegre*, v. 6, n. 16, p. 102 - 122, 2014.

FOGAÇA, J. R. V. Zircônio. *Mundo Educação, Goiânia*, [2018?]. Disciplinas, Química, Elementos químicos, Titânio. Disponível em: < <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/quimica/zirconio.htm> > Acessado em: 09 mar. 2018.

SANTOS, H. S. S. d., BRITO, M. d. R. d. Esquizografias dos afetos: sexualidade entre paisagens. *Momento - Diálogos em Educação, Revista Eletrônica do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande*, v. 25, n. 1, p. 233-256, 2016.

SOUZA, L. A. d. Titânio. *Mundo Educação, Goiânia*, [2018?]. Disciplinas, Química, Elementos químicos, Titânio. Disponível em: < <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/quimica/titanio.htm> > Acessado em: 09 mar. 2018.

WEISSHEIMER, M. Impacto ambiental de projeto de mineração de titânio preocupa comunidade de São José do Norte. *Sul 21, Rio Grande do Sul*, 25 set. 2017a. Capa, últimas notícias. Disponível em: < <https://www.sul21.com.br/cidades/2017/07/impacto-ambiental-de-projeto-de-mineracao-de-titanio-preocupa-comunidade-de-sao-jose-do-norte/> > Acessado em: 09 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Pescadores e agricultores rejeitam exploração de minerais pesados em São José do Norte. *passim*, 25 set. 2017b. Capa, últimas notícias. Disponível em: < <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2017/09/pescadores-e-agricultores-rejeitam-exploracao-de-minerais-pesados-em-sao-jose-do-norte/> > Acessado em: 09 mar. 2018.



\_\_\_\_\_. Comunidades tradicionais recusam promessas da mineração: 'primeira coisa que vamos

perder é nossa água'. *passim*, 26 set. 2017c. Capa, últimas notícias. Disponível em: < <https://www.sul21.com.br/areazero/2017/09/comunidades-tradicionais-recusam-promessas-da-mineracao-e-prometem-lutar-por-modo-de-vida/> > Acessado em: 09 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Moradores de São José do Norte fazem caminhada contra projeto de mineração. *passim*, 21 fev. 2018. Capa, últimas notícias. Disponível em: < <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2018/02/moradores-de-sao-jose-do-norte-fazem-caminhada-contramineracao/> > Acessado em: 09 mar. 2018.

## A CONSCIÊNCIA DA VERDADEIRA CIDADANIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Angela Peixoto da Silva<sup>1</sup>

### Resumo

O trabalho com as diversas formas de deficiências e as exclusões geradas pelas diferenças sociais, econômicas, culturais, raciais e de gênero, são um desafio para todos os educadores e, devem ser utilizadas como instrumentos de valorização pessoal na busca por igualdade. A Educação Especial tem como objetivos a produção da acessibilidade e autonomia que é um dos princípios necessários à verdadeira cidadania. Com o intuito de auxiliar na descoberta das suas potencialidades e para que haja o desenvolvimento de suas competências, foram realizadas atividades psicomotoras como jogos e receitas rápidas, trabalhando vivências e situações diárias de alunos portadores de necessidades especiais na E.M.E.C Escola Viva durante os anos de 2015 e 2016. Os alunos absorveram o máximo possível de aprendizado dentro de suas possibilidades, apropriando-se de um conhecimento que os auxiliou na sua vida fora do ambiente escolar.

**Palavras-chave:** cidadania, autonomia, educadores, Educação Especial, acessibilidade.

---

1 Prefeitura Municipal do Rio Grande. E-mail: apeixotosb@gmail.com

## “É MENINO OU MENINA?”: REFLEXÕES ACERCA DAS POSSIBILIDADES DO CORPO INTERSEX

Amanda de Almeida Schiavon<sup>1</sup>

Janine Pestana Carvalho<sup>2</sup>

Airi Macias Sacco<sup>3</sup>

### Resumo

O relato provém de uma das experiências em estágio obrigatório específico em Promoção e Prevenção em Saúde da graduação em Psicologia realizado em um hospital do sul do país. Atuando no setor da pediatria, tive meu primeiro contato com a intersexualidade, sem dúvida foi um momento de estranhamentos. Um bebê com nome masculino, mas que não tinha sexo definido. Uma equipe em alvoroço, que fazia o possível para lidar com a situação sem deixar que o sentimento de estranheza fosse tão evidente. E uma família de classe social baixa, jovens, confusos e cansados, mas tranquilos frente a situação. Aprendi, neste momento, a utilizar a estranheza a meu favor e transformá-la em questionamentos, percebi o papel principal da Psicologia dentro de um Hospital Geral e, desta forma, escolhi estudar este tema no meu Trabalho de Conclusão de Curso.

**Palavras-chave:** Intersexualidade, Sexo, Gênero, Psicologia, Hospital Geral.

- 
- 1 Graduanda em Psicologia, Universidade Federal de Pelotas.  
E-mail: amandaschiavon@yahoo.com.br
  - 2 Graduanda em Psicologia, Universidade Federal de Pelotas.  
E-mail: janinepcarvalho@hotmail.com
  - 3 Prof. Dra. em Psicologia, Universidade Federal de Pelotas.  
E-mail: airi.sacco@ufpel.edu.br

## Introdução

**A**o longo deste trabalho será explanada a experiência do primeiro contato de uma estagiária de Psicologia com a intersexualidade. Esta experiência aconteceu dentro de um Hospital Escola, no setor de pediatria. Logo infere-se que a cena teve como principal protagonista a estagiária (eu) em contato com um bebê intersex, que nasceu com características físicas de ambas as genitálias, sua mãe, seu pai e uma equipe de trabalho. Em momento algum estes serão citados, nem ao menos questões pessoais que foram tratadas durante o estágio. O foco aqui será a experiência em si, com todas as mobilizações e questionamentos que dela emergiram. Tendo em vista a importância de discutir a intersexualidade e fazê-la tornar-se conhecida pela sociedade como um corpo possível, esta escrita pretende mobilizar questionamentos, tais quais eu mesma senti durante a experiência. O objetivo aqui é apresentar minhas inquietudes frente a este tema, refletindo minhas próprias posições que foram sendo modificadas e repensadas ao longo do período de estágio. Inquietações estas que mobilizaram minha pesquisa de trabalho de conclusão de curso, que ainda se encontra em processo de construção.

## Relato da Experiência

Enquanto estagiária de Psicologia de um Hospital Escola, atuava no setor de Pediatria. O estágio específico teve duração de um ano e tinha como ênfase a promoção e prevenção em saúde. Dentro da Pediatria tinha contato com os mais variados profissionais e estagiários da área da saúde, enfermeiros, médicos, nutricionistas, educadores físicos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais e dentistas. O hospital realiza atendimentos somente pelo SUS, o setor da Pediatria consta com apenas dois leitos para internações, um leito de isolamento e um leito para bebês recém nascidos no hospital e bebês que davam alta da UTI e/ou Semi-Intensiva. O hospital também atendia a região, portanto muitas pessoas de outras cidades, principalmente interior, são hospitalizados neste mesmo local.

Durante o estágio eu fazia triagens e acompanhava alguns pacientes ao longo da internação. Era rotina chegar primeiramente no setor da enfermagem questionando se havia algum caso de urgência no qual

deveria chegar primeiro. Quando não havia eu passava, da mesma forma, em todos os leitos investigando questões que pudessem estar desconfortáveis durante o período de hospitalização. Neste dia, me avisaram que em determinado leito estava um bebê com menos de um mês diagnosticado com genitália ambígua. Este bebê havia nascido em outro hospital e fora registrado com nome masculino. Eu, que nem sabia com certeza do que se tratava a genitália ambígua, questionei e recebi apenas a orientação de não chamar o bebê pelo nome.

Fui até o leito, o pai e a mãe estavam com o bebê, e apenas realizei o procedimento de triagem. Como precisava de maiores informações sobre o caso, li previamente o prontuário e me dirigi até o setor de Psicologia para questionar sobre a ambiguidade genital. Logo relatei com o que conhecemos por hermafroditismo, e soube ali que atualmente chamavam de ambiguidade genital. Comecei a pesquisar e ler sobre, soube que o bebê passava por uma série de procedimentos e exames para que depois ele pudesse passar por um procedimento cirúrgico de definição de sexo. Mas tudo aquilo ainda estava estranho para mim, eram conhecimentos muito básicos.

Além disso, aquela sugestão de não chamar o bebê pelo nome estava me incomodando e eu não entendia o porquê. Os pais haviam escolhido aquele nome e registraram a criança com aquele nome. Os primeiros questionamentos, ainda muito heteronormativos, foram: por que registram a criança se não sabem o sexo dela ainda? Será que não existe uma lei que trate desta questão? Mas ao mesmo tempo me questionava como ficaria uma criança sem um nome? E logo, passei a considerar que realmente a melhor solução era realizar o procedimento cirúrgico assim que soubessem os resultados dos exames.

Ao chegar na sala da residência em Psicologia do mesmo hospital, conversei com um dos psicólogos residentes e comentei do caso. Este residente sempre teve uma criticidade aguçada, muito ligado a questões de sexo e gênero. A primeira coisa que ele fez foi me enviar uma matéria que falava sobre a realização ou não da cirurgia nestes corpos, no entanto ao me enviar ele só me disse que não concordava com o que dizia nesta matéria. Ao fazer a leitura, estava escrito ali exatamente o que eu vinha pensando sobre estes casos, que a cirurgia demonstrava ser a melhor solução. Caso não fosse realizado procedimento cirúrgico o sujeito passaria

por um processo de confusão tanto externa quanto interna muito intenso durante a adolescência.

Então fiquei me questionando porquê o psicólogo residente não concordava com isto. Ao refletir, durante as conversas com este residente, em supervisões e por meio de leituras passei a entender que todos nós temos direito e liberdade de escolha. Tentei desfocar do sofrimento e angústia da sociedade, da equipe de saúde, dos pais e da minha própria e passei a olhar e me colocar no lugar daquele bebê. Uma criança tão vulnerável e frágil, neste momento, sem nem ter ideia do que acontecia, era o corpo dele que ia ser transformado, invadido.

Seria justo ele não ter a opção? Seria justo transformar alguém sem consentimento próprio? Se eu, que nasci apenas com uma perna mais curta, o médico e meus pais decidiram aguardar para que eu chegasse em determinada idade e optasse se queria fazer cirurgia ou não, porque incomodava tanto que isso acontecesse neste caso? Mas ainda com estes questionamentos, a adolescência ainda era algo que eu pensava que seria complicadíssimo se não fizessem cirurgia. Até que este mesmo residente me perguntou: mas quem disse que seria difícil? E eu fiquei realmente me perguntando, quem disse? E percebi a mania que temos em querer adivinhar o que vai acontecer, em achar que sabemos o que os outros vão sentir...

Continuei acompanhando a criança ao longo da internação. Durante este período participei de um round. Round são os encontros em equipe para debater sobre determinado caso. Neste estavam profissionais de diversas áreas que acompanhavam o caso, psicologia, assistência social, enfermagem, cirurgia, genética, pediatria e endocrinologia. Cada um na sua área debatemos sobre os possíveis procedimentos, explicaram qual era o caso, mas tanto eu, estagiária, quanto a profissional de psicologia que me acompanhava, ainda não estávamos inteiramente preparadas para debater sobre.

Ainda no round, a única questão que eles tinham referente a psicologia era como estavam os pais da criança. O médico endocrinologista questionou ao cirurgião se neste caso seria possível não fazer cirurgia, e este afirmou que não havia esta possibilidade. Ainda me arrependo até hoje de não ter questionado o porquê da não possibilidade. Entendo que talvez existam casos que necessitem de cirurgia devido aos órgãos internos, mas acredito que o papel da psicologia vai além de apenas olhar para a família.

E foi neste momento que tive mais certeza que a psicologia precisa se fazer presente e levantar questionamentos junto a equipe para pensarem juntos. Além disso, percebi o quanto a psicologia precisa saber e conhecer sobre o tema, caso contrário, não serão levantados questionamentos. A partir disto possível colocar em questão inclusive os currículos dos cursos da saúde que pouco discutem acerca dos assuntos de sexo e gênero.

Se tornava cada vez mais evidente a dificuldade da equipe em lidar com a ambiguidade genital. Afinal, além de mexer com questões profissionais, do médico que não sabe afirmar o sexo, daquele cuidado em manter o sigilo para que ninguém mais fique sabendo, mexe também com questões pessoais. São confusões que nós mesmos criamos, convivemos e passamos adiante. Comecei a refletir sobre o quanto o sexo e o nome da criança tentam definir o seu gênero ou vice-versa. A necessidade que temos de definições! A primeira pergunta que se faz a uma gestante é o sexo do bebê, a necessidade de definição vem muito antes do nascimento, muitas vezes desde o desejo de engravidar. Precisamos dizer previamente se é menino ou menina, caso contrário que bebê é este? É como se não tivesse identidade. Mas até que ponto é o sexo que define nossa identidade?

Ao questionar a outras pessoas o que fariam se seu filho nascesse com genitália ambígua, todos me disseram que optariam pela cirurgia, que caso ele quisesse trocar depois que crescesse que assim o fizesse, mas que fariam a cirurgia enquanto criança. Então eu percebi que a angustia na verdade é nossa. Como se já não bastasse fazer uma criança passar por diversas intervenções e procedimentos sem consentimento, o que é um abuso, uma invasão, nós não nos importamos se essa criança sofrer por estar em um corpo ao qual não se sente pertencente. E ainda falamos que se optar por trocar novamente a decisão é dela, faríamos passar por todo o transtorno de intervenções e procedimentos cirúrgicos novamente? Fiquei horrorizada com a minha própria desumanidade quando pensei que a melhor opção seria o procedimento cirúrgico na infância.

## **Reflexão e Considerações Finais**

Diversos questionamentos foram apresentados durante o meu relato de experiência, no entanto, tantos outros ainda continuaram sendo



levantados durante o período de escrita do meu trabalho de conclusão de curso. Questões acerca de sexo, gênero, o papel da psicologia tanto referente a estas problematizações quanto dentro de um hospital geral, sobre legislação, entre tantas outras. Assim que comecei a escrever meu projeto soube que a nomenclatura utilizada não é ambiguidade genital. Ainda não há um consenso, ativistas chamam de intersexualidade, enquanto os diagnósticos médicos utilizam Desordem do Desenvolvimento Sexual (BORGES et al, 2016). Como é possível notar, o corpo intersex ainda é patologizado, portanto ainda não é visto como um corpo possível.

Ao refletir sobre meus questionamentos, os primeiros ainda eram sobre um olhar de senso comum. No primeiro momento, eu também ainda não via possibilidade neste corpo. Apesar de algumas questões causarem estranheza, estas primeiras questões demonstram o quanto meu discurso se apresentava heteronormativo. Se estes pais deram um nome masculino, porque não podemos chama-lo deste modo? Ao questionar em relação a legislação, minha dúvida era se o registro não poderia ser feito após o procedimento cirúrgico. Sabemos o quanto o nome é importante em nossa sociedade, é ele quem primeiro define quem somos, mas claro a partir do sexo. Logo, uma criança só merece “ser alguém”, ter um nome, após a definição de seu sexo?

Conforme as coisas foram acontecendo, ao buscar conhecer mais, me questionar e perguntar aos outros, fossem da psicologia ou não, meus conceitos foram sendo modificados, minha maneira de olhar e pensar sobre foi tomando a minha própria forma. Então percebi o quanto o meio influencia inclusive nossas próprias questões de gênero e sexualidade. O sexo é, portanto, visto como algo natural, uma característica inata que não será modificada, mas até que ponto?

Butler (2014) e Fausto-Sterling (2002) foram as principais autoras que me auxiliaram nestes questionamentos. Elas afirmam que a natureza sexuada é colocada como anterior à cultura, sendo esta uma forma neutra de poder para que a estrutura binária do sexo (homem-mulher) seja mantida. Dessa forma são colocados em questão os binarismos culturais e a possível construção social e cultural do sexo, afinal são as crenças sociais no gênero que definem o sexo.

E então parece que vem daí a nossa angústia e necessidade de definir um sexo e/ou um gênero. Não conseguimos romper nem ao menos

lidar com a tentativa de rompimento destes binarismos. Tudo que foge do nosso controle, desta binariedade, do que é incerto, causa-nos insegurança. Mas ainda me questiono o que não é incerto? Assim retorno na pergunta: “quem disse que seria difícil?” e na nossa incessante mania de achar que sabemos o que irá acontecer caso o sexo esteja definido, por exemplo.

Na verdade, já percebi que os questionamentos nunca vão acabar e me sinto satisfeita com isto. Não existem mudanças sem reflexões, sem questões, sem inquietações. Meu desejo de escrever sobre a intersexualidade é fazer com que estas problematizações não sejam só minhas, que as pessoas conheçam o corpo possível de um intersex e que aprendamos cada vez mais para saber lidar com nossas próprias questões primeiramente. Finalizo com uma citação de Nietzsche (2008), onde ele fala dos preconceitos morais, que acabamos aprendendo devido ao meio e a tradição na qual estamos inseridos:

Quando o homem atribuía um sexo a todas as coisas, não via nisso um jogo, mas acreditava ampliar seu entendimento: — só muito mais tarde descobriu, e nem mesmo inteiramente ainda hoje, a enormidade desse erro. De igual modo o homem atribuiu a tudo o que existe uma relação moral, jogando sobre os ombros do mundo o manto de uma significação ética. Um dia, tudo isso não terá nem mais nem menos valor do que possui hoje a crença no sexo masculino ou feminino do sol.

## Referências

BORGES, Roxana Cardoso Brasileiro; SOUZA, Andréa Santana Leone de; LIMA, Isabel Maria Sampaio Oliveira. **A Autonomia da Criança Intersexual: Crítica à Teoria Jurídica das Incapacidades**. Joaçaba, v. 17, n. 3, p. 933-956, set./dez. 2016.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução: Renato Aguiar. 7ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

FAUSTO-STERLING, Anne. **Dualismos em duelo**. Tradução: Plínio Dentzien;  
Revisão: Valter Arcanjo da Ponte. Cadernos pagu (17/18) 2001/02: Pagu/  
Unicamp, p.9-79.

NIETZSCHE, Friedrich. **Aurora**: Reflexões sobre os Preconceitos Morais.  
Tradução: Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2008.

## (RE)CORTANDO A DOR E ESTIMULANDO A PALAVRA: RELATO DE UMA PERFORMANCE DE FETICHE E SADOMASOQUISMO NA FESTA MOTEL FETISH

Raquel Basilone Ribeiro de Ávila  
Paula Sandrine Machado<sup>1</sup>

### Resumo

Este trabalho é um relato de experiência de duas performances fetichistas em uma festa de um bar de Porto Alegre/RS, sendo uma em 2017 e outra em 2018, nas quais a autora utilizou práticas do universo BDSM. A proposta dessa escrita tem como corte agencial a dor, entendida como um fenômeno complexo que envolve diferentes atores semiótico-materiais humanos e não humanos em intra-ação, encontrando aporte no realismo agencial de Karen Barad. É igualmente importante para a elaboração do relato a categoria “experiência”, de Joan Scott. Desse modo, a apresentação artística articula-se com conceitos e teorias das produções acadêmicas sobre corpo, gênero e sexualidade, compondo uma perspectiva localizada e objetiva sobre tais tópicos. A visibilização do assunto possibilita questionar, através da noção de prazer desgenitalizado, entendimentos hegemônicos sobre corpo e sexualidade.

**Palavras-chave:** sadomasoquismo, dor, sexualidade, realismo agencial, corpo.

---

1 Universidade Federal do Rio Grande do Sul

O BDSM, conhecido popularmente como sadomasoquismo, tem na sua sigla o acrônimo B/d – bondage e disciplina, D/s – dominação e submissão, S/m – sadismo e masoquismo. As práticas aí inseridas podem ser pensadas em um universo mais amplo denominado *kinky sex*<sup>2</sup>, considerando que muitos fetiches podem ser mobilizados junto, mas tendo como corte distintivo a erotização do poder. Nesse contexto, poder é utilizado no sentido de hierarquia, de autoridade, cuja contratualização, ao mesmo tempo em que reforça a consensualidade, implica na verticalização da autoridade envolvida, dividindo praticantes entre Tops e bottoms<sup>3</sup>.

Entre as regras de estabelecimento de um contrato a questão da consensualidade e segurança tem centralidade. Tal negociação é crucial para o acontecimento das práticas, e as terminologias desse âmbito estão em constante debate, tanto entre praticantes quanto na esfera política e acadêmica (marcando-se como um dos alvos de contraponto entre duas vertentes da discussão feminista especialmente das décadas de 70 e 80, cujas críticas são mapeadas por Maria Filomena Gregori (2016a, 2016b) e serão retomadas no decorrer do texto). Ressalto o fato de que a primeira delimitação de consensualidade e segurança foi cunhada como SSC (são, seguro e consensual), sendo posteriormente reformulada para RACK (*risk-aware consensual kink*, com livre tradução por consensualidade consciente do risco no *kink*) com o intuito de incluir adeptos de práticas mais intensas, que previam patamares mais elevados de risco envolvido (WILLIAMS, D. J. *et al.*, 2014). Não cabe entrar no detalhe de

---

2 *Kinky sex* deliberadamente não traduzido pela insuficiência de uma palavra em português que alcance sua abrangência ao falar de fetiches. Leite Jr (2000) fala desse universo de práticas desviantes das “normais” como contraponto às formas de sexo convencionais, denominadas “baunilha”.

3 *Top* é a pessoa que controla a situação e *bottom* quem recebe e se submete, nesse contexto. São expressões em inglês que oferecem a possibilidade de não estabelecer a correlação com um gênero (na linguagem) ou um par específico do acrônimo, como Bondagista, Dominador/a, submisso/a, Sádico/a, masoquista, etc, relacionando somente quem está acima e abaixo na relação hierárquica. Tal diferença é reforçada através da escrita, com maiúscula para se referir a papéis que estão na posição de *Top* e minúscula para papel de *bottom*.

outras formulações já feitas, mas merece destaque que sempre existe a combinação de uma palavra de segurança<sup>4</sup>.

O modo como o BDSM une comunidades de adeptos permite diferentes modos de praticá-lo e presume certas regulações que remetem aos modos como as pessoas organizam e são organizadas mediante tais regras – nem sempre aceitando ou negando absolutamente as proposições, mas tendo-as como parâmetros de suas ações. Não pretendo aqui dar conta minuciosamente de como experiência e teoria articulam-se na formação do que se nomeia como BDSM, mobilizando diversos jogos de verdades<sup>5</sup>, mas sim relacionar alguns aspectos deste à minha própria história.

Para retomar como a produção discursiva sobre o BDSM se fez presente na academia, preciso remontar historicamente de que maneira “sadismo” e “masoquismo” são conceituações que advém do campo da medicina, cunhadas por Von Krafft-Ebbing (2000) com sentido patologizante, fazendo referências ao campo da literatura, apoiando-se nos autores Marquês de Sade e Sacher-Masoch, cujos nomes foram utilizados à revelia dos mesmos e encontram-se ainda inscritos na Classificação Internacional de Doenças sob o código CID 10 F 65.5 e no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais codificado no DSM-5.

Apesar de estes autores da literatura terem tido seus nomes utilizados para cunhar uma sexualidade vista até então como não sadia e considerada “perversa” do ponto de vista médico, a crítica de tal classificação encontra aporte em diferentes autoras e autores. Foucault (1998), ao pensar como o sexo pelo viés do saber-poder- prazer, oferece um entendimento genealógico de como tal saber foi adquirindo possibilidade de formulação, inteligibilidade e legitimidade pelo discurso e quais foram suas materializações no decorrer da história.

---

4 Palavra de segurança é combinada anteriormente à prática para que a/o bottom comunique à/ao Top quando o limite é alcançado, devendo finalizar ali a sessão. (WEINBERG; WILLIAMS, C. J.; MOSER, 1984)

5 Mais especificamente “jogos da verdade e do sexo”, referem-se aos efeitos de uma determinada racionalidade legada pelo século XIX, que produziu, através da *ars erotica* (em algumas sociedades não ocidentais) e *scientia sexualis* (na nossa civilização) o sexo como verdade. ((FOUCAULT, M, 1988, p. 55–56)

No âmbito dos movimentos de minoria sexual que tem sua ebulição na década de 70 nos EUA, a autora americana Carol Vance (1984) é referência de destaque por entrar no debate feminista de defesa da liberdade das práticas sexuais.

justamente neste contexto que o BDSM encontra consciência de conotação política, ganhando força junto a grupos gays e lésbicos. Gayle Rubin e Califia (2000), foram fundadoras do grupo sadomasoquista lésbico feminista Samois, que existiu em São Francisco entre 1978 e 1983. Ambas escreveram sobre sexualidade abordando o BDSM e participaram da coletânea *Prazer e Perigo* (VANICE, 1984), que é um marco nesse sentido porque vem recusar a associação de sexualidade aos modelos coercitivos de dominação. Para isso, criticaram posicionamentos de feministas anti pornografia e consequentemente anti BDSM como, por exemplo, Dworkin e MacKinnon, e também o Newspaper das Mulheres de São Francisco Contra a Violência na Pornografia e na Mídia e o Newsreport das Mulheres Novaiorquinas Contra a Pornografia, que condenavam a assimetria de poder nessas relações mediante a liberalização de ser inerentemente uma mera extensão do privilégio masculino, tradição que ressoa como os discursos anti-sexuais e conservadores. Os estudos posteriores de Rubin sobre a comunidade *leather* (RUBIN, 2003) são de grande contribuição na área de gênero e sexualidade.

Da literatura feita no Brasil, a autora Wilma Azevedo ([s.d.], 1986) colaborou como precursora do chamado “sadomasoquismo erótico”, conceito que problematiza a noção de “consenso”. Através dos escritos dela, publicados em revistas eróticas e jornais, as pessoas começaram a criar círculos de amizades mediante correspondências, mediante classificados, em torno do interesse em comum sobre o assunto. Também foi atuante o autor Glauco Mattoso (1986), cuja obra foi capaz de ampliar o interesse sobre o assunto e criar uma conexão entre o público que aprecia esse tipo de sexualidade. Merece destaque o fato de ele ter militado diretamente no combate à ditadura entre as décadas de 70 e 80 como colaborador do jornal O Lampião. A constituição de uma comunidade de praticantes deve muito a essas pessoas, consideradas precursoras.

No Brasil há bastante fonte acadêmica sobre o tema, sendo uma delas Leite Jr (2006; 2000). O autor aborda as práticas que compõem o que nomeia como “cultura S&M” mediante “uma diferença marcante e



precisa entre o sujeito “sodomasoquista” estudado pelas ciências da psique e o adepto da cultura S&M, embora nos meios de comunicação e no imaginário da cultura de massas eles se confundam, muitas vezes, propositalmente.” (LEITE JR, 2000, p. 4). Ele mapeia a existência de homens e mulheres que praticavam rituais de dor e prazer em plena concordância entre si às margens das interpretações oficiais. Posteriormente, na obra *Das Maravilhas e Prodígios Sexuais* (2006), ele fala um pouco sobre a relação entre a pornografia bizarra e o negócio.

Na área da Saúde Coletiva, Zilli (2007) estudou o discurso de sites brasileiros sobre o assunto e a relação estabelecida entre a linguagem e os estudos psiquiátricos do século XIX. Por conseguinte, ele conclui que as reivindicações de direitos às identidades BDSM está muitas vezes fundamentada com a lógica médica. Embora as explicações sobre o SSC<sup>6</sup> como elemento legitimador das práticas já estivessem presentes em obras anteriores, aqui merece destaque por estar fortemente presente na pesquisa integrando os “manuais de BDSM na internet”.

Prosseguindo, a influência da antropóloga brasileira Maria Filomena Gregori (2015, 2016a) se faz presente nos estudos sobre BDSM contextualizados pelo “mercado erótico” assim como ampla pesquisa etnográfica em clubes de reunião e convivência da comunidade BDSM, fornecendo rico material de pesquisa. Sem dispensar a crítica feminista em suas análises, ela afirma: “Trata-se, inegavelmente, de uma dinâmica viva que supõe a criação ou invenção de novas normas, bem como idiomas diversificados para velhas e persistentes restrições.” (GREGORI, 2015, p. 248) Seguindo também a linha da antropologia e do feminismo, mas buscando desenvolver outras questões de peso relativas ao universo BDSM, Facchini (2013) também possui artigos publicados sobre o assunto.

Ainda no âmbito acadêmico, o artigo “Erotismo Monocromático: a influência de “50 tons de cinza” na Erotika Fair” foi escrito buscando observar e refletir sobre o impacto da referida produção, que ficou popular como obra erótica com elementos de BDSM. Nesse trabalho, em dupla

---

6 SSC – “as atividades BDSM devem ocorrer em um contexto São/Sadio, Seguro e Consentido/Consensual. [...] o consentimento torna-se o ponto central de fixação do conceito de BDSM enquanto algo legítimo e não patológico. Ele é complementado pela noção, um pouco difusa, de bem-estar físico e psíquico expressos pelo São e Seguro.” (ZILLI, 2007, p. 68 e 69.

autoria, é pesquisada a edição do ano de 2015 dessa feira (avaliada como a maior de produtos eróticos da América Latina) na relação com seus artefatos materiais enquanto produtores de e produzidos por determinadas noções de erotismo. (AVILA; CARVALHO, 2015).

Já com características bastante diferentes pelo próprio caráter de manifesto, o livro de Preciado (2014) traz algumas ideias de exploração do prazer não genitalizado no corpo, propondo o dildo como diferentes possibilidades corporais. Visualiza-se até a um chicote entre as ilustrações da ideia.

Há ainda o pós-pornô que, organizado em estrita ligação com a arte, tem boa parte de seu repertório nas práticas sadomasoquistas. Coletivos, como o Post-Op, de Barcelona, trabalham nesse sentido. A perspectiva política de corpos que realizam tal potência na sexualidade, utilizando o BDSM como parte dessa expressão mostra-se oportuna enquanto entendimento. (FERREIRA; GROSSI, 2014). Essa perspectiva mostra como o sadomasoquismo está ligado a uma mudança de paradigma em relação à sexualidade, no sentido de ser um modo de exercê-la questionando determinadas normas. Por mais que muitas declarações da teórica sejam questionáveis, seu aporte pelo viés feminista não é descartável, especialmente por repousar na produção de filmes que se desvinculam da indústria pornô tradicional e intervenções artísticas que afrontam normas estabelecidas.

## As apresentações

Minha primeira vez em um clube de BDSM foi no Clube Dominna, no início de 2009, em São Paulo. Seja por estudos sobre o assunto na internet e a prática erótica que já adotava na intimidade, seja por ter contatado anteriormente a responsável pelo local (o que era exigência para ter acesso à entrada, bloqueada a curiosos), fui já interessada no que encontraria por lá. Desde então o passar dos anos trouxe os “nós” de amizade e o conhecimento aprendido e ensinado. As muitas amarras da experiência, que fazem uma comunidade existir, mas que também são viabilizadas por ela, coroaram meu reconhecimento como Dominadora.

A pequena revisão bibliográfica feita mostrou alguns aspectos sobre o BDSM e como já existe uma tradição de estudá-lo na academia e como tal, articulam-se à minha experiência como Dominadora para pensar as duas performances que serão narradas no relato.

Ambas puderam acontecer mediante o convite de organizadores da *Motel Fetish*, uma festa que acontece sem uma periodicidade específica e cuja descrição de evento incentiva o uso de *dresscode*<sup>7</sup> com roupas temáticas sadomasoquistas, circenses, burlescas, *lingeries* e fantasias de couro ou látex. O espaço que abrigou as edições é um bar cuja proposta principal é a temática burlesca, mas que também oferece oportunidades a outras expressões artísticas.

Minha primeira participação com apresentação de uma cena foi na terceira edição da *Motel Fetish*. O tema religioso foi o escolhido. Mais especificamente, liturgia cristã. A inspiração veio das leituras “foucaultianas” do momento. Confissão, penitência, pecado e liturgia estavam no escopo sobre o questionamento do que o indivíduo constitui como parte dele mesmo enquanto matéria principal de sua conduta moral.

Com tais inquietações, busquei fazer uma investigação de algumas práticas que a Igreja utiliza como purificação e de que modo isso pode estar relacionado a um corpo que aprende a transmutar a dor em algo que não se localiza na sua produção em si: o êxtase. A intenção era não fazer uma relação lógica e estabilizada entre o cristianismo e a moral sexual como dedução lógica de correspondência em que uma define a outra. Para materializar e tornar visível o que estava vindo até então do campo do sensível foram dispostos, numa descrição básica: 3 corpos humanos, 20 agulhas, velas, vinho, música, roupa, sapato e alguns chicotes.

Cada elemento humano e não humano emergiu em intra-ação<sup>8</sup>. A liquidez do vinho achou seu caminho pela língua que o sorveu nos pés sendo ali banhados (buscando analogia no ritual cristão da lavagem dos pés e na metáfora do sangue de cristo o mote para uma cena de podolatria<sup>9</sup>). As agulhas que perfuraram os braços acharam, na acoplagem com

---

7 Pode ser traduzido como código de vestimenta, embora utilizado em inglês, para indicar um tipo de roupa desejável para que o público use, em consonância com a temática do evento.

8 Intra-ação é um termo cunhado por Karen Barad para se contrapor a “interação”, que presume a pré-existência de entidades independentes de um fenômeno. (BARAD, 2003, p. 815)

9 Podolatria é explicada como Adoração de pés, que pode incluir na prática desde a simples contemplação ou longas massagens, até masturbação, beijos e lambidas ou a penetração destes nos genitais. (LEITE JR, 2000, p. 35)

um fitilho, a posição de imobilidade que os joelhos dobrados completaram para a confissão e oração serem proferidas (relacionando a posição tradicional da reza – de joelhos e mãos unidas em frente ao peito – à da submissão). Uma por vez, as duas pessoas, uma em frente à outra segurando uma vela em suas mãos, foram incitadas a confessar seus pecados considerados mais vergonhosos e íntimos. Em seguida, cada qual fez uma oração<sup>10</sup> e recebeu cera de vela na pele e chicotadas como penitência. Como resultado, houve uma espécie de êxtase produzido na dor envolta no simulacro da purificação.

Em seguida desse outubro de 2017 (data da primeira performance) aconteceram várias difrações<sup>11</sup> sobre a cena performada e foi decidido que haveria novamente. Contribuiu para isso não apenas o fato de terem existido diversas reações do público mas principalmente o fato delas terem feito parte de um fenômeno que não se encerrou ali (e que também foi – é – um dos motivos que incentivou a escrita desse relato enquanto experiência). Algo que se assemelha ao que Joan Scott afirma a respeito da experiência de Delany quando tem a tomada de consciência da participação em um movimento, que é político “Tornar o movimento visível rompe o silêncio acerca do mesmo, desafia noções dominantes, e abre novas possibilidades para todos”. (SCOTT, 1998, p. 2)

A apresentação seguinte, que seria encenada em janeiro de 2018, pedia uma provocação política mais explícita. Uma performance que evidenciasse o poder tal qual evidenciado no BDSM e o questionasse, por uma perspectiva inesperada, provocando tensão e tesão. Dentro dessas inquietações surgiu a ideia da temática militar com todo seu aparato de tortura, hierarquia e disciplina, também comumente alvo de desejo na esfera dos fetiches. Instrumentos como farda, coturno, bota, corda, chibata, lanterna, um pedaço de látex, balde de água, pregadores e músicas que faziam referência a diferentes contextos de guerra acoplaram-se a dois corpos e borraram fronteiras do sofrimento e do prazer.

---

10 Anexo 1

11 No sentido que Karen Barad utiliza do conceito, potente por não se limitar à reflexão, cuja relacionalidade produz um igual deslocado ou invertido.(BARAD, 2003)

importante destacar que nas práticas do BDSM é possível constatar a possibilidade de uma sexualidade acessada por diferentes estímulos e desgenitalizada conforme diz Foucault (2004, p. 263–264):

Eu penso que o S/M [...] é a criação real de novas possibilidades de prazer, que não se tinha imaginado anteriormente. A idéia de que o S/M é ligado com uma violência profunda e que essa prática é um meio de liberar essa violência, de dar vazão à agressão é uma idéia estúpida. Nós sabemos muito bem que essas pessoas não são agressivas entre elas; que elas inventam novas possibilidades de prazer utilizando certas partes estranhas do corpo — erotizando o corpo. Eu acredito que temos uma forma de criação, de depósito de criatividade, dos quais a principal característica é o que chamo de dessexualização do prazer. A idéia de que o prazer físico provém sempre do prazer sexual e a idéia de que o prazer sexual é a base de todos os prazeres possíveis, tem, penso eu, verdadeiramente algo de

falso. O que essas práticas de S/M nos mostram é que nós podemos produzir prazer a partir dos objetos mais estranhos, utilizando certas partes estranhas do corpo, nas situações mais inabituais, etc.

Desde a falta de roupa exposta frente ao corpo vestido, a falta de ar provocada pelo pedaço de látex pressionado contra o rosto em meio a ofensas humilhantes, o afogamento permeando o interrogatório – houve o gesto vertical e implacável de submeter. Golpes por cada pedaço de carne disponível denunciaram o abuso, ali, consentido. A escolha que não foi dada a tantas e tantos, encenada no escracho e reiteração da figura de autoridade. Nesse âmbito sexual, a dor performada foi central enquanto domínio. Também é central para pensar que o corpo e o sexo vem sendo esquadrihado pelo escopo de uma norma continuamente reproduzida como se natureza e cultura fossem uma oposição inescapável. Nada que escape completamente à norma, mesmo com a resistência da subversão. Ainda assim, uma possibilidade de corpos cederem, alargarem, negociarem recusa e aceitação num jogo de forças de tocar e ser tocado - o tema é potente para falar sobre corpo, sobre a produção de uma sexualidade política, sobre patologização e sobre as normas mesmas que fazem parte dessa produção.

Finda a segunda apresentação prossegui nos estudos sobre o tema e deparei-me com a história de Bob Flannagan. A publicização das práticas

do BDSM com sua figura seguiu no paradigma de uma luta. A relação dele com a dor moldou sua relação com a doença incurável com que precisou conviver durante toda a vida. As torturas que escolheu experimentar ajudaram-no a ganhar controle sobre um corpo que, física e psicologicamente, frequentemente estava fora de controle. Diz ele: “I’ve learned to fight sickness with sickness” (Eu aprendi a lutar contra a doença com doença – livre tradução minha). (REYNOLDS, 2007, p. 47)

Junto à parceira (esposa e Dominadora) Sheree Rose, compartilhou com o grande público elementos conflitantes sobre sua vida e permitiu conversações sobre contradições e complexidades do corpo humano exibidas por ele através de performances – que levaram-no a nomear-se “supermasoquista”. Seu exemplo traz à tona questões a respeito das liberdades civis e sexuais de indivíduos e suas diversidades corporais. Por mais que nem todas as pessoas desejem ou adotem práticas de BDSM, sua possibilidade suscita a compreensão de aspectos que fogem aos modelos heteronormativos e compreendem a sexualidade humana como multifacetada e política.

Como pesquisadora e praticante, explicitando meu posicionamento objetivamente, escolhi a dor como recorte. Por meio dessa escolha posso colocar em questão um tipo de contato entre coisas e gente de maneira a me aproximar de uma alteridade tão bem descrita por Karen Barad quando termina seu ensaio *On Touch* (2012, p.9):

[...] fazendo uma tentativa de colocar “nós” mais intimamente em contato com essa alteridade infinita que vive dentro, ao redor e através de nós, ao nos despertar para o inumano que, portanto, somos, para o reconhecimento de que pode ser o inumano, o insensível, o irracional, o insondável e o incalculável que nos ajudará a encarar as profundezas do que a responsabilidade implica.

Junto a outras teóricas feministas “Gostaria de uma doutrina de objetividade corporificada que acomodasse os projetos científicos feministas críticos e paradoxais: objetividade feminista significa, simplesmente, saberes localizados.” (HARAWAY, 1995, p. 18).



## Anexos

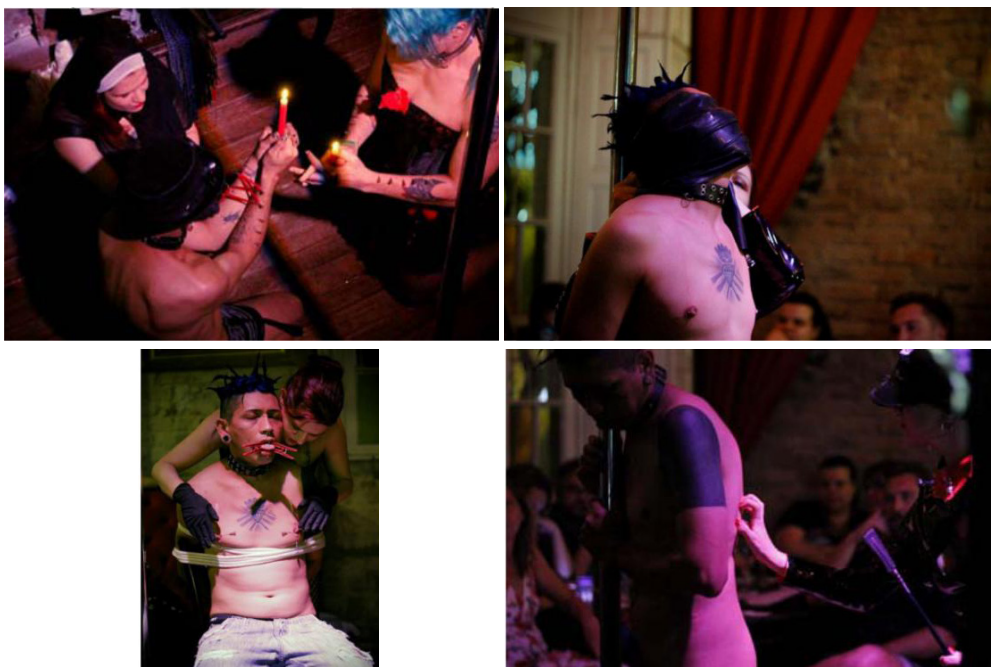
### Anexo 1

Orações: “Santíssima Trindade do BDSM, São Seguro e Consensual, adoro profundamente e ofereço-vos o preciosíssimo Corpo, Sangue, Alma e Divindade, presente em todos os poros da minha pele, em reparação dos ultrajes, sacrilégios e indiferenças com que seus desígnios a mim são ofendidos. E pelos méritos infinitos do Seu Santíssimo Coração, do Teu Coração Imaculado, peço-Vos a conversão dos pobres pecadores.”

“Confesso à Madre Superiora toda-poderosa e a vós, irmãos e irmãs, que pequei muitas vezes por pensamentos e palavras, atos e omissões, por minha culpa, minha tão grande culpa. E peço à Abadessa, aos anjos e santos e a vós, irmãs e irmãos, que rogueis por mim.”

### Anexo 2

Foto performances





## Referências

AVILA, R. B. R. De; CARVALHO, G. Z. De. Erotismo Monocromático: a influência de “50 tons de cinza” na Erotika Fair. **Composição Revista de Ciências Sociais da UFMS**, 2015. v. Edição Esp, p. 491–512.

AZEVEDO, W. **Tormentos Deliciosos**. Graphic Vi ed. São Paulo: [s.n.], [s.d.].

\_\_\_\_\_. **A Vênus de Cetim**. Editora On ed. São Paulo: [s.n.], 1986.

BARAD, K. Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. **Signs: Journal of Women in Culture and Society**, 2003. v. 28, n. 3, p. 801–831. Disponível em: <<http://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/345321>>.

CALIFIA, P. Feminism and Sadomasochism. **Public Sex: the culture of radical sex**. [S.l.]: Cleis Press, 2000.

FERREIRA, V. K.; GROSSI, M. P. Teoria queer , políticas pós pornô e privatização da sexualidade: uma conversa com Marie-Hélène Bourcier. **Revista Estudos Feministas**, 2014. v. 22, n. 3, p. 913–928.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade II - O uso dos prazeres**. [S.l.]: [s.n.], 1998.

FOUCAULT, M. Michel Foucault , uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade. **Verve**, 2004. p. 260–277.

GREGORI, M. F. Prazeres perigosos: o contrato e a erotização de corpos em cenários sadomasoquistas. **Etnográfica**, 2015. v. 19, n. 2, p. 247–265. Disponível em: <<http://etnografica.revues.org/3992>>.

\_\_\_\_\_. Risco e êxtase nas práticas eróticas \*. **Cadernos Pagu**, 2016a. n. 47. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n47/1809-4449-cpa-18094449201600470016.pdf>>.

\_\_\_\_\_. **Prazeres Perigosos: erotismo, gênero e limites da sexualidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016b.

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, 1995. n. 5, p. 07–41.

KRAFFT-EBING, R. Von. **Psychopathia sexualis: as histórias de caso**. Martins Fo ed. São Paulo: [s.n.], 2000.

LEITE JR., J. **Das maravilhas e prodígios sexuais: a pornografia bizarra como entretenimento**. Annablume ed. São Paulo: [s.n.], 2006.

LEITE JR, J. **A Cultura S&M**. [S.l.]: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

MATTOSO, G. **Manual do Pedólatra Amador**. Expressão ed. São Paulo: [s.n.], 1986.

PRECIADO, B. **Manifesto contrassexual**. n-1 edição ed. São Paulo: [s.n.], 2014.

REYNOLDS, D. Disability and BDSM: Bob Flanagan and the case for sexual rights. **Sexuality Research and Social Policy**, 2007. v. 4, n. 1, p. 40–52.

RUBIN, G. Pensando o sexo: notas para uma teoria radical das políticas da sexualidade. **Cadernos Pagu**, 2003. n. 21.

SCOTT, J. W. A Invisibilidade da Experiência. **Projeto História : Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, 1998. v. 16, p. 297–325. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11183>>.

VANCE, C. S. **Pleasure and Danger**. Boston, London, Melbourne and Henley: Routledge & Kegan Paul, 1984.

WEINBERG, M. S.; WILLIAMS, C. J.; MOSER, C. The Social Constituents of Sadomasochism Author ( s ): Martin S . Weinberg , Colin J . Williams and Charles Moser Published by : University of California Press on behalf of the Society for the Study of Social Problems Stable URL : <http://www.jstor.org/sta.> **Social Problems**, 1984. v. 31, n. 4, p. 379– 389. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/800385>>.

WILLIAMS, D. J. *et al.* From “SSC” and “RACK” to the “4Cs”: introducing a new framework for negotiating BDSM participation. **Electronic Journal of Human Sexuality**, 2014. v. 17, p. 1–11.

ZILLI, B. D. **A perversão domesticada: estudo do discurso de legitimação do BDSM na Internet e seu diálogo com a Psiquiatria**. [S.l.]: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2007.

# INVESTIGAÇÃO SOBRE ENSINAR E APRENDER: COMPREENDENDO OS DIFERENTES ESPAÇOS EDUCATIVOS POSSÍVEIS

Clara Luísa Martins Brandão<sup>1</sup>  
Vânia Alves Martins Chaigar<sup>2</sup>

## Resumo

O presente trabalho busca apresentar uma breve análise sobre uma atividade de investigação sobre formação de professores/as em espaços formais e não-formais de educação no município do Rio Grande, RS. Neste trabalho foi realizada junto à uma educadora de escola pública. Teve como objetivos compreender em sua amplitude os diversos lugares possíveis de aprendizagem, pois refletimos que estar no mundo desdobra em educação. A atividade teve como ação norteadora os significados de ensinar e aprender tanto para os educadores como para os educandos. A metodologia utilizada foi a entrevista oral, posteriormente analisada com base nos estudos realizados na disciplina de Didática II no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG no segundo semestre letivo de 2017.

**Palavras-chave:** Formação de Inicial de Professoras e Professores, Espaços Educativos, Movimento Social Negro, Negritude, Ensinar e Aprender.

---

1 Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: clarabrandao@ymail.com

2 Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: vchaigar@gmail.com

## Introdução

Os espaços educativos e seus processos de formação não são, ou teoricamente não deveriam ser, restritos a uma determinada estrutura, a práticas ou até mesmo um determinado período de nossas vidas, como entendemos o processo de educação divididos em anos e séries. A partir da leitura de capítulo “A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice” do livro “Para além do Capital” de István Mészáros (2008, p. 47), buscou-se refletir acerca do processo de aprendizagem colocando em sua centralidade as vidas dos sujeitos de quem se educa, de forma a considerar nas práticas pedagógicas e de aprendizagem, as vivências, o contexto social, o lugar de onde vem o sujeito, como ele se insere no mundo e sua interrelação com o todo de forma global.

Nesta investigação foram tensionadas questões que aproximassem o docente em formação realidade de um/a docente em sala de aula (ou outros espaços educativos), sugerindo perguntas que nos colocassem a refletir sobre a compreensão que temos das práticas de aprendizagem na forma mais ampla possível. Foram elaborados previamente questionamentos que permitissem o diálogo e estimulasse de forma construtiva a percepção individual do docente em formação o significado de ensinar e aprender.

A partir dos questionamentos sugeridos na orientação do trabalho, foi realizada a entrevista com a Prof<sup>a</sup> Msc Ingrid Costa, docente na Escola Estadual de Ensino Médio Silva Gama, localizada no bairro do Cassino, no município de Rio Grande – RS; a professora também é Assessora Pedagógica das Relações Étnico-Raciais na Secretaria Municipal de Rio Grande – SMEd/RS e Diretora do Projeto Boneca Africana Rana - ONG Águas do Sul e Coordenadora no Subprojeto do PIBID – Interdisciplinar de Cultura Afro-brasileira e Indígena na FURG.

A escolha na/o docente na qual iria desenvolver esta atividade foi específica e objetiva, surgida a partir de uma necessidade de refletir com maior profundidade como é o mundo da escola a partir da perspectiva de uma professora negra da rede pública de educação. A professora entrevistada neste trabalho compunha tantos os espaços de movimentos sociais e institucionais, assim como o da escola, o que permitiu observar uma série

de especificidades em suas práticas e discurso. Além disso, trazia outro significado para a professora em formação e pesquisadora que me propunho a ser: pude conhecer a Professora Ingrid ainda quando estudava no ensino médio, onde até então não me compreendia como pessoa negra. Na época, como ainda hoje, ela desenvolvia ações que pautassem não somente a luta anti-racista, mas que exaltassem a cultura negra no município de Rio Grande – RS, dessa forma, foi a primeira professora negra que tive contato em minha formação, o que me suscitou uma necessidade de retornar e refletir melhor sobre acerca da docência a partir das/os professoras negras.

## Objetivo

Compreender como diferentes espaços de educação (espaços formais, não-formais, informais e outros) auxiliam na reflexão (dos professores em formação) sobre ensinar e aprender na escola e na vida.

## Metodologia

A atividade foi realizada em forma de entrevista oral aberta, buscando fazê-la do modo mais informal possível. Posteriormente foi transcrita e analisada com base nos estudos realizados na disciplina. As questões chave foram: O que significa ensinar? Como sabe que ensinou? Que conselhos daria a quem deseja ensinar? Além dessas, outras perguntas, segundo o interesse dos/as estudantes, foram incluídas em cada investigação.

## Resultados

O que significa ensinar?

*Uma pergunta difícil, pois parece uma pergunta natural porque eu sou professora, então eu vou fazendo isso naturalmente. Mas o que eu poderia dizer sobre ensinar... Mas eu tenho para mim quando eu vou dar uma palestra, uma aula... Eu penso naquilo que é significativo para mim e o que pode ser significativo para o outro, no sentido de compartilhar, não que eu detenha algo*

*saber. Mas eu acho assim, que é tão importante pra mim, ligo que me fez bem, que me fez ser um político e crítico, acho que eu tenho que compartilhar isso com o outro, coisas importantes. E não depende só de mim, o ensinar. Temos que ver junto com o outro as possibilidades de conhecer outras coisas, de aprender juntos e nesse ato de achar que estou ensinando, eu estou é aprendendo nessa troca. Não é algo sozinho isso, o ensinar, eu transmitir alguma coisa para o outro. É compartilhar, e esse compartilhamento é uma troca*

Como sabe que ensina?

*Às vezes, eu não tenho essa certeza, mas, quando eu sinto uma satisfação, uma alegria. Mas quando eu vejo um olhar de satisfação, quando eu vejo no rosto do meu alunado aquele olhinho meio parado, que parece que tá pensando e refletindo sobre o que a gente conversou, o que a gente aprendeu juntos... Então aquilo dali me dá uma satisfação muito grande no momento que eu percebo que algo mudou no outro através de algo que eu apresentei não é; que experiência minha, um conhecer, um saber meu, que também recebi de outro em uma troca, seja lendo um livro, estudando, conversando com alguém. Então quando eu percebo isso na feição do outro, é tipo uma energia. E às vezes é engraçado porque quando eu percebo que de repente não tocou na pessoa, eu fico procurando formas e maneiras de chegar nessa pessoa. Então de repente, um exemplo, quando eu estou dando aula, que também não é bom esse termo, mas a gente costuma dizer que está dando aula, aí eu percebo que não ficou muito claro, eu fico arranjando um jeito diferente de chegar na pessoa para que ela se aproprie daquilo de alguma forma, da maneira dela.*

O que lhe levou a ser professora?

*Bah, essa história é bem legal, é bem íntima, foi algo que realmente aconteceu dentro de mim. Eu desde criança sempre*



*gostei de muitas coisas diferentes; eu queria ser arquiteta, queria ser bailarina, eu queria ser aeromoça. E... Queria ser muitas coisas. Só que quando eu tinha uns 8 ou 9 anos, eu montei uma escolinha na minha casa, incrível, porque parecia uma escola mesmo. Eu tinha uns 5 ou 6 alunos, eu juntava eles, eu reproduzia uma escola, eu era a professora, eu era a supervisora, eu era diretora, eu fazia reunião com os pais desses meus coleguinhos que eram meus vizinhos. Mas então, era uma brincadeira não é? Não era de verdade, como a gente brinca de casinha, brinca de boneca eu brincava mais de escolinha. Só para mim aquilo era muito sério. E tem uma coisa que me marcou muito que foi quando eu fiz uma festa do dia das mães, que era como uma festa na escola, que eu arrecadei o dinheiro dos alunos para comprar os presentes, eu fiz minha mãe ir comprar. Eu me lembro dos presentes que foram. Aquilo dali me fascinava, porque eu queria compartilhar as coisas que eu sabia. O lance era esse, juntar meus amiguinhos e contar pra eles as coisas que eu sabia, que eu aprendia que eu achava legal e pensava que os outros podiam achar também. E isso acho que foi o que determinou, eu lá com 13-14 anos, eu fiquei em dúvida, eu gostava muito dos mais velhos... Aí eu pensei em ser geriatra, queria fazer medicina ou ser professora. Aí eu fiquei em um dilema, porque na época eu estava indo para o segundo grau, que tinham os cursos técnicos, o magistério. Eu morava ainda no Rio de Janeiro e lá tinham uns cursos da área de saúde, tipo patologia clínica, e eu gostava muito dessas coisas. E aí eu fiquei em dúvida sobre o que eu queria, mas queria algo que fossem com crianças ou mais velhos, idosos. A minha mãe fez um curso de técnico de enfermagem na época e ela tinha que treinar essas coisas e eu ia com ela junto. Eu me apavorei, porque eu não conseguia ver sangue, ver sofrimento, ter coragem de dar injeção em alguém, eu ficava muito triste em ver as pessoas doentes, aquilo me causava muito sofrimento. Então eu vi que não era aquilo, que eu não ia contribuir, daí foi onde eu optei pela área da educação.*

Como é ser uma professora negra em uma escola branca?

*Bom, normalmente eu sou minoria ou única negra na maioria dos espaços que eu frequento. E então como eu escolhi falar sobre a temática negra na escola, isso me torna mais negra ainda. Como eu posso explicar isso...? Se eu não falo sobre o tema e sou uma professora negra “comum” não interfere muito o fato da cor da minha pele ser escura, desde que eu não toque no assunto, porque parece que o meu título me embranquece um pouco. Eu fico meio ali junto com os professores e como eu sou a minoria não aparece tanto essa questão da negritude a não ser que surja algo eventual que tu se pronuncie. Mas também se você não reclamar, não falar nada, passa despercebido, como uma piadinha que se faz de negros ou alguma coisa assim, só se eu reclamar elas notam que eu estou lá, porque na maioria das vezes elas nem notam que estou ali junto com elas. Eu continuo invisível! Isso é muito interessante. E como sempre eu levantei essa questão da mulher negra, do respeito com a população negra nos espaços que eu frequento, isso se torna muito mais difícil, porque eu começo a ter um pouco mais de visibilidade, mas não no sentido positivo, porque eu incomodo, porque eu começava a colocar o dedo no nariz das pessoas mostrando que elas são sim racistas. E aí você sendo minoria, você não tem pares contigo, você é atacada no próprio silêncio, porque as pessoas não te xingam, não te de tratam diretamente, a verbalização não é clara, mas você sente que as pessoas não se sentem a vontade com a tua presença ali. Então como eu trabalho com a educação eu procuro sempre usar esse instrumento para trazer as pessoas para a reflexão. Então a luta não é no sentido do ataque, eu tento buscar, lançar algumas questões para os meus colegas professores, alunos no ambiente que eu estou para que eles visualizem essa mulher negra que eu sou, porque eu também represento as outras mulheres negras que não estão ali, que estão na cozinha, que são funcionárias da escola. Então eu tento sempre trazer*

*esse questão pra reflexão, o que torna minha vida como um todo muito mais difícil porque isso não fica só na escola.*

Que conselhos daria a quem deseja ensinar?

*Ah, eu acho que tem que gostar do que faz, tem que gostar de gente, tem que ouvir, saber ouvir, mais ouvir do que falar, para você saber com quem você está trabalhando e se é o aluno principalmente conhecer quem é aquela pessoa, cada um deles. Eu sempre trabalhei para saber de onde que ele vem, quem ele é e eu tenho muita dificuldade de gravar nomes. Eu olho no olho do meu aluno, conheço ele, saber o que ele gosta, descobrir... Eu acho que meu diferencial como professora é saber que existe sempre um potencial que o próprio aluno não sabe ainda. Tem que descobrir aquilo que ele faz e que ele gosta e tentar fazer com que ele desabroche. Então acredito que temos que ter sensibilidade porque muitas vezes tem gente dizendo só as coisas ruins que ele tem porque pode está escondidinho o que ele tem de melhor. Tem que fazer que ele ponha isso para fora, então acredito que esse cuidado que tem que ter o professor, isso facilita muito a aprendizagem.*

## **Considerações Finais**

Na minha atividade em específico, busquei escolher uma pessoa que representasse uma relação mais profunda e/ou significativa no meu processo de me constituir enquanto docente, alguém no qual eu minimamente me enxergasse. Surgiram-me diversas pessoas que no decorrer da minha caminhada enquanto sujeito da classe trabalhadora, negra e militante dos movimentos sociais populares, onde contribuíram de formas diferentes para o meu reconhecimento como sujeito importante no mundo e agente transformador. Contudo, especificamente queria realizar a entrevista com uma pessoa negra que tivesse tido um papel importante, visto que durante minha graduação não tive aula ou atividades formativas com professores/as negros ou negras. Como estudante de licenciatura, acredito que irei enfrentar questões nas quais essas professoras e professores já enfrentaram

e assim podem fomentar um movimento de trocas e partilhas de experiências no meu processo de ser professora negra no mundo.

Além disso, as ricas experiências vividas e relatadas pela professora Ingrid, alertam para que além de um saber específico para ensinar, a história de vida, o envolvimento afetivo, o compromisso com mudanças sociais, a superação de preconceitos e estigmas e a aposta que toda criança ou jovem tem seu potencial e é capaz de aprender, fazem a diferença. Como a professora assinalou em seu depoimento: *“Eu acho que meu diferencial como professora é saber que existe sempre um potencial que o próprio aluno não sabe ainda. Tem que descobrir aquilo que ele faz e que ele gosta e tentar fazer com que ele desabroche”*. Em uma frase síntese: Tem que reunir epistemologia, politicidade e sensibilidade no ato de ensinar como o educador Paulo Freire (1997) postulou insistentemente em sua obra.

## Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura)

MESZAROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

## GRUPO DE ESTUDOS CAFÉ COR

O Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual - do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (NUGEDIS), ligado a Coordenação de Ações Inclusivas (CAI), tem por finalidade desenvolver políticas, ações e projetos no intuito de promover o respeito e a valorização de todos os sujeitos, e proporcionar espaços para debates, vivências e reflexões referentes às questões de gênero e diversidade sexual. O núcleo pretende estender as políticas de inclusão a grupos minoritários excluídos e discriminados em diversos contextos sociais, dentre eles o escolar, e que, ainda não estão sendo atingidos por políticas específicas: mulheres, lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros (LGBTs). Por isso, o NUGEDIS do *campus* de São Vicente do sul promove na primeira quarta - feira de cada mês das 13h30min às 14h30min (sala 2) um encontro do grupo de estudos que se reúne para tomar um café e promover a leitura e discussão das questões de gênero e diversidade sexual. O grupo intitulado **Café Cor** pretende por meio das suas reflexões e problematizações trazer mais cor, alegria e diversidade ao nosso *campus*. O Café Cor tem como objetivo proporcionar aos discentes, servidores do *campus* e comunidade em geral um espaço para a discussão do assunto, partilha de experiências presenciadas em diversas partes do mundo que permitem visualizar o preconceito, a discriminação e a violência contra a população (LGBT). As políticas educacionais apontam para a importância do ensino das questões de gênero e diversidade sexual na medida em que educar pressupõe o respeito às diferenças e as questões de identidade sexual. Tomamos por justificativa o que aparece nos documentos do Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e da Diretoria de Gestão, Articulação e Projetos Educacionais que segue abaixo. Considerando os compromissos assumidos pelo Governo Federal no que concerne à implementação do Programa “Brasil sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT e de Promoção da Cidadania Homossexual” (2004), do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT

(2009), do Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH3(2009) e do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2012); as deliberações aprovadas pela Conferência Nacional de Educação Básica – Coneb (2008), pela 1ª Conferência Nacional GLBT (2008), pela Conferência Nacional de Educação – Conae (2010) e pela 2ª Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos de LGBT (2011); e ainda levando em conta pesquisas e estudos realizados que apontam desafios na garantia do direito à educação de qualidade, ao acesso e permanência na educação básica e superior da população LGBT, em especial a Pesquisa Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar (FIPE/USP/INEP/SECADI, 2009) é premente a necessidade de desenvolver ações que contribuam técnica e politicamente para formulação, avaliação e aperfeiçoamento de políticas que tenham como foco o enfrentamento de desigualdades e discriminações na educação no campo da diversidade sexual e de gênero, auxiliando na detecção da demanda potencial para oferta de ações, projetos e programas relativos às temáticas. A inadequação dos sujeitos ou a incompreensão das identidades de gênero nas instituições de ensino tem como resultado o desajuste, a evasão, a reprovação e a inadequação dos sujeitos nos espaços escolares. Assim, se faz necessário criar espaços de resistência que permitam o diálogo, o estudo e a compreensão de modo mais abrangente das questões de gênero e diversidade sexual. Criar uma comunidade institucional que respeite os direitos humanos que envolvem a diversidade sexual e de gênero é um dos objetivos do grupo de estudos. Como o direito de ser livre, ser reconhecido pelo nome social, respeitado e de viver sem medo de recriações, preconceitos e violências. O Café Cor além de ser um espaço de estudo, leitura e informação, é acima de tudo um espaço aberto para que as pessoas possam ao relatar momentos de suas vidas, partilhar dúvidas, angústias e histórias de superação se reconhecerem como sujeitos distintos e diversos que devem ser respeitados e acolhidos no meio institucional. O Instituto Federal Farroupilha *campus* São Vicente do Sul educa ao instituir espaços dialógicos que criem sujeitos solidários, relacionais e empáticos.



## Anexos



Grupo de Estudos Café Cor



Café com a participação da convidada Gabriella Meindrad (Transgênero)



Gabriella fala sobre sua história de vida!



Trocas de experiências



Apresentação da Gabriella



Roda de conversa com a Gabriella!





Café Cor momento de informação e reflexão

# DIÁLOGOS SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: PRÁTICAS DA PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Thaysa Zubek Valente<sup>1</sup>

## Resumo

A escola participa da subjetivação dos indivíduos, difundindo normas sociais e padrões de conduta, de modo a se constituir como um lugar historicamente marcado pela disciplinarização dos corpos-sujeitos. O que acontece muito frequentemente nas escolas é que esse parâmetro de normalidade, o da heterossexualidade, produz práticas pedagógicas que reforçam as desigualdades de gênero, a patologização e o preconceito para com as identidades ou expressões dissidentes, na medida em que se baseiam em valores morais, religiosos e aos saberes biomédicos presentes no imaginário e na condução das vidas das pessoas que integram a comunidade escolar, e que a sustentação da norma da heterossexualidade se dá também pelas vias de captura dos sujeitos que fogem à norma, e são marginalizados. Ressignificar essas formas de ver e compreender esses corpos-sujeitos compreende pautar a sexualidade em uma perspectiva ético-política pela qual se possa respeitar a autonomia e garantir o respeito aos direitos humanos dos indivíduos na construção dos seus corpos e no exercício da sua sexualidade. O que requer uma transformação desse espaço, abrindo-se à diversidade dos sujeitos e suas vivências, desconstruindo padrões de normalidade e desnaturalizando práticas de violência. As ações que compõem esse relato de experiência foram desenvolvidas no Instituto Federal do Paraná – Campus Irati.

---

1 Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Psicóloga do Instituto Federal de Educação do Paraná – Campus Irati. Irati-PR, Brasil. E-mail: thaysavalente@uol.com.br.

Buscamos, com as intervenções realizadas, promover o reconhecimento, por parte das(os) estudantes, das relações de poder que comparecem nas relações de gênero e de como essas últimas participam da sua constituição enquanto indivíduos, mobilizando reflexões sobre a urgência de se produzir práticas de enfrentamento à violência que se manifesta em discursos de ódio, fobias de gênero e crimes contra a vida. Em todas essas ações, as(os) estudantes trouxeram à tona discursos e vivências marcadas pela heteronormatividade, que revelam a realidade de uma sociedade que ainda carece de práticas de respeito e garantia dos direitos humanos. Ao mesmo tempo, percebemos a inclinação da maior parte das/dos adolescentes em, nas suas próprias vidas e relações, quebrar tabus e preconceitos e reconstruir padrões de sociabilidade estabelecidos.

**Palavras-chave:** Gênero; Sexualidades; Psicologia; Educação.

## Introdução

O lugar da escola na formação dos sujeitos, no seu engendramento, não é apenas ancorado na educação formal senão também o é nos discursos e práticas sociais que circulam no espaço escolar, marcando corpos, circunscrevendo condutas normais e desviantes, regulando modos de ser, sentir e se relacionar, a partir de padrões de normalidade produzidos por saberes médicos, psiquiátricos, psicológicos e pedagógicos, que tratam de compreender, explicar e elaborar técnicas de intervenção sobre os corpos e subjetividades no que tange a forma como esses atuam sobre a performance<sup>2</sup> (BUTLER, 2003) de gênero e sobre o exercício da sua sexualidade. Vista assim, a escola faz parte de uma maquinaria de produção de sujeitos referenciados em conceitos e modelos do “normal” (FOUCAULT, 1988), e a norma neste caso é a matriz da heterossexualidade, dentro da qual a instituição escolar e o sistema educacional se organizam.

O corpo é assinalado desde a mais tenra idade dentro dessa matriz, e a heterossexualidade como norma é (re)produzida nas instituições e nas relações sociais por onde esse corpo transita e se territorializa. Há um conjunto de símbolos e significados que são atribuídos ao corpo no meio social e constituem o que Grossi (1998) define como “assinalamento de sexo”, e imprimem nele não apenas uma marca biológica, mas subjetiva e social, abrindo (ou fechando) caminhos, pelo nome, roupas,

---

2 Butler (2003) considera que o gênero, por não possuir essência nem existência pré-discursiva – assim como o são corpo e sexo – é um ato. São os estilos corporais que se expressam no corpo, é pela representação corporal repetida estilística e esteticamente no corpo que o gênero se constitui.

Contudo, “Como efeito de uma *performatividade* sutil e politicamente imposta, o gênero é um “ato”, por assim dizer, que está aberto a cisões, sujeito a paródias de si mesmo, a autocríticas e àquelas exibições hiperbólicas do “natural” que, em seu exagero, revelam seu *status* fundamentalmente fantasístico” (BUTLER, 2003, p. 198-199; 211), de modo que o sujeito pode subverter, pelo corpo, as repetições pelas quais se define e se mantém a divisão binária dos gêneros: como se sentar, como e o que vestir, como sentir, como se relacionar, etc., como ser (e ser lido/interpretado como) menina/mulher e ser menino/homem; criando, assim, novos estilos – não-normativos fundamentais. O homem tem que desejar a mulher e a mulher, o homem (CARRARA et al., 2010, p. 20).

quarto, brinquedos, modos de tratamento para com o corpo-sujeito, para a ocupação – ou desocupação – de um lugar de existência em função do gênero. Sobre esse sujeito e seu lugar são depositadas expectativas e esperanças comumente voltadas a um dever-ser. Ou seja, a continuidade fixada, histórica e culturalmente, por meio de estratégias de saber e poder, entre sexo-gênero-desejo (BUTLER, 2003), e sustentada pela matriz da heterossexualidade, é recobrada por práticas disciplinadoras: normalizadoras (que categorizam e marginalizam os sujeitos), corretivas e punitivas.

[...] é dado como pressuposto que quem tem pênis é “homem” e, portanto, deve sentir-se “masculino” e comportar-se como tal. De modo análogo, quem tem vagina é “mulher”, deve sentir-se “feminina” e comportar-se como tal. Entre tais comportamentos, desejos e práticas sexuais são

No entanto, por haver modos de subversão (linhas de fuga, em termos deleuzianos) às práticas disciplinadoras que compõem os processos de subjetivação, não há de fato uma correlação linear, tal como se pretende normatizar e disciplinar. O corpo com genitália não determina o “ser homem” ou “ser mulher”, o se comportar de modo “feminino” ou “masculino”, ou o desejo por um ou outro gênero. Assim, a construção do desejo heterossexual como obrigatório e hegemônico em nossa sociedade opera pelo que Gayle Rubin (1993) denomina heterossexualidade compulsória<sup>3</sup> ou obrigatória.

Os discursos que nomeiam e conduzem os corpos, conformando “marcas” ou categorias identitárias pelas quais esses corpos são lidos, produzem técnicas e tecnologias de classificação, divisão e distinção entre os sujeitos, e assim as diferenças são demarcadas e instauradas de

---

3 A heterossexualidade compulsória é determinada pela divisão dos sexos, divisão socialmente imposta para a instituição do casamento e para a divisão sexual do trabalho, operando pela limitação binária do gênero, as dicotomias feminino-masculino, homem-mulher, e pela coerção da sexualidade feminina. Exclui, assim, o que há de feminino no homem e de masculino na mulher, provocando o distanciamento das características que os aproximam (BRAGA, 2011) por mecanismos que operam nas mais diferentes instituições, incluindo a escola.

modo a constituir relações de poder. O que é afirmado por Louro (2000, p. 62-63):

[...] não é possível ignorar que no processo de atribuição de identidades (e, ao mesmo tempo, de atribuição de diferenças) está em ação um jogo de poder. As identidades, constituídas no contexto da cultura, produzem-se em meio a disputas, supõem classificações, ordenamentos, hierarquias; elas estão sempre implicadas num processo de diferenciação.

Sendo assim, a violência normativa se impõe no modo como os espaços e as relações estão organizadas, dentro de uma estrutura heteronormativa, fazendo com que a vida das pessoas que fogem à norma não seja possível ou não possa ser efetivamente vivida. Vidas sem valor, vidas não vivíveis, vidas que não cabem dentro do sistema heteronormativo de representações, de trânsitos, de territorialidades possíveis a corpos e subjetividades (TONELI; AMARAL, 2011).

Há coisas e há sujeitos que são impensáveis no interior de uma determinada cultura, conforme ensinou Foucault. Eles não se enquadram numa lógica ou num quadro admissíveis àquela cultura, naquele momento. Essas práticas e esses sujeitos transgridem a imaginação, são incompreensíveis e então são recusados, são ignorados. [...]

A heterossexualidade se constitui, assim, na forma compulsória de sexualidade. Dentro desta lógica, os sujeitos que, por qualquer razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência sexo/gênero/sexualidade serão tomados como “minorias” e serão colocados à margem das preocupações de uma educação que se pretenda para a maioria. Paradoxalmente, esses sujeitos “marginalizados” continuam necessários, pois servem para circunscrever os contornos daqueles que são normais e que, de fato, se constituem nos sujeitos que importam (LOURO, 2004, s.n).

Quando falamos em desigualdades de gênero no espaço escolar, assim como na sociedade em geral, falamos de uma condição social, histórica e culturalmente produzida para manutenção das relações de poder que subordinam mulheres a homens (SAFFIOTI, 2004). Entretanto, se

falávamos há algum tempo quase que exclusivamente em desigualdades existentes entre homens e mulheres, atualmente os discursos e práticas de resistência que problematizam e se colocam no lugar de enfrentamento às normativas sociais de gênero dão a ver outras estratificações e marcações sociais que se sobrepõem e/ou fazem surgir novos mecanismos de exclusão, discriminação e violência.

Portanto, não podemos falar mais de gênero nas escolas desvinculado de marcadores sociais como identidade de gênero, orientação sexual, classe social, raça-etnia etc. Também não podemos mais falar apenas de homens e mulheres pautados na divisão binária de gênero, em sua concepção biologicista (BUTLER, 2003), ou seja, pautada na diferença sexual, pois as discussões sobre gênero requerem um olhar sobre a diversidade.

### **A função ético-política da escola e da prática da psicologia escolar**

A escola, constituída como um espaço de disciplinamento dos corpos-sujeitos, como lugar em que se ensina a ser e agir de acordo com as normas sociais, e, deste modo, operando como reprodutora das desigualdades de gênero e como instituição excludente (na qual a diversidade é ofuscada e corrigida – não raro, a partir de estratégias punitivas e violentas), deve ser repensada desde dentro, desde as suas bases, a sua estrutura, a sua histórica função social, a fim de se transformar e se recompor sobre novos princípios e a partir de novos olhares sobre os sujeitos. Assim, aqueles que fazem a escola devem se perguntar: o que queremos da escola? como queremos educar? educar para quê e como? como enxergamos os sujeitos-estudantes e de que modo queremos que eles participem das práticas pedagógicas? Um caminho possível para a busca dessas respostas parte do entendimento de que a escola é “uma instituição social que consiste em fomentar mudanças, desafiar nos sujeitos reflexões sobre si e o contexto social no qual estão inseridos” (GRAUPE; BRAGAGNOLLO, 2015, p. 9).

Se a escola pode fomentar mudanças, essas são possíveis por meio dos atores que compõe essa instituição, de tal modo que a atuação da(o) profissional da Psicologia nesse contexto, quaisquer que sejam suas propostas de ação, e aqui, mais especificamente aquelas referentes à gênero, sexualidade e diversidade, deve estar comprometida(o) a fomentar novos modos de invenção do sistema educativo mas, sobretudo, de subjetividades



(sendo essas aquelas que mobilizam a transformação do sistema). Para tanto, tomo emprestada as convocações que Zanella e Molon (2007) e de Kupfer (2004) fazem, desde diferentes lugares, sobre a abertura de fissuras no contexto escolar, respectivamente: “Nas escolas pulsam vidas que clamam por espaços de escuta e vazão para que possam eclodir (...) que podem contribuir para a transformação daquele lugar que aprisiona em lugar de invenção” (p. 264), e se os discursos e práticas institucionais tendem à repetição, as falas e modos de existência dos sujeitos provocam rachaduras naquilo que está cristalizado e “É exatamente como ‘auxiliar de produção’ de tais emergências que um psicólogo pode encontrar seu lugar” (p. 59; grifo da autora).

A partir deste lugar, este trabalho consiste no relato de experiência das ações desenvolvidas no contexto do Instituto Federal do Paraná – IFPR, Campus Irati, sobre os temas gênero e diversidade, desdobrados na problematização das seguintes temáticas: produção dos corpos-gêneros e desigualdades de gênero; lugares sociais (im)possíveis a homens, mulheres e pessoas não-binárias; violências de gênero; sexualidade, prevenção a ISTs e gravidez .

O trabalho com os temas se deu por meio de oficinas, rodas de debate, intervenções grupais, de propostas de um projeto de extensão e de ensino, ambos intitulados: “Desconstruindo tabus e preconceitos para construir a (com)vivência com as diferenças: diálogos sobre gênero e diversidade na escola” (aprovados, respectivamente, pelo Edital n. 14/2015 da Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa e Inovação – PROEPI e pelo Edital de 2016 do Programa de Bolsas de Inclusão Social – PBIS, do Instituto Federal do Paraná – IFPR), que contaram com a participação de estudantes bolsistas.

## **Gênero e diversidade na escola: práticas possíveis**

O relato apresentado nesta seção será feito em ordem cronológica e em caráter descritivo, de modo a referir as condições e momentos em que as ações foram realizadas, quais foram os objetivos pretendidos com elas, e, ao final, considerações gerais sobre os resultados percebidos de modo global, a partir das diferentes intervenções efetivadas.

No ano de 2015, realizamos uma oficina, intitulada “O que pode o corpo?”, sobre gênero, diversidade e práticas de violência, no I Seminário

de Inovação, Pesquisa e Extensão do campus, da qual participaram estudantes, servidoras e docentes do campus, e na qual foram levantadas, nos diálogos, críticas ao modo como a diversidade sexual é tratada nas relações sociais bem como as diversas formas de opressão que as mulheres sofrem no cotidiano (a questão da exploração dos corpos e desejos, sobretudo). Para esse momento, foram utilizados recursos audiovisuais (vídeos e material em slide), além de materiais de sensibilização, como imagens e tarjetas de papel com conceitos e questionamentos para incitar o diálogo. A oficina foi iniciada com uma experimentação estética, com imagens (fotos de pessoas que não correspondem às normativas pautadas na divisão binária dos gêneros) e cartazes com frases provocativas sobre diversidade sexual, limites e potencialidades do corpo, distribuídos nas cadeiras (dispostas em círculo) que foram posteriormente ocupadas pelas participantes; esse momento foi bastante importante para fazer despontar o diálogo sobre os temas propostos e provocar desconfortos dos olhares e, por consequência, das afetações.

Em maio de 2016, propusemos um evento em alusão ao Dia Internacional de Combate à Homofobia e outras Fobias de Gênero (16 de maio), com três dias de atividades, nos quais contamos com um cine-debate do filme “Meninos não Choram” (1999/EUA), uma roda de conversa, com participantes externos, que trataram do tema em diferentes âmbitos: na escola, no trabalho, na família, na política etc., e uma oficina de produção de cartazes, sobre o enfrentamento das fobias de gênero e o respeito à diversidade.

Da exibição do filme, participaram poucas(os) estudantes e algumas(ns) servidoras(es). O que revelou a dificuldade de que as pessoas têm de se implicar em temas como esse, visto que essa foi uma atividade proposta em contraturno e que muitas(os) docentes mantiveram suas atividades de ensino no mesmo horário em que ocorria a atividade. Assim foi também nos outros dois dias. Apenas uma professora propôs a alteração das atividades de ensino do dia para a participação no cine-debate.

Do filme, decorreram debates sobre as práticas corretivas que incidem sobre os corpos-sujeitos que fogem à heteronorma, tais como as de estupro, que são banalizadas e, constantemente, subnotificadas (porque, por vezes, silenciadas, e mantidas em sigilo); sobre o conservadorismo que marca as práticas de violência, naturalizando-as e tende a promover

a exclusão e a morte (simbólica e real) das diferenças expressivas ou dos sujeitos considerados desviantes, dissidentes (corpos e sujeitos que, por apontarem para um suposto desvio, desacomodam verdades, propõem questionamentos e incômodos à norma); e sobre o tratamento das autoridades em relação às denúncias de estupro ou outros tipos de violência, o que fez refletir sobre a desqualificação das/dos profissionais que deveriam acolher as vítimas mas acabam por culpabilizá-las ou revitimizá-las quando do atendimento (tal como acontece no filme, quando o policial que recolhe informações sobre a ocorrência, pergunta: “Mas por que você não simplesmente age como mulher?” e “Durante o ato você estava em que posição?”).

A roda de conversa contou com a participação de um professor e pesquisador externo, que falou sobre a sua pesquisa de mestrado, fazendo problematizações a respeito do “Dia do Orgulho Hétero” e os problemas de nomeação das identidades de gênero e orientação sexual, em suas múltiplas possibilidades de categorização; representantes da Secretaria Municipal de Assistência Social e da Rede de Proteção e Enfrentamento às Violências do município de Irati-PR, que trataram da rede de assistência e proteção disponível à população LGBT, e as dificuldades presentes no trabalho pela garantia do direito de acesso e dos serviços ofertados a essas pessoas, que continuam à margem da cidadania que deveria ser assegurada pelos equipamentos públicos; dois representantes do Coletivo LGBT Iratiense, que expuseram as potências e os entraves das suas trajetórias de vida, marcadas pela afirmação identitária e de orientação sexual não-normativas, que atravessam a autoaceitação, a aceitação e respeito da família, o contexto escolar e o olhar e tratamento dos outros (pares), a religião etc.; e as bolsistas do projeto de extensão, que também participaram tratando da homofobia na família e na escola como um problema grave de violência que deve ser firmemente combatido.

Em junho, realizei uma intervenção com o primeiro ano do Ensino Médio Técnico Integrado em Informática e um ato envolvendo todas(os) as(os) estudantes, ambos contra a “Cultura de Estupro” e todo tipo de conduta que a legitima, em alusão ao estupro coletivo de uma adolescente, ocorrido no Rio De Janeiro, que ficou conhecido nacionalmente. No ato, procuramos tratar de todos os tipos de violência contra a mulher bem como do modelo de masculinidade hegemônica que faz com essa

prática seja perpetuada, e sugestões de como essas violências podem ser enfrentadas, denunciadas e transformadas. Para o ato, contamos com a participação de estudantes do IFPR-Campus Irati que, no momento do intervalo entre as aulas do período e sem aviso prévio às turmas, foi iniciado pela professora de História do campus, que fez a leitura do poema “A noite não dorme nos olhos das mulheres” e foi seguido pelas(os) estudantes, que, distribuídos em diferentes pontos dos corredores e escadas, proferiram frases com dados estatísticos de casos de violência contra a mulher bem como da realidade dos agressores (e da produção de sujeitos – homens – violentos, dentro das tramas da educação machista, da masculinidade hegemônica) e outras indicando estratégias de luta ou práticas de resistência para combater e modificar essas realidades.

A conversa em sala se deu a partir da demanda de um docente responsável por uma disciplina técnica do curso, com quem as(os) estudantes dialogaram sobre o ocorrido e começaram a apresentar os seus posicionamentos. Minha entrada em sala se deu numa das aulas desse professor, e o diálogo foi realizado a partir de material audiovisual, com algumas imagens e textos em slides, mas iniciado por um vídeo disponível no YouTube, intitulado “Para além dos seios”, que aborda a “cultura do estupro” desde uma perspectiva histórica, do período colonial, e racial, de modo a sensibilizar as(os) estudantes para a visualização do lugar que o corpo das mulheres, e sobretudo da mulher negra, ocupa como objeto de desejo e exploração sexual e de dominação masculina dentro da sociedade capitalista e machista que reproduz esse modo de captura dos corpos-subjetividades das mulheres.

Como resultado do projeto de extensão<sup>4</sup> (desenvolvido de março a novembro de 2016) citado, realizamos cinco encontros com estudantes de uma escola estadual do município. Nossa intenção, a partir da indicação do Núcleo Regional de Educação, era a de ter realizado os encontros programados com três escolas estaduais, sendo uma delas da região rural. Em contato com as escolas, as direções e equipes foram favoráveis e receptivas, e inclusive sensibilizadas para a intervenção depois de um

---

4 A descrição e análise detalhada pode ser encontrada no link: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/173894/TCC%20FINAL%20THAYSA.pdf?sequence=1>, como trabalho final do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola .

pequeno momento de diálogo e formação que fizemos dentro da semana pedagógica de cada uma delas. No entanto, devido ao indeferimento do processo de aprovação do projeto pela Secretaria Estadual de Educação (visto que as ações teriam, a princípio, como lócus, as próprias escolas), acabamos executando o trabalho completo com apenas uma escola. Com as outras duas, apenas iniciamos, sem ter sido possível dar continuidade.

Os encontros eram realizados uma vez por semana, completando cinco, e organizados a partir de diferentes temáticas os seguintes temas, previamente escolhidos: “Gênero e Cotidiano”, as desigualdades de gênero e os processos de subjetivação que produzem sujeitos desde uma lógica identitária cis-hetero-normativa; “Lugares sociais (im)possíveis a homens, mulheres e sujeitos que não correspondem aos padrões cis-hetero-normativos – a questão da identidade e expressão de gênero e da orientação sexual”; “Violências de gênero – as lutas pelo respeito e garantia da manifestação da diversidade sexual, desde uma perspectiva dos direitos humanos e do exercício da cidadania”; e, por fim, “Sexualidade, prevenção a ISTs e gravidez precoce”.

Como resultado do projeto de ensino (também desenvolvido de março a novembro de 2016), foram elaborados dois jogos interativos e pedagógicos: um jogo da memória sobre ISTs, formado por um conjunto de cartas em que constam os nomes das doenças e imagens que caracterizam seus sintomas, e outro, em que constam as descrições; e quatro dominós organizados em quatro conjuntos temáticos, quais sejam: 1. categoria gênero e suas derivações – categorias e definições de identidade de gênero, gênero, expressão de gênero, orientação sexual etc.; 2. diversidade sexual – diferentes identidades e orientações sexuais; 3. violência de gênero/contra a mulher – aspectos sociais e culturais nos quais se sustentam as práticas de violência (tais como a ideologia machista), tipos de violência, Lei Maria da Penha, mecanismos de denúncia e de proteção/acolhimento às mulheres; e 4. fobias de gênero. Tais materiais poderão, por seu caráter lúdico, mostrar-se como um meio facilitador para tratar de assuntos importantes e que exigem um olhar crítico e também a implicação dos sujeitos sobre as problemáticas que envolvem. As(os) estudantes do IFPR-Irati poderão fazer uso desses instrumentos e produzir conhecimentos e posicionamentos a partir deles, tendo acesso a novos conceitos

e ideias sobre temas que fazem parte do seu cotidiano, trocando saberes com suas/seus colegas e docentes.

Em maio de 2017, também realizamos um evento em alusão ao Dia do Combate à LGBTfobia, o “Em debate: fobias de gênero”, no qual evidenciamos não apenas a discussão sobre homofobia, senão também sobre transfobia, ao propormos um cine-debate do filme “Meu nome é Jacque” (que ainda não está em circulação comercial, mas que foi liberado para exibição após autorização da produtora) e uma roda de conversa que teve como participantes uma travesti negra, uma transexual descendente de índios kaingang e quilombolas e um homossexual e drag queen, ligados à educação nas suas atividades profissionais (duas professoras, de nível superior e básico, e um pedagogo de escola rural do acampamento do MST de Cascavel). Na ocasião da roda de debate, cada participante falou do seu lugar, da sua trajetória de vida desde a marcação não-normativa de identidade de gênero e das suas práticas de resistência e denúncia às diversas violências que se incidem sobre os seus modos de existência, recobrando a necessidade de serem vistos e tratados como sujeitos de direito e, assim, de romperem com as constantes negociações (que exigem a aproximação ou adequação aos padrões normativos de gênero, na composição de seus corpos e expressões, atenuando a distância do que fixado como “normal” dentro dos parâmetros da cis-hetero-normatividade) que precisam fazer para que suas existências sejam passíveis de aceitação (atravessada por violências e discriminações) nos mais diversos lugares e fazeres.

Além dessas duas atividades, alunas(os) realizaram uma performance, recitaram poemas, e organizaram painéis com conteúdos reflexivos sobre a temática e um artista e professor da cidade participou da programação cultural, com a performance

“Picadeiro Transviado”<sup>5</sup>.

Essas foram algumas das ações realizadas desde 2015 e outras estão em curso no IFPR-Irati, sendo previstas, ano a ano, em calendário acadêmico e planejamento pedagógico.

---

5 Um trecho dessa apresentação pode ser acessado pelo link: <<https://www.youtube.com/watch?v=sQEVUiKmEnA>>.



Essas ações ainda refletem o lugar de resistência desde o qual esse trabalho se dá, frente a todas as forças contrárias que incidem sobre a inclusão desses temas no espaço escolar, para que voltem a ser ou permaneçam alijados dele.

## Considerações finais

Pudemos perceber, por meio das ações realizadas até agora, de que modo as(os) estudantes se posicionam diante de discursos machistas, de práticas de violência (contra mulheres e pessoas LGBT), da educação heteronormativa de meninos e meninas, do exercício – autônomo e consciente – da sexualidade por homens e mulheres e dos seus direitos sexuais e reprodutivos etc. Inserir os temas gênero e diversidade na escola é uma ação de prevenção e combate às violências de gênero, sejam elas contra as mulheres ou contra a população LGBT e também é uma provocação para a reinvenção das relações de gênero desde um lugar que privilegie relações mais justas, equânimes e respeitadas. Porque a diversidade nos interpela e é interessante que, diante dessa interpelação, possamos re-descobrir a nós mesmos, respondendo às perguntas que não ousamos responder, ou, ainda melhor, fazendo as perguntas que não ousamos nos fazer. Por essas razões é que defendo a proposição de formações que possam qualificar trabalhos (de docentes e outras/os profissionais) dentro de uma perspectiva mais inclusiva e que responda aos atravessamentos e diversidades que constituem os sujeitos, profundamente marcados por normativas de gênero.

## Referências

BRAGA, D. S. Novos/outros corpos, gêneros e sexualidades: experiências de lésbicas, gays e transgêneros no currículo escolar. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 11-27, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/File/62/46>>. Acesso em 07 de junho de 2016.



BUTLER, J. **Problemas de gênero** – Feminismo e subversão da identidade. Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2003.

CARRARA, S. (Org., et al.). **Curso de Especialização em Gênero e Sexualidade**. v.3. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília, DF. Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

GRAUPE, M.; BRAGAGNOLLO, R. **As Diferenças de Gênero no Espaço Escolar**. Florianópolis: Instituto de Estudos de Gênero / Departamento de Antropologia / Centro de Filosofia e Ciências Humanas / UFSC, 2015. Livro didático.

GROSSI, M. P. Identidade de Gênero e Sexualidade. **Antropologia em Primeira Mão**. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFSC. Florianópolis, 1998. Disponível em: <[http://bibliobase.sermais.pt:8008/BiblioNET/upload/PDF3/01935\\_identidade\\_genero\\_revisado.pdf](http://bibliobase.sermais.pt:8008/BiblioNET/upload/PDF3/01935_identidade_genero_revisado.pdf)>. Acesso em 9 de agosto de 2016.

KUPFER, M. C. O que toca à/a Psicologia Escolar. In: KUPFER, M. C.; MACHADO,

A. M.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. Capítulo 3. p. 55-65.

LOURO, G. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, 'jul./dez. 2000, p. 59-76. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/46833/29119>>. Acesso em 20 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como políticas de conhecimento. **Labrys, Estudos Feministas, Études Féministes**, ago/dez, 2004, n. 6. Disponível em: <<http://www.labrys.net.br/labrys6/libre/guaciraa.htm>>. Acesso em 08 de maio de 2016.

RUBIN, G. **O tráfico de mulheres**. Notas sobre a Economia Política” do sexo. Recife: SOS Corpo, 1993. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1919/OTraficoDeMulheres.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 9 de agosto de 2016.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, Patriarcado, Violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

TONELI, M. J. F.; AMARAL, M. S. Gênero, sexo e corpo travesti: abjeções e devires. In: MEDRADO, B.; GALINDO, W. (Orgs.). **Psicologia Social e seus movimentos: 30 anos de ABRAPSO**. 1ª ed. Recife: ABRAPSO: Ed. Universitária da UFPE, 2011. p. 339-355.

ZANELLA, A. V.; MOLON, S. I. Psicologia (em) contextos de escolarização formal: das práticas de dominação à (re)invenção da vida. **Contrapontos**, v. 7, n. 2, p. 255-- Itajaí, mai/ago, 2007. Disponível em: <<http://cdn.ulbra-to.br/texto-para-2102.pdf>>. Acesso em 20 de agosto de 2017.

## SENSAÇÕES DO IMPACTO E NARRATIVAS POSSÍVEIS: UMA EXPERIÊNCIA PARA ALÉM DA SALA DE AULA

Me. Camila Dalcin<sup>1</sup>

### Resumo

O presente trabalho tem como intuito compartilhar vivências pedagógicas experienciadas nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, em diferentes períodos do Ensino Técnico Médio do Instituto Federal Sul-rio-grandense – Campus Pelotas. A dinâmica se dá a partir da leitura do conto *Os anões* da escritora Veronica Stigger, que funciona como gatilho questionador de valores normatizados socialmente e, por conseguinte, refletir sobre um conceito tão caro à contemporaneidade: empatia. Dada essa reflexão de sentidos os educandos criam expressões textuais que exploram criticamente, a partir da linguagem audiovisual, conceitos como liberdade, preconceito, medo, resistência, entre tantos possíveis. A prática tem como propósito explorar diferentes narratividades do cotidiano, despertando olhares sensíveis sobre o outro, sobre o mundo que nos cerca.

**Palavras-chave:** narratividades; audiovisual; empatia; autonomia

---

1 Instituto Federal Sul-rio-grandense. E-mail: camiladalc@gmail.com

A contemporaneidade é discutida ao longo do processo formador do educando, um dos territórios capazes de olhar sobre esse contemporâneo é a literatura e com ela os mais diferentes mundos possíveis que são criados. Por acreditar no potencial transformador da ficção, escolhi, como professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, o conto *Os anões*, do livro homônimo, de Veronica Stigger, para trabalhar em sala de aula dos cursos Técnicos do Instituto Federal Sul-rio-grandense Campus Pelotas.

importante esclarecer que o Instituto atende diferentes modalidades educacionais, uma delas é o curso Técnico Integrado, no qual os estudantes cursam as disciplinas do Ensino Médio, mais as específicas dos técnicos, ao longo de oito semestres. Hoje são oferecidos os cursos: Comunicação Visual, Edificações, Design de Interiores, Química, Eletrônica, Eletrotécnica e Eletromecânica. Atendo turmas de todos os cursos, que estão em diferentes adiantamentos (semestres), com exceção do último citado. O trabalho nos mais diversos cursos me dá um campo de ação bastante heterogêneo, o que torna ainda mais rica a experiência pedagógica que passo a relatar, que foi experienciada em cinco das dez turmas que atuo.

## Sensações do Impacto

A escolha do conto *Os anões* se deu, sobretudo, pelo impacto da sua narrativa. Não passando de duas páginas, o conto relata a história de um casal de anões que vai à confeitaria e é acusado por outros frequentadores de furarem a fila. O que gera cenas de extrema violência: os anões são espancados até a morte pelos personagens que esperam na fila e justificam o ato por sentirem que seus direitos foram lesados. Um elemento muito importante da perspectiva narrativa é o fato de estar em primeira pessoa. Uma personagem feminina que está esperando na fila é quem nos conta essa história e tenta, desde o início da narrativa, nos convencer da razão pelo qual os anões mereceram serem mortos.

O enredo por si só já causa um estranhamento nos leitores, pela violência gratuita na qual é embasado. Além disso flerta com elementos do fantástico e do absurdo, por exemplo, quando uma gosma verde sai da cabeça dos anões ou quando uma massa vermelha disforme é varrida

pela atendente quando a barbárie acaba, que levam a distanciarmos o argumento do conto da realidade. Entretanto, podemos analisar essas escolhas estéticas como fator poético da autora para nos fazer refletir sobre o mundo que nos cerca. Como se através do impacto do absurdo nos remetesse a tantas violências cotidianas.

No primeiro momento, a reação dos educandos é de que o conto está distanciado da realidade, que os fatos narrados não condizem com o mundo real. Entretanto, quando em sala de aula, pensamos nele em termos metafóricos, os estudantes trazem questões como: o que a figura dos anões simboliza no nicho social da confeitaria? Como essa diferença é tratada? Por que não temos a perspectiva dos próprios anões relatada?

Quando entendemos que os anões podem simbolizar o diferente, o que não se encaixa na norma, começamos a perceber como essa diferença é tratada por pessoas “comuns” – representados pelos que esperam na fila - e, como se buscam justificativas por esse grupo de culpabilizar quem não corresponde ao comportamento padrão. O que em termos estruturais explica a narradora em primeira pessoa.

Diante dessas possibilidades interpretativas, as leituras se ampliam, e no lugar do primeiro impacto, entram temas que são vivenciados pelos educandos como: preconceito, racismo, homofobia, machismo, intolerância religiosa, discurso de ódio, projetados por exemplo no ataque ao sistema de cotas raciais nas universidades públicas; assim como a violência contra transgêneros, que hoje coloca o Brasil no topo dos países que mais matam trans no mundo. Entendendo então, que em realidade normatizadas, o que foge à norma, acaba por sofrer algum tipo de violência, e será, muitas culpabilizado por isso.

## **Narrativas Possíveis**

A partir desse deslocamento do olhar sobre o conto, buscamos então nos colocar no lugar do outro, exercitando a empatia. Em termos textuais, criando novas narrativas. A atividade que segue à leitura é a de criar uma narrativa verbal que mude a perspectiva da narração, portanto, se temos no conto original uma primeira pessoa, representada por alguém na fila, no texto criado pelos educandos, a narrativa passa a ser contada pelos anões. Além dessa premissa, pedi que o conflito fosse mantido (a discussão pela fila supostamente furada).

O processo foi transformador, os alunos se engajaram na produção textual e criaram narrativas extremamente criativas, com tom crítico, refletindo as suas capacidades de olhar para o mundo que os cerca. Os textos foram compartilhados com a turma em leituras coletivas e a partir daí criamos uma nuvem de sensações geradas pelas histórias narradas. Surgiram palavras como amor, ódio, preconceito, invisibilidade, crueldade, intolerância, angústia, medo, resistência, empoderamento, esperança, entre tantas outras.

Dois pontos são importantes aqui, o primeiro que foi possível perceber ao longo do processo de leitura que muitos autores, até então tímidos com seus textos, se desapegaram da baixa autoestima como escritores, e reconheceram suas capacidades criativas e de escrita, reverberando uma sensação de autonomia. O segundo é que as sensações geradas por essas potências criativas serviram de gatilho para o nosso próximo processo narrativo, agora recorrendo a outros meios comunicacionais, não mais presos ao verbal, mas sim, se apropriando de outras semioses.

A proposta foi de que, coletivamente, cada grupo escolhesse uma palavra da nuvem de sensações para representar através de outras mídias, a maioria decidiu pela linguagem cinematográfica. Como resultado foram criados vídeos de dois a cinco minutos, que priorizaram a imagem como principal meio comunicacional e exploraram os temas das formas mais diversas.

Vou me debruçar sobre os trabalhos que desenvolveram os temas: violência e empoderamento; porque acredito serem estes vídeos os que mais simbolizam o potencial crítico dos educandos. Em todas as turmas, mais de um grupo abordou essa temática, sobretudo, a partir da violência contra a mulher – relacionamento abusivo; violência física; moral; psicológica – e a trans e homofobia. Cabe ressaltar a perspectiva sobre esses conceitos, os grupos compostos na maioria por meninas, buscaram representar as violências e como elas progridem caso não se procure ajuda. Mostraram através de imagens, de dados, da trilha sonora, os atores sociais que frequentemente sofrem com essa realidade, assim como trouxeram exemplos com possíveis caminhos de conscientização.

Essas dinâmicas foram pautadas em ações pedagógicas que buscam o protagonismo do estudante, ou seja, o aluno ocupa uma posição de centralidade no processo de ensino-aprendizagem, trazendo à sala de aula questões importantes do mundo contemporâneo através dos códigos

comunicacionais que compõe o seu cotidiano, inspirada na pedagogia das multi linguagens.

Por focar a multiplicidade e hibridação de linguagens e culturas convocadas pela sociedade contemporânea em processos de construção de significados assim como as implicações éticas de tais processos no mundo do trabalho, no pluralismo cívico e nos estilos de vida, a pedagogia dos multiletramentos constrói-se no imbricamento entre teoria e ato ético inscritos no existir-evento, representando, portanto, uma alternativa epistemológica para um trabalho docente com as linguagens no sentido de contribuir com a construção de sujeitos capazes de transitar, compreendendo, interpretando e respondendo, a partir de posicionamentos valorados, (a)os discursos produzidos e circulantes nessa sociedade (SZUNDY; OLIVEIRA, 2014, p.199).

Entendendo então que a pedagogia do multiletramento exige e incentiva um aluno crítico, autônomo, que o uso da internet e dos celulares na escola são instrumentos e recursos para a interação, comunicação e, mais importante, para reflexão crítica desse sujeito diante da realidade que o cerca. Para o multiletramento, o aluno passa a ser sujeito de sua aprendizagem, transformando-se em criadores de sentido, como aponta Rojo no *Multiletramentos na escola*:

Há dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO; MOURA, 2012, p. 13)

Nesse tocante, além de incentivar a autonomia do aluno e o seu empoderamento crítico, a proposta de produção de audiovisual também objetivou levá-lo a acionar múltiplos letramentos, tais como: multiplicidade de linguagens, práticas de leitura, análise crítica, trabalho colaborativo, domínio de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição, entre outras habilidades capazes de potencializar a criatividade do educando.

## Considerações finais



Acredito que educar seja um ato de afeto e responsabilidade que pressupõe, portanto, a consciência de que nossas ações são sempre de natureza ideológica e política, tendo implicações éticas na vida com quem compartilhamos os territórios educacionais. Essa consciência do fazer implicou nos caminhos que seguimos, do conto à produção audiovisual, passando pela criação textual e os desdobramentos da leitura coletiva. Entendo que o processo teve como principais motivadores a aproximação dos estudantes com a literatura e, de forma mais intensa, com o potencial crítico das multilinguagens nos espaços comunicacionais contemporâneos.

Assim, é possível pensar que os caminhos pedagógicos possibilitam que nos tornemos ainda mais sujeitos do nosso tempo, capazes de olhar crítica e subjetivamente para os espaços que ocupamos. Como diz Agambem, nos tornarmos seres contemporâneos que é “antes de tudo, uma questão de coragem: porque significa ser capaz não apenas de manter fixo o olhar no escuro da época, mas também de perceber nesse escuro uma luz.” (2009, p.14).

## Referências

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo?* e outros ensaios. Trad. Vinícius Nikastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

STIGGER, Veronica. *Os Anões*. São Paulo: Cosac Naify, 2007

SZUNDY, P. ; OLIVEIRA, MARIA BERNADETE FERNANDES DE. *Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade*. Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso, v. 9, p. 184-205, 2014.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*, São Paulo: Parábola editorial, 2009

\_\_\_\_\_; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola editorial, 2012

## FRONTEIRAS DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE EM CONTEXTO ESCOLAR

Ewerton da Silva Ferreira<sup>1</sup>  
Jaqueline Carvalho Quadrado<sup>2</sup>

### Resumo

A pesquisa intitulada *as fronteiras das relações de gênero e sexualidade em contexto escolar*, objetiva um “olhar” investigativo do tema em questão que envolve adolescentes de escolas públicas, em uma pesquisa-ação de inspiração etnográfica nas escolas-campo de extensão e de práticas de estágio, buscando (re)desenhar a extensão e o estágio em Serviço Social e Ciências Humanas - Licenciatura, articulado à pesquisa, como aprendizados de intervenção na realidade das escolas públicas em São Borja/RS. As discussões deste trabalho estão relacionadas à concepção de adolescência, gênero, feminismos e sexualidade, adotando como aportes teóricos a perspectiva assumida com base na produção de pesquisas do *Grupo de Estudos em Ética, Educação e Política-GEEP/UNIPAMPA* e do Programa de Extensão *Mulheres Sem Fronteiras*, sobre adolescência, educação, gênero, dentre outros temas transversais, compreendendo que os mesmos são sujeitos produtores de cultura e de sua própria história. O objetivo central da pesquisa é analisar como as crianças e adolescentes (des) constroem fronteiras das relações de gênero em contexto escolar, a fim de dar visibilidade sociológica aos discursos e práticas, na qual elas reproduzem, mas também produzem seus posicionamentos de meninos e meninas, em um espaço em que a livre iniciativa é proporcionada como princípio pedagógico. A argumentação se desenvolverá no campo da educação pública, em particular o da educação básica, e alicerçada nos

---

1 Universidade Federal do Pampa. E-mail: ewertonferreira266@gmail.com

2 Universidade Federal do Pampa. E-mail: jaquelinequadrado@unipampa.edu.br

estudos de gênero, feminismos e sexualidades. As oficinas do projeto de extensão/estágio *Fala Sério*, será o campo empírico da pesquisa-ação. A produção de dados será resultado de estudo bibliográfico e documental, e se valerá de observações registradas em relatório e diário de campo. A aposta metodológica é a de forjar um modo de narrar coletivo que agencie experimentação e aprendizagens, aliados a modos de produzir cultura e de fazer pesquisa- extensão-ensino.

**Palavras-chave:** Sexualidade, Gênero, Educação, Práticas de Estágio, Extensão.

## Introdução

O presente trabalho é oriundo de reflexões das oficinas denominadas “Fala Sério”, que tem como principal objetivo, sensibilizar os estudantes do Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas do município de São Borja – RS, sobre as violências na escola e em outros espaços de socialização, por meio de diálogos, motivando-os a participar do processo de desconstrução de saberes e práticas enraizadas em seu cotidiano, com vistas à emancipação pessoal e política. As atividades integram o programa de extensão universitária “Mulheres Sem Fronteiras”, que tem por objetivo instigar ações socioeducativas sobre os direitos sociais, sexuais e reprodutivos das mulheres e seu protagonismo no acesso às políticas públicas.

A implementação de oficinas em parceria com as escolas públicas demonstra a importância da função social das universidades públicas na sociedade. Este texto oferece ações pautadas nos temas transversais preconizados nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, com intuito de formar uma rede com escolas e desta forma contribuir com a ampliação do diálogo entre universidade e comunidade externa, buscando assim auxiliar na inclusão de novos temas no currículo escolar, voltados a realidades locais, bem como promover a diversidade, rompendo com violências de gênero nas escolas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais incorporam essa tendência e a incluem no currículo de forma a compor um conjunto articulado e aberto a novos temas, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. O currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e outros temas podem ser incluídos (BRASIL, 1997. p. 25).

Entender que tudo que tange as masculinidades e as feminilidades é relacional, ou seja, que uma construção social e que, portanto, pode ser mudado, levou certo tempo e ainda continua em pauta, assim é um exercício contínuo, em constante processo.

Sabemos que as características femininas e masculinas estão dispostas simbolicamente de maneira binária ainda nos dias de hoje, e que

as crianças já percorreram um caminho social até chegarem à escola, porém, se o gênero é construído através das relações, então as meninas e os meninos também constroem significados individuais entre suas diferenças sexuais de forma flexível e plural, ou ainda, como diz Connell (2009), as crianças têm capacidade de criar seus modos de serem meninas e meninos se engajando nesse processo através de resistências e dificuldades.

## **Gênero e sexualidade no contexto escolar samborjense**

O programa *Mulheres Sem Fronteiras*, vem atuando junto as escolas do município desde 2015, por meio de oficinas, rodas de conversa e formação continuada, e tem produzido artigos e resumos que tem sido apresentado nos eventos científicos em diversas instituições de ensino superior, além do programa ser espaço de estágio supervisionado em Serviço Social, assim justificamos a proposta de pesquisa-ação por entender a indissociabilidade cada vez mais presente nas ações do referido Programa.

O território de ações é a escola pública brasileira de ensino fundamental e ensino médio. Não se trata aqui de menosprezar a escola privada, mas temos claro que é a educação pública que pode fazer diferença na transformação do Brasil em sociedade mais democrática e menos desigual.

Se atentarmos para os dados finais do Censo Escolar de 2011, o total de matrículas na educação básica pública, agregando as redes municipais e estaduais, atingiu 42.054.01723. Desagregando os dados, para enfocar o que interessa a este projeto, vemos que em 2011 tínhamos 26.256.179 alunos matriculados no ensino fundamental das redes públicas, e 7.378.660 no ensino médio em escolas públicas. Para o mesmo ano de 2011, os números da rede privada eram de 4.102.461 no ensino fundamental e de 1.022.029 na rede privada, o que comprova a enorme importância da educação pública brasileira.

Outro aspecto relevante, é que os jovens querem na escola discutir os temas de gênero e sexualidade em conexão com as músicas que cantam, com amor, com o “ficar”, com erotismo, lembrando os fatos que conhecem da vida de seus ídolos, e eventualmente até mesmo com os

fortes apelos da pornografia e do uso de drogas. Não esqueçamos que fora do ambiente escolar eles se defrontam, via televisão ou internet, filmes, propagandas, revistas, *outdoors*, com situações de um homem com três mulheres, relacionamentos homossexuais, visibilidade de travestis e transexuais, programas humorísticos que fazem da sexualidade e do palavreado de duplo sentido seu grande atrativo, sem contar os *shows* musicais e as fofocas da vida de famosos, sempre com alusões acerca da vida sexual.

Outrossim, não é de se espantar que os jovens queiram falar de gênero e sexualidade em conexão com estes temas presentes no cotidiano, pois a sociedade brasileira lhes fornece, por outros canais, as informações. Contudo, inserir questões de gênero no dia a dia da escola significa, entre outros, discutir temas como: as diferentes trajetórias e possibilidades que se oferecem a homens e mulheres na sociedade brasileira (por exemplo, as meninas estudam mais do que os meninos em média, mas terminam por receber salários menores para o desempenho das mesmas funções quando inseridas no mercado de trabalho); as situações de violência ainda hoje naturalizadas de homens contra mulheres; os diferentes modos de ser e viver a masculinidade; os planos dos jovens para o futuro, envolvendo casamento, profissão, filhos, constituição ou não de família, etc.; as opiniões acerca do uso de drogas; etc (SEFFNER, 2009).

A relevância social deste estudo poderá corroborar com a formação de sujeitos comprometidos com a sociedade, também poderá propiciar reflexões em torno de uma realidade tão difusa e complexa. Contribuirá com indicadores quantitativos e qualitativos fomentando

conhecimentos acerca da realidade social em que estão inseridos estes jovens. Trata-se de uma pesquisa científica com enfoque quantitativo e propositiva, que irá oferecer indicadores sociais para a construção de ferramentas no sentido de se obter conhecimentos acerca da realidade social em que estão inseridas esses jovens em contexto escolar, focando particularmente as relações de gênero em cidade fronteira.

O eixo central é o projeto de oficinas “Fala sério”, que acolhe a necessidade identificada dentro do projeto de extensão de articular temas como gênero, violência, diversidade, representatividade e direitos humanos, manifestada pela resistência de certos profissionais em trabalhar o processo de formação continuada. O projeto chama-se “Fala Sério”, por

trabalhar com alunos do ensino fundamental e médio, sendo assim, procuramos uma maior proximidade com a realidade do público alvo através da linguagem. O objetivo das oficinas “Fala Sério” é introduzir uma rede de combate a violência no espaço escolar, que muitas vezes se constitui como hostil e apresenta a proposta de promoção de eventos que discutam temáticas como a violência de gênero, “dominação associadas ao gênero e à sexualidade que atravessam as sociedades e configuram-se, sobretudo, em um desafio da educação para a educação” (SIGNORELLI, 2014, p. 62). E foi articulado com base na cartilha proposta de currículo educativo para o ensino médio sobre promoção da igualdade de gênero entre adolescentes e jovens brasileiros da Organização das Nações Unidas, foi escolhido o eixo da violência por ter intersecção com o tema do projeto. Tem como objetivo problematizar com os adolescentes do ensino médio de escolas públicas, visando oportunizar uma referência de análise crítica quanto à dimensão do papel de representatividade de gênero dentro da sociedade, e mais especificamente no processo educativo.

Para concretizar o projeto, problematiza-se temas que são recorrentes dentro das escolas, tais como, LGBTfobia, machismo, *bullying* com pessoas deficientes, obesas, racismo, dentre outras manifestações de preconceito, violência, discriminação, e que precisam de ações na busca de transformar o ambiente escolar em um espaço, que vise de fato a emancipação social, política e cultural dos sujeitos que ali passam parte de suas vidas.

As ações do projeto são desenvolvidas em três momentos, sendo eles:

Os bolsistas e as estagiárias realizam pesquisa bibliográfica e documental em materiais que possibilitam o conhecimento e aprofundamento do tema violência em sala de aula, a fim de se qualificar para mediar as oficinas.

Contatam as escolas, e propõem oficinas para dialogar com os alunos, a respeito da violência de gênero e o respeito às diversidades.

Realização das oficinas temáticas, nas escolas pré-selecionadas. As oficinas tem como base metodológica o plano de aula da ONU, *o valente não é violento*, tratando a temática de violência e representatividade, dentre outras ações sócio educativas que porventura sejam solicitadas pela escola e pelos alunos; observação direta participante, de caráter



etnográfica, a fim de analisar os resultados obtidos e a percepção de discentes- bolsistas e estagiários- sobre a aplicação da estratégia de pesquisa denominada pesquisa-ação.

As oficinas acontecem, conforme agendamento prévio com o Serviço de Orientação Educacional – SOE de cada unidade escolar, com duração de aproximadamente duas horas. No agendamento, a professora responsável pelo SOE indica a turma que poderá participar da oficina. Assim, a escolha dos participantes acontece com indicação da escola. Os critérios são justificados por demandas da turma, tais como, comportamento, dificuldades de relacionamento e relatos de casos de violência. Deste modo, a formação do grupo é intencional com alunos que se identificam ou não com as temáticas, o que de certo modo contribui com as discussões através de depoimentos, experiências e saberes.

O projeto é proposto por um ou mais professores universitários e em torno dele é organizada a formação prática (ensino) de alunos do curso de Serviço Social e extensão por meio de alunos bolsistas dos diversos cursos do campus universitário, numa perspectiva dialógica. Deste modo, se propõe também como pesquisadora a analisar os achados sobre gênero, feminismos e sexualidade, de tal forma que poderá se completar a tríade.

Contudo, embora intensamente imbricadas, cada uma das ações mantém sua identidade e o eixo central é a extensão, porque se não houvesse o atendimento à comunidade, não haverá ensino prático e nem a pesquisa. Caracterizará está a situação de ensino-extensão-pesquisa.

A partir dos pressupostos centrais da pesquisa, destaco que o objetivo principal da investigação é conhecer as relações de gênero nas práticas escolares. Esse objetivo principal se desdobra em um conjunto de objetivos delineados em sua função. Para atingir esses objetivos, o estudo delinea-se em dois eixos:

1. O *eixo campo*, constituído pela observação a partir das oficinas *Fala Sério*, nas séries ou ciclos finais de uma escola de Ensino Fundamental e uma de Ensino Médio, ambas públicas;
2. O *eixo bibliográfico*, correspondente à pesquisa de bibliografia sobre os temas “Educação Escolar e Relações de Gênero”.

O estudo de Bibliografia sobre Educação e Relações de Gênero, com obras latino-americanas (inclusas nesta categoria as produções brasileiras),

com obras francesas e anglo-saxãs, dentre outras contribuições, cumprirá o papel de guiar o olhar na pesquisa de campo.

De forma geral, para a análise dos resultados da pesquisa-ação, é necessário inicialmente acompanhar o desenvolvimento das atividades pelos alunos de graduação. Esse acompanhamento se dará por meio da avaliação de diários de campo e relatórios periódicos das atividades dos alunos. Mais especificamente, a pesquisa tem como foco os fatores (variáveis) que influenciam a opinião das crianças e adolescentes quanto à importância das fronteiras das relações de gênero no contexto escolar.

Se realizamos pesquisa e extensão a partir do ensino, remetendo os alunos e alunas a realizarem pequenos projetos de investigação e a prestar algum serviço à comunidade de modo imbricado, tendo em vista os objetivos do curso, estou fazendo ensino-pesquisa-extensão. Neste caso, nossa análise, a pesquisa e a extensão fazem parte dos propósitos de ensino, ou seja da metodologia adotada.

A observação participante, portanto, constituiu-se um procedimento básico na consecução do estágio delineado nessa proposta. E para as finalidades a que nos propusemos, definimos tal tipo de observação como:

Situação de pesquisa onde observador e observado encontram-se face a face, e onde o processo de coleta de dados se dá no próprio ambiente natural de vida dos observados, que passam a ser vistos não mais como objetos de pesquisa, mas como sujeitos que interagem em dado projeto de estudos (SERVA; JUNIOR, 1995, p. 25).

Em relação a esse procedimento de pesquisa, sugerimos que os alunos estagiários utilizem o diário de campo para os seus registros diariamente. De acordo com Hess (2006),

os diários constituem importantes instrumentos para a pesquisa, pois se o diário de campo capta dia a dia, as percepções, os eventos vividos, as entrevistas, mas também os flashes de compreensão que emergem, com um pouco de recuo, a releitura do diário é um modo de reflexão sobre a prática (p. 93).

Dessa forma, entendemos que esse instrumento poderá ser utilizado para descrever e analisar a realidade vivenciada, viabilizando a compreensão dos espaços, lugares e pessoas que constroem diariamente a

educação em nosso município. Além disso, a utilização dos diários de campo “remete o sujeito para uma dimensão de auto escuta de si mesmo, como se estivesse contando para si próprio suas experiências aprendizagens que construiu ao longo da vida, por meio do conhecimento de si” (SOUSA, 2005, p. 53).

Os diários de campo, portanto, acompanham os alunos estagiários em seus processos de pesquisa, guardando em suas páginas os medos e as expectativas, as rotinas educativas, os encantos e os desencantos com a realidade educacional brasileira.

Enfim, espera-se que após esse período de pesquisa participante no campo de extensão/estágio/pesquisa, os alunos retornam à universidade, trazendo em sua bagagem os registros das observações participantes em seus diários de campo. Serão documentos ricos da vida escolar vivenciada na instituição e faz-se necessário debruçar-se sobre os registros e pensar cada experiência. Os alunos, então, diante das diversas situações encontradas, identificam um problema a ser discutido e que se tornaria objeto de uma proposta de intervenção social a ser apresentada à escola campo de extensão/estágio.

Quando identificados tais problemas, os alunos serão orientados a fazer a revisão de literatura a respeito do tema e a propor um trabalho socioeducativo relacionado ao objeto de estudo selecionado. Como resultado, as propostas de intervenção social ganharão forma e conteúdo. Partindo do princípio que a vivência no ambiente escolar proporciona efeitos formativos aos alunos de graduação, concentramos a nossa análise nos excertos dos diários de bordo, pois neles os graduandos selecionam e interpretam um conjunto de fenômenos que presenciaram em sua atividade de campo, fazem registro das suas observações, indagações e questionamentos para analisá-la posteriormente (MARCONDES, 2010). Segundo Catani *et al.* (1998), esse exercício narrativo a partir dos diários, possibilita ao sujeito rever seu processo de formação, favorecendo a capacidade de reflexão, possibilitam ao sujeito articular as experiências vivenciadas, dotando-as de significado, bem como reconhecer-se como sujeito de sua própria formação.

## Considerações finais

O presente texto trouxe apontamentos iniciais das oficinas *Fala Sério* desenvolvidas através do programa de extensão universitária Mulheres sem Fronteira, buscando apresentar os caminhos trilhados até o momento e perspectivas para o futuro através da tríade pesquisa-ensino-extensão.

Além do supracitado, as ações são de extrema importância no processo formativo dos alunos e alunas da universidade, envolvidos no projeto. Ampliar a partir do *corpus* bibliográfico, como existem bases teóricas e empíricas de saberes acumulados que tornem o tema em causa uma questão sociológica no campo da educação. Possibilitar aos estudantes da educação básica uma ampliação das discussões de gênero e do conhecimento nesse âmbito.

Através da produção de materiais didáticos, artigos e relatórios de pesquisa a traçar caminhos para formação continuada de professores e professoras nas temáticas cujo o programa possui sua atuação.

## Referências

AVILA, M. B. Cidadania, direitos humanos e direitos das mulheres. In: BRUSCHINI, C. & UNBEHAUM, S. G. (org). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: FCC: Ed.34,2002.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC/SECAD/UNESCO, 2009.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SAFFIOTTI, H. I. B. **Gênero, Patriarcado, Violência**. São Paulo: Editoria Fundação Perseu Abramo, 2004 (Coleção Brasil Urgente).

SEFFNER, F. **Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar**. Diversidade sexual na educação: Problematizações sobre a homofobia nas escolas. 2009.

SCOTT, J. W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação e Realidade. Porto Alegre, v.20, n.2, 1995, p.71-99.

## PRESENÇA DE MULHERES NOS CARGOS GERENCIAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS: GÊNERO E RELAÇÕES DE PODER.

Rogéria Aparecida Garcia<sup>1</sup>  
Luciano Pereira dos Santos<sup>2</sup>

### Resumo

O presente trabalho tem a pretensão de fomentar, no campo das pesquisas de gênero, o debate sobre a desigualdade na carreira universitária no que se refere à ocupação de cargos de chefia, coordenações, cargos de confiança e produtividade científica. Embora o número de mulheres com título de doutorado tenha crescido substancialmente nos últimos anos, e a proporção de mulheres tenha ganhado ascensão nos concursos públicos, tratando de uma mudança significativa nos espaços antes pertencente majoritariamente aos homens que historicamente sempre ocuparam cargos de prestígio nas carreiras científicas e no ensino superior. Trata-se de saber em que medida, as mulheres estão ocupando estes cargos e se esta relação se dá na mesma forma que a dos homens. Para tanto, a Universidade Federal de Pelotas torna-se objeto de estudo uma vez que, tratamos de abordar os espaços democráticos de tomada de decisões desta instituição.

**Palavras-chave:** Gênero; Espaços de Poder; Universidade; Resistência; Luta por Direitos.

---

1 Doutoranda em Educação – PPGE/FaE/UFPel - E-mail: rogeriagarciaeduc@gmail.com

2 Doutorando em Educação - PPGE/FaE/UFPel - E-mail: lucianopereiraluciano@gmail.com

# TERRITÓRIOS NEGROS DA CIDADE DO RIO GRANDE: EXPERIÊNCIAS DOCENTES

Gabriele Costa Pereira<sup>1</sup>  
Gleidson Silveira do Nascimento  
Gisele Maria Rodrigues Machado

## Resumo

Destacar os espaços materiais e/ou imateriais que se constituíram ao longo da história da população negra da cidade do Rio Grande contempla a Lei 10.639/03, que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Este estudo tem por objetivo relatar as experiências vivenciadas por docentes nos territórios negros da cidade do Rio Grande. Esta atividade foi proposta no curso de formação continuada “Danças Circulares na formação de professores (as) para as relações étnico-raciais”, oferecido pela Assessoria das Relações Étnicas da 18ª Coordenadoria Regional de Educação. Os dados foram obtidos através de uma saída de campo aos territórios negros. Em cada local foram realizadas discussões sobre a história e a cultura negra finalizando com uma dança circular.

**Palavras-chave:** Lei 10.639/03, formação docente, escola, dança circular, territórios.

---

1 E-mail: gabrielecp86@gmail.com



## DOCÊNCIA DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL NO DESAFIO PRÉ-ENEM

**Tamires Guedes dos Santos<sup>1</sup>**

**R**elato de experiência docente realizada no ano letivo de 2017 no curso preparatório para ENEM Desafio, promovido pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) para alunos de vulnerabilidade social. A prática docente se deu pela então licencianda em Letras Português Tamires Guedes dos Santos, ministrando a disciplina de Leitura e interpretação textual, atendendo às duas turmas do turno da tarde.

As aulas foram adequadas ao contexto de curso preparatório, o qual se difere da prática escolar. Ao longo do ano letivo, percebeu-se a necessidade de dar enfoque a discussão e resolução de questões do caderno de Linguagens e suas tecnologias do ENEM 2016. Desta forma, a leitura e interpretação textual foi estudada na prática. Tal metodologia visava ainda demonstrar estratégias para facilitar o processo seletivo pelo qual os alunos iriam passar.

Os recursos materiais utilizados foram: Power point, Datashow, folhas impressas com atividades do ENEM, caixas de som (em algumas aulas), além da disponibilização de todo o material trabalhado em aula em grupo específico da disciplina na rede social Facebook.

As aulas funcionaram, inicialmente, com conteúdos selecionados pela professora dando ênfase em como interpretar textos ou erros mais comuns à interpretação. Logo, percebendo da necessidade dos alunos de trabalhar tais conceitos em aula, optou-se por enfatizar a resolução de atividades, conforme mencionado anteriormente, discutindo com os alunos as questões e respostas possíveis afim de chegar a um gabarito ao final da aula.

---

1 Mestranda em Educação e Tecnologia - IFSul - E-mail: tamiresguedessantos@gmail.com

A resolução de atividades proposta deu-se principalmente com o processo seletivo do ano anterior ao ano letivo do curso preparatório, dando-se de duas formas: (1) exposição das questões em Power point e discussão dessas com os alunos para chegar-se a uma resposta; (2) folhas com as questões impressas para que os alunos resolvessem individualmente ou em duplas com verificação do gabarito nos 10 minutos finais da aula.

Apesar do enfoque dado às questões específicas da prova de 2016, houveram ainda duas provas de simulado com questões diversificadas de 2012 a 2015 as quais foram diferentes para as duas turmas. Enquanto que as atividades em sala de aula eram iguais para ambas as turmas. Resolveu-se, ainda, utilizar o simulado de uma turma como atividade extra a ser realizada individualmente ou em duplas na outra turma.

As aulas, exceto nas ocasiões de simulados, foram organizadas em unidades temáticas afim de além da mera resolução das questões da prova haver uma discussão inicial de como interpretar cada gênero textual. Assim, as unidades temáticas utilizadas neste contexto específico foram: charges e tirinhas; poesias – incluindo letras de música –; textos e imagens – levando em consideração a interpretação de imagens por si só sendo fotografias ou pinturas, imagens relacionadas a textos e material publicitário –; textos literários – incluindo contos, crônicas e trechos de romances –; textos não-literários – como notícias ou artigos científicos.

A didática centrada na resolução de questões foi considerada ao longo da prática docente, conforme já mencionado, como aquela que melhor funciona para o contexto de curso preparatório. Tal didática proporcionou aos alunos ainda revisar conteúdos tanto de Língua Portuguesa quanto de Literatura, dando-se ênfase na leitura e interpretação enquanto técnica de resolução do caderno de Linguagens e suas tecnologias do ENEM.

Tornou-se de extrema importância ressaltar aos alunos que a leitura e interpretação textual perpassa a prova de Linguagens e suas tecnologias, tal habilidade se faz necessária para a resolução de muitas questões das demais áreas contempladas pelo processo seletivo. Por isso, a professora selecionou algumas questões das demais áreas, principalmente na unidade temática de “texto e imagens” para exemplificar como a leitura e

interpretação é capaz de resolver questões das demais áreas do conhecimento, podendo ser, assim, uma disciplina interdisciplinar.

As aulas, com exceção dos simulados, deram-se através da leitura e interpretação de questões da prova de 2016, sendo trabalhadas entre 5 e 10 questões por aula. Tal dinâmica levou em consideração o conhecimento de mundo do aluno, bem como os conhecimentos que estavam sendo revisados nas demais disciplinas. A seguir uma das sequências didáticas utilizadas na aula para maior compreensão de como funcionava as aulas.

Proposta de como deve ser procedida a leitura e interpretação de textos: 1º) ler o enunciado da questão; 2º) ler as opções de resposta; 3º) identificar a fonte do texto; 4º) ler o texto; 5º) procurar no texto fragmentos que justifiquem a sua resposta. Assim percebe-se na prática a seguir como se dá tal sequência levando em consideração a questão 115 do Caderno Amarelo do ENEM 2016.

1º) Ler o enunciado da questão: “A descoberta de experiências emocionais com base no cotidiano é recorrente na obra de Clarisse Linspector. No fragmento, o narrador enfatiza o(a)” (ENEM, 2016)

2º) Ler as opções de resposta

- a. Comportamento vaidoso de mulheres de condição social privilegiada.
- b. Anulação das diferenças sociais no espaço público de uma estação.
- c. Incompatibilidade psicológica entre mulheres de gerações diferentes.
- d. Constrangimento da aproximação formal das pessoas desconhecidas.
- e. Sentimento de solidão alimentado pelo processo de envelhecimento. (ENEM, 2016)

3º) identificar a fonte do texto: “LINSPECTOR, C. **Onde estivestes esta noite.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980 (fragmento)” (ENEM, 2016).

Tanto o primeiro passo quanto o terceiro, neste caso específico, identificam a autora do texto que será lido na questão como Clarisse Linspector. No contexto de sala de aula, a professora promove uma breve revisão contemplando tanto a biografia da autora quanto o Modernismo, movimento o qual ela fez parte. O Power point apresentado sobre a autora apresentava o seguinte texto:

*Clarice Lispector é uma das escritoras mais aclamadas da Literatura Modernista brasileira. De origem ucraniana, naturalizada brasileira.*

*Característica: escrita intimista, em primeira pessoa.*

*Lispector surpreendeu ao colocar o inconsciente nos seus escritos.*

*Obras mais conhecidas: “Laços de Família” e “A hora da estrela”.*

A partir de tal retomada, foi revisado os conhecimentos dos alunos acerca do movimento do Modernismo brasileiro. Além disso, a professora chama a atenção dos alunos acerca das principais características do texto da autora afim de levarem tais em consideração na leitura do texto, o que facilita na leitura e interpretação deste. Desta forma, ressalta-se a importância de os alunos conhecerem os autores brasileiros, pois muitas vezes isso pode influenciar na qualidade da resposta, facilitando o processo seletivo.

4º) Ler o texto: ciente do que espera a questão do ENEM bem como do autor do texto, o aluno é convidado a ler o texto com enfoque no que a questão busca, ou seja: qual a ênfase do autor levando em conta experiências emocionais do cotidiano.

A leitura do texto é realizada em voz alta e pausadamente pela professora, os alunos podem acompanhar tal leitura no slide ou nas folhas impressas. O texto lido é intitulado “A partida do trem” e retrata uma senhora de classe alta caracterizada como “Uma velha bem vestida e com joias” (ENEM, 2016, Caderno Amarelo, Questão 115, l. 4-5) embarcando em um trem e vivenciando sentimento de solidão como pode-se perceber no fragmento “Recebeu o beijo gelado da filha que foi embora antes do trem partir” (ENEM, 2016, Caderno Amarelo, Questão 115, l. 10-11).

Após embarcar no trem, a personagem vê-se incomodada com o local onde sentou – “sentara-se de costas para o caminho” (ENEM, 2016, Caderno Amarelo, Questão 115, l. 15-16) –, tal inquietação faz com que a mulher sentada em sua frete oferecesse para que trocassem de lugar, obtendo como resposta: “É por causa de mim que a senhorita quer trocar de lugar?” (ENEM, 2016, Caderno Amarelo, Questão 115, l. 25-26), o que encerra a sequência narrativa.

5º) Procurar no texto fragmentos que justifiquem a resposta: após ter lido os textos, sabendo a ênfase da questão e sobre a autora deste, finalmente, os alunos são convidados a levantar hipóteses de respostas a partir das opções propostas – 2º passo – levando em consideração trechos do texto.

Assim chega-se a resposta da questão: alternativa E: “Sentimento de solidão alimentado pelo processo de envelhecimento.” (ENEM, 2016). Tal resposta justifica-se pelo trecho mencionado do beijo gelado da filha e pelo diálogo final. Além disso, para aqueles que têm conhecimento da autora podem levar em consideração o estilo de escrita de Clarisse Linspector e que sua escrita retrata também o envelhecimento (como em “Laços de Família”).

Tal didática exemplificada a partir da sequência acima deu-se tanto em textos literários quanto em textos não-literários, contemplando ainda imagens a serem interpretadas nos diferentes contextos mencionados na unidade temática “texto e imagem”. Pode-se perceber que esta sequência funciona independente do gênero textual, sendo que o único passo que por vezes pode considerado pouco relevante em alguns textos é o 2º.

Assim, as aulas de leitura e interpretação com enfoque na resolução de questões do ENEM 2016 proporcionaram aos alunos a revisão de conteúdos trabalhados nas mais diversas disciplinas além de dar enfoque em uma forma de resolução das questões que necessitam da habilidade de leitura e interpretação textual e/ou imagética. Tal conclusão se dá não somente pela prática como também pelo feedback recebido pela professora por muitos alunos, os quais após a prova disseram que as estratégias de leitura trabalhadas em sala de aula auxiliaram na resolução desta de forma mais proveitosa.

Ademais, os próprios simulados foram um reflexo, durante a prática, da utilização pelos alunos das estratégias propostas pela professora para a resolução de tais testes. Desta forma, houve um simulado ao início do semestre, antes de explorar a prática de realização de exercícios promovendo discussão entre os alunos, e outra ao final do ano letivo. Percebeu-se uma melhora considerável nas notas dos alunos entre os dois simulados provavelmente devido às práticas propostas.

## MULHERES COM PAU: CORPOS E AS RELAÇÕES DE PODER

Violet Alex Sandra Anzini Baudelaire<sup>1</sup>

Corpos que andam, que falam, que gritam, que esperneiam, que sorriem quando querem chorar, que choram quando querem sorrir. Corpos que se constroem, se destroem, se mutilam, desconcertam e cutucam. A presente resumo é a narrativa de um projeto de TCC em desenvolvimento, desde o segundo semestre de 2017 no curso de Bacharel em Arqueologia com ênfase em Arqueologia do Capitalismo, da Universidade Federal de Rio Grande (FURG), e que será defendido no final de 2018. Propus pesquisar as relações de poder que se ocultam sob às maquiagens dos contextos sociais que permeiam os corpos das mulheres trans, e aqui compreendo que as mulheres trans são categorias muito subjetivas, ao ponto de que tentar forjar uma noção para essa categoria é potencialmente problemático, pois assim como demonstra Judith Butler (1990) a categoria mulher como tem sido pensada pelas primeiras ondas do feminismo não compreendia todas mulheres, logo cumpria-se o papel contrário à emancipação feminina, o que me faz pensar se não seria interessante deixar essa categoria à deriva? A questão chave é tentar compreender como o sistema sexo-gênero da modernidade que foi socialmente construído e é historicamente determinado, estrutura nos relações sociais permeando-as através de duas categorias de gênero hegemônicas, ou seja, as noções de homem-mulher. Estas categorias são naturalizadas em contextos ideológicos, político e históricos que tornaram outras formas de vida sociais não cis-heteronormativas como algo pejorativo, e as varreu para o mundo obscuro da perversão, do oculto e do curioso, mas as incita o tempo todo e assim conformam uma estrutura antagônica de, por alguns lados corpos padronizados, e por outros lados os corpos

---

1 Cursando Graduação em Arqueologia - Universidade Federal do Rio Grande (FURG).  
E-mail: alex-anzini@outlook.com

marginalizados que não se inserem nas logicidades do mundo binária, cisgênero, heterossexual, machista, patriarcal, moderno e capitalista.

O que acontece com os corpos que não conseguem se inserir nos contextos hegemônicos citados à cima, como por exemplo as mulheres trans? E por mulheres trans eu compreendo todas as sujeitas que em algum momento se tornaram mulheres independentemente de serem ou não femininas, terem ou não um pênis, barba, cabelos, saia, etc. Mas compreendo também como essas identidades diversas são performadas cotidianamente através de uma rede de significados cis e heteronormativa e binárias mas que transborda possibilidades de gênero e sexualidades incoerentes para a matriz cis-heterossexual. Como essas mulheres usam a materialidade que constituem seus corpos para performar e legitimar suas identidades de gênero? Onde ficam os limites entre as possibilidades de estratégias que as mulheres trans adotam para superar os abusos de poder que sofrem cotidianamente? Há uma estrutura entre as relações sociais e os corpos cis-gêneros? Como os corpos trans performam estas relações sociais? Se sim, elas se dão da mesma forma que nos corpos cis-gêneros? Quais os limites para os corpos trans nessas relações sociais? Perguntas como essas motivam uma reflexão sobre o poder simbólico dos corpos e os processos de construção de significados que os conformam.

Ao afirmar suas identidades as mulheres trans passam à usar uma série de materialidades que ao longo do tempo se tornam parte de seus corpos, usam para isso todas as materialidades que foram convencionalmente usadas, criadas, significadas, e resignificadas para representar o mundo feminino, mas que vão além da representação, pois a materialidade e a imaterialidade são uma coisa só, são a vida social das coisas, e no fundo qualquer análise sobre a vida social das coisas não pode ser feita se pensarmos uma separada da outra. O que teoricamente permitiria que elas fossem reconhecidas enquanto mulheres na sociedade, mas isso é potencialmente problemático porque tais materialidades não correspondem as expectativas, e no fim de contas elas não tratadas como mulheres e a sociedade as vê como corpos abjetos e repugnantes. Por outro lado, na maioria dos casos, ao usarem essas materialidades que vão desde um salto alto e maquiagens até cirurgias de resignação, elas buscam atingir padrões de feminilidade hegemônicos que oprimem elas mesmas. Mas se



não são femininas o suficiente são sempre tratadas como objetos sexuais, como no relato que público a baixo.

*“A Última chance empilhada*

*Quase todos os homens com quem eu já transei se decepcionaram muito quando eu me despi*

*suas faces gélidas e pervertidas. Quando me veem sem barba, com maquiagem, saias, saltos altos imobilizantes, cabelos compridos, no mínimo médios, batons vibrantes e fortes; eles enlouquecem. Querem alguma coisa rosa, delicada, frágil, em perigo. Querem algo que achem feminino.*

*Mas ao me despir eu fico nua de toda minha feminilidade, então eu revelo um corpo com formas robustas, musculosas, com pelos, e uma piroca. É como descobrir que papai Noel não existe, É como se eu os acordasse de um conto de fadas.*

*Foi quando eu descobri que eles não sentem atração por corpos com pênis e nem com vagina. Eles sentem atração por uma imagem feminina conforme os padrões conservadores. Tem que ser frágil para violentar. Porque a maioria deles tem fetiche por estupro. Eles sentem prazer quando eu grito, mas sentem mais ainda que eu quero gritar e não consigo. Gozam quando meus gemidos parecem choro de dor. Alcançam o orgasmo quando eu fico com medo, quando eu me sinto impotente, quando eu pareço submissa a eles. Riem de mim quando eu estou drogada e imploro para que não façam alguma coisa sem meu consentimento. Porque eu pareço meiga implorando piedade sob seus pés.”*

Mas essas não é a única narrativa, o mundo das mulheres trans é repleto de narrativas muitas subjetivas, tristes, dolorosas, mas que também podem ser felizes, resistentes, e de vitórias. Aqui temos um caso de corpos que são hipersexualizados em função dos significados e discursos que lhe são atribuídos, que não são apenas palavras, mas também um gesto, uma roupa, um olhar, um contexto, uma ideia. Aqui vejo corpos que são excluídos por transbordarem as lógicas hegemônicas da sociedade moderna, mas que nos limites dessas linhas conseguem construir redes

de significados e discursos que são resistência, estratégias de poder que podem ou não transformar nossos contextos.

Pois minha função é lembrá-lx de como seus costumes, hábitos, ideais, ideologias e discursos conformam relações de poder. É denunciar como você tem privilégios em detrimento dos meus direitos. É tornar manifesto como você usa e abusa de seus privilégios que eu não posso mudar, mas posso cutuca-lx, posso fase-lx refletir e questionar, e posso culpabilizá-lx com toda a razão do mundo. Isso é o mínimo que eu posso fazer, e portanto eu escrevo, eu desenho e pinto. Por isso eu poso diante de uma câmera e fotografo. Porque eu sou uma artista pouco talentosa, mas muito inteligente, nada conformada e demasiada rebelde.

## “DISSO QUIS EU FAZER A MINHA POESIA”: DOS CORPOS E SEUS RESGATES

Michele Lopes Leguiça Corrêa<sup>1</sup>  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jane Felipe de Souza<sup>2</sup>

**E**ste ensaio fotográfico produzido em 2012 para o Seminário de graduação *Arte, corpo e sociedade* (UNIPAMPA/Uruguaiana), foi inicialmente proposto para pensar o “corpo estranho” e “corpo loucura”, a partir de um diagnóstico psiquiátrico de anorexia nervosa. Posteriormente, a partir dos estudos de gênero desenvolvidos no mestrado (UFRGS), pretendo resgatar tais discussões sobre o disciplinamento dos corpos, as invisibilidades e as inúmeras violências sofridas na vida de uma mulher, em especial os maus-tratos emocionais a que somos diariamente submetidas em muitos contextos. Inspirada na frase de Ferreira Gullar, “Disso quis eu fazer a minha poesia”, resgatei os cenários da minha infância - o pampa gaúcho – e o banho como ato simbólico de liberdade, colocando meu corpo como ferramenta de luta, território a ser repensado, resignificado e conquistado.

---

1 Mestranda em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: micheleleguica@hotmail.com

2 Professora Titular da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: janefelipe.souza@gmail.com

# PROJETO DOCE LEITURA: RELEITURA, DISCUSSÃO, ADAPTAÇÃO E TEATRO DE SOMBRAS SOBRE O TEXTO “UM CASO DE AMOR OU UMA TRAGÉDIA MATEMÁTICA”

José Francisco Duran Vieira<sup>1</sup>  
Maurício Mailan Lange<sup>2</sup>

## Resumo

Este trabalho foi desenvolvido a partir de um projeto da Secretaria Municipal de Educação - SMED de Pelotas/RS, denominado Doce Leitura. Embasada nessa proposta foi repensado um subprojeto no intuito de utilizar de forma interdisciplinar um texto narrativo de autor anônimo intitulado “Um caso de amor ou uma tragédia Matemática”, o qual explora através de seu reconto, um conturbado relacionamento amoroso contendo inúmeros conceitos Matemáticos em seu enredo. Nessa perspectiva, foi proposto para a turma 18A/2016 que além de se apropriarem desses conceitos, repensassem um outro final para a história incitados pelas discussões promovidas sobre as questões de gênero que são trazidas pelo referido texto.

**Palavras-chave:** Matemática, Literatura, Gênero, Homofobia, Interdisciplinaridade.

---

1 Mestre em Ensino de Ciências e Matemática. E-mail: jf.duran1963@gmail.com

2 Mestre em Ensino. Escola Municipal de Ensino Fundamental Ministro Arthur de Souza Costa  
E-mail: mauriciomlange@gmail.com.

## Introdução

A escola necessita constantemente ser um espaço de intervenção que contemple a discussão de forma ampliada todas as temáticas necessárias para a formação cidadã dos educandos. Desde a antiguidade as sexualidades vêm gerando polêmicas, mexendo com a sensação e fantasia das pessoas, associada a coisas feias, inconvenientes e impróprias, muitas vezes, alicerçadas por valores morais, religiosos e políticos. E nos espaços escolares não é diferente. Aliás, essa temática geralmente está atrelada a uma sexualidade reprodutiva, que segundo Furlani (2013, p. 73), “concebe apenas a penetração vaginal como prática sexual” na qual é ainda reforçada através da disciplina de Ciências no Ensino Fundamental, pela utilização do termo “aparelho ou sistema reprodutor” para designar a função dos nossos órgãos sexuais ao invés de “aparelho ou sistema sexual” nas quais esse termo de linguagem estaria:

[...] politicamente interessada em um entendimento mais amplo de sexualidade e de vida sexual, e entende os órgãos sexuais, as estruturas internas e externas, os processos de maturação orgânica, a relação que cada um/uma de nós estabelece com o corpo, como algo que perpassa toda a vida e não apenas o período reprodutivo. Optar em falar “sexual - e não “reprodutor” - implica conceber a sexualidade numa dimensão prazerosa (de gratificação sentimental e física), onde a procriação deve ser uma consequência e um direito de escolha (FURLANI, 2013, p. 75).

Além disso, Mendes (2005, p. 53-54) apud Bezerra & Mendes, diz que:

Para que o ensino de Matemática alcance seus objetivos, proporcionando aos estudantes oportunidades de desenvolverem habilidades e conhecimentos úteis, e que os preparem, como homens comuns, para ter uma compreensão relacional do conhecimento matemático ensinado na escola, é necessário a utilização de uma metodologia que valorize a ação docente do professor, através de um ensino partindo do concreto para o abstrato.

Sendo assim, trazer um tema transversal para estimularmos a participação e a construção do conhecimento dos educandos em qualquer área do conhecimento, auxilia nessa valorização da ação docente e desperta a curiosidade no aluno em descobrir e discutir assuntos tão importantes para a sua formação como cidadão. nessa perspectiva que buscamos, neste subprojeto, novos caminhos para tentar desconstruir os preconceitos e paradigmas criados em nossos alunos durante suas experiências anteriores.

## Objetivos

- a) Objetivo Geral  
Demonstrar as possibilidades de interconexões das múltiplas linguagens com a Matemática.
- b) Objetivos Específicos
  - Ler e interpretar a história;
  - Identificar termos desconhecidos e pesquisar seus significados;
  - Discutir gênero e o papel social pré-estabelecidos pela sociedade;
  - Reelaborar outro final para a história em decorrência dos debates estabelecidos;
  - Contar a readaptação da história através da utilização do Teatro de Sombras.

## Metodologia

A partir do projeto proposto pela Secretaria Municipal de Educação - SMED, denominado DOCE LEITURA, o qual tinha como objetivo principal “fomentar mais atividades de leitura significativa, em toda a rede municipal de ensino, proporcionando o domínio, a interpretação, a compreensão e a produção de textos pelos alunos e, conseqüentemente, aumentar o índice de leitores assíduos, críticos e autônomos com prazer em realizar leituras na escola e em casa”, o grupo de professores das áreas e dos anos iniciais da escola foram provocados a repensar atividades que contemplassem a produção de textos e leituras de forma prazerosa, e que envolvessem os alunos num trabalho mais interdisciplinar. Pensando nisso, articulou-se uma parceria entre o professor responsável pelo Laboratório

de Informática e o professor titular da disciplina de Matemática da 8ª série, turma 18A/2016, e montou-se um subprojeto com a finalidade de explorar através do texto narrativo, conceitos matemáticos e questões envolvendo gênero, identidade de gênero, sexualidades, homofobia etc.

Em um primeiro momento, foi fornecido para a turma o texto “Um caso de amor ou uma tragédia matemática”<sup>3</sup> de autor desconhecido. Foi solicitado que durante a leitura do texto realizado como tarefa para casa, elencassem as palavras que não conheciam, as quais deveriam posteriormente buscar através dos recursos midiáticos no Laboratório de Informática da escola seus conceitos e significados contextualizando-os com a narrativa da história.

Posteriormente, nos reunimos com a turma para discutir o texto, não somente os conceitos matemáticos que são apresentados na história, mas a própria história em si. O triângulo amoroso apresentado pela narrativa nos instiga a refletir sobre as questões hegemônicas e heteronormativas que a sociedade estabelece às sexualidades, aos gêneros, como percebemos e como lidamos com corpos dos outros e como o biopoder transita nesse meio moral, religioso, social e político. Decorrente dessa discussão propomos para a turma que se dividissem em grupos e montassem um roteiro para a elaboração de um curta-metragem no qual abordassem a história, mas que pensassem diante dos debates estabelecidos sobre gênero, um outro final para o conto.

Para a montagem do curta-metragem foi estabelecido a técnica do teatro de sombra em que os grupos ficaram responsáveis pela organização da iluminação, elaboração dos elementos que dariam vida aos protagonistas da animação e da distribuição dos papéis que cada um seria responsável durante a animação e gravação da narrativa da história.

Devido ao tempo estimado pelo projeto DOCE LEITURA da SMED, a edição acabou ficando com a responsabilidade do professor do Laboratório de Informática.

---

3 Disponível em <http://praticaspedagogicas.com.br/blog/?cat=50>>. Acesso em: 13 de jan. de 2018.



## Referencial Teórico

A escola tem um papel importante na construção para o reconhecimento do respeito às diferenças. O Ensino Fundamental não fica fora disso, muito menos as disciplinas de seu componente curricular. É imprescindível que todas as áreas do conhecimento promovam debates e que fomentem essa discussão, principalmente, a respeito de assuntos que geralmente não são trabalhados em sala de aula com os adolescentes, tais como as questões que abordam as sexualidades, de gênero, preconceitos, homofobia etc. A escola torna-se, muitas vezes, palco de inúmeros sentimentos que alimentam o ódio, a violência e a exclusão de sujeitos que fogem da hegemonia normativa heterossexual.

preciso quebrar algumas barreiras, padrões e estereótipos que, desde cedo, aniquilam a singularidade, em que o correto é todo mundo parecido, desejosos das mesmas coisas etc.

O preconceito acaba sendo um mecanismo de manutenção da hierarquização entre os grupos sociais e da legalização da inferiorização social, o que, por si só, já evidencia seu estado de violência e ódio. E a criança é exposta desde cedo a esse sentimento, tanto na família como na escola. Esse preconceito ganha mais poder quando está aparentemente normalizado em nosso cotidiano. A homofobia, dessa forma, se internaliza.

Invisível, cotidiana, compartilhada, a homofobia participa do senso comum, embora venha a culminar, igualmente, em uma verdadeira alienação dos heterossexuais. Por essas razões é que se torna indispensável questioná-la no que diz respeito tanto às atitudes e aos comportamentos quanto a suas construções ideológicas (BORRILLO, 2010, p. 17).

necessário falar desses sentimentos, romper com esse silêncio contribuindo com atividades nas escolas que amenizem a homofobia desde a infância, as quais poderiam ajudar a desconstruir essas ideologias ditas como verdadeiras, em que perduram dois fenômenos que cooperam para que esse sentimento se perpetue, principalmente na educação:

O primeiro é o silêncio a respeito do tema, seja nos materiais didáticos e nas aulas sobre educação sexual e cidadania, seja nas respostas dos profissionais de educação a situações

percebidas de discriminação homofóbica. O segundo é o papel heteronormativo desempenhado pelas escolas, significando a eternização, a reprodução e o reforço do modelo das relações heterossexuais e dos papéis de gênero tradicionalmente atribuídos ao masculino e ao feminino, em detrimento do incentivo ao respeito à diversidade, e contrariando a visão da escola como um espaço de transformação (REIS, 2015, p. 155).

Não somente o papel estabelecido pelo social heterossexista reforça esses atributos como também os materiais utilizados nos planejamentos diários pelos professores, que muitas vezes se apresentam travestidas de concepções, as quais reforçam o sentimento homofóbico.

Precisamos urgentemente rever essa forma de lidar com as diferenças e com as dissidências sexuais e de gênero, ainda mais diante das ameaças da implantação da Escola sem Partido<sup>4</sup>, que sustenta em seus argumentos

[...] estatuir uma lei que define o que é ciência e conhecimentos válidos, e que os professores só podem seguir a cartilha das conclusões e interpretações da ciência oficial, uma ciência supostamente não neutra. Para isso, manipula até mesmo o sentido liberal de política, induzindo a ideia de que a escola no Brasil estaria comandada por um partido político e seus profissionais e os alunos seres idiotas manipulados (GAUDÊNCIO, 2017, p. 29).

O autor ainda salienta que além de cogitar tal manipulação, o termo grifado entre aspas – “sem” – quer-se frisar, segundo seus proclamadores,

[...] da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto, da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres etc. Um partido que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia (GAUDÊNCIO, 2017, p. 31).

---

4 Criado em 2004, com o objetivo manifesto de “dar visibilidade à instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários”, a organização Escola sem Partido se apresenta como um “movimento” e como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (ALGEBAILLE, 2017, p. 64).

O alvo real da Escola sem Partido, em sua essência, é a mordada à livre discussão e a livre manifestação de pensamento nas instituições escolares, nas quais os processos democráticos têm sido cada vez mais demandados por alunos em todas as instâncias do processo educacional.

Engana-se quem pensa que os jovens buscam participar apenas das decisões relacionadas aos aspectos administrativos da escola. Nas ocupações escolares ocorridas em 2015 e 2016, por exemplo, o protagonismo dos estudantes colocou em xeque as relações de poder entre os gêneros e a marginalidade das diversidades (FALZETTA, 2017).

Conforme salienta Falzetta (2017), entre os temas debatidos durante essas ocupações foram as demonstrações de afeto homoafetivas que, assim como na sociedade, acontecem também nas dependências das escolas. “É cada vez mais necessário que os gestores escolares e professores sejam preparados para lidar com as diferentes expressões de afeto, sem dar tratamento diferenciado a ninguém” (FALZETTA, 2017).

Desta forma, além de coibir o livre arbítrio das pessoas – no pensar, no agir, de se expressar etc. – nas questões de gênero, condensa-se e alimenta-se o preconceito e o ódio, reforçando princípios norteados da hierarquização das sexualidades, nas quais fundamenta a homofobia, e consequentemente, “a evocação constante da superioridade biológica e moral dos comportamentos heterossexuais faz parte de uma estratégia política de construção da normalidade sexual” (BORRILLO, 2010, p. 30).

Isso também endossa a uma homofobia interiorizada e principalmente a uma homofobia institucionalizada, não somente pelo pensamento da hegemonia binária heterossexual, como na internalização da hostilidade anti-homossexual. Logo, as questões de gênero, identidade de gênero, formas de amar, concepções familiares etc. são temáticas que podem ser exploradas desde a infância, sobretudo, no ambiente escolar.

Portanto, é imprescindível um comportamento pedagógico direcionado a modificar a dupla imagem primitiva de uma heterossexualidade vivenciada como natural e de uma homossexualidade retratada como um distúrbio afetivo e moral.

## Referências

ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. APOSTILA OFICINA DE VÍDEO. Disponível em: <<https://festivaldevideo.files.wordpress.com/2014/05/oficina-de-vc3addeo.pdf>>. Acesso em: 15 de jul. de 2016.

BEZERRA, Odenise Maria; MENDES, Iran Abreu. Atividades investigatórias no ensino de Equações: Contribuições para a Formação de Professores. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/ebapem/completos/01-30.pdf>>. Acesso em: 13 de jan. de 2018. REIS, Toni. Homofobia no ambiente educacional: o silêncio está gritando. Curitiba: Appris, 2015.

BORRILLO, Daniel. Homofobia: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FALZETTA, Ricardo. Como lidar com as relações homoafetivas na escola? Disponível em: <<http://blogs.oglobo.globo.com/todos-pela-educacao/post/como-lidar-com-relacoes-homoafetivas-na-escola.html>>. Acesso em: 16 de set. de 2017.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira L; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (Orgs.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: \_\_\_\_\_ (Org.). Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

## VIVÊNCIAS DE UM PROGRAMA UNIVERSITÁRIO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.

### Resumo

O presente relato de experiência discorre sobre as vivências de estudantes bolsistas do curso de Educação Física inseridos em uma escola de educação especial. Através de um programa universitário, os estudantes desenvolvem atividades que possibilitam o alcance de uma condição de plena cidadania pelos alunos na escola, como iniciação ao esporte, participação em peças teatrais e festas culturais, oficinas de plantio e reciclagem, passeios e etc., de forma a ajudá-los a estimular capacidades físicas e cognitivas para que reforcem significativamente sua presença social. Para os bolsistas, além de representar a oportunidade de uma formação continuada e despertar o interesse em tornarem-se professores, o programa proporciona experiências valiosas para a formação pessoal, tendo em vista o cuidado necessário em relação à educação desse grupo de alunos especiais.

## ARBITRAGEM FEMININA, UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

**Bruna Vitória de Almeida<sup>1</sup>**  
**Charles da Costa Bandeira**  
**Leila Cristiane Pinto Finoqueto**

### Resumo

Este relato baseia-se em um fato que ocorreu em novembro de 2017 com os autores e busca trazer uma perspectiva acerca da mulher no futebol, mais especificamente na arbitragem. Objetiva-se pesquisar os aspectos que dificultam o desenvolvimento desta prática esportiva por mulheres no Brasil. Bem como, contextualizar a forma que as mesmas são tratadas neste ambiente já que sua presença nos jogos se tornou uma ameaça, podendo desconstruir códigos que foram historicamente embutidos nos papéis sexuais. Os autores arbitraram um campeonato e houve hostilização por parte dos atletas com a mulher que compunha o grupo. Dessa forma, é necessária a produção que debata tais questões para auxiliar na queda dos preconceitos, pois o fato ocorreu durante um evento destinado ao público acadêmico.

**Palavras-chave:** mulher, futebol, arbitragem, preconceito, gênero.

---

1 Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: bru\_a@hotmail.com

## Práticas escolares, universitárias e de formação docente

**E**ste relato baseia-se em um fato que ocorreu em novembro de 2017 com os autores e busca trazer uma perspectiva acerca da mulher no futebol, mais especificamente na arbitragem.

Os autores foram convidados à fazerem a arbitragem de um campeonato de futsal universitário. Tratava-se de uma Copa Solidária, onde o dinheiro arrecadado com as inscrições seria revertido em compra de brinquedos para a doação em virtude do Natal. O trio de arbitragem foi composto por dois homens e uma mulher que já possuíam experiência com o esporte. Inicialmente, os dois árbitros de jogo, que são os que atuam em quadra, eram os dois homens, enquanto a mesária era a mulher. Notadamente, cada vez que a maioria dos jogadores e técnicos iam à mesa para fazer perguntas agiam de forma rude com a mesária, ou com tom de deboche, ironia e menosprezo.

Houve necessidade por parte dos competidores de deixar claro que se tratava de um ambiente masculino, e que a presença da mulher na mesa incomodara. Para Franzini, a presença feminina nos jogos de futebol se torna uma ameaça, considerando que sua participação em massa possa desconfigurar códigos que foram historicamente embutidos nos papéis sexuais, podendo desconstruir a associação do futebol como “coisa para homem” (2005), fazendo com que eles tenham que recorrer a outro espaço para dominar. Entende-se que a participação feminina nesse espaço é cercada de preconceitos socioculturais. No decorrer da competição houve uma troca entre os papéis da arbitragem e a árbitra passou a atuar dentro de quadra. Nesse momento, todos os olhares ficaram voltados a mesma, tanto dentro quanto fora de quadra. As expressões eram de indignação, no geral, e poucas de apoio. Durante a partida a árbitra teve que adotar uma postura ríspida, uma vez que a cada lance os jogadores a enfrentavam com palavras duras. Até que houve uma saída de bola que deveria configurar saída pela linha lateral e a árbitra apontou como fundo de quadra. Tratou-se de um erro que não influenciou o resultado da partida, nem deveria causar tamanha comoção. Porém, foi o suficiente para haver hostilização de todas as partes do ginásio, foram proferidos palavrões à arbitra. A revolta dos jogadores estendeu-se durante toda a partida e ao término, os atletas permaneceram agredindo verbalmente



à árbitra e atribuindo sua derrota, que culminou na eliminação do campeonato, a ela. Os seus colegas árbitros tiveram que cercar a moça, pois alguns ameaçaram que iriam agredi-la. A árbitra defendeu-se e enfatizou aos competidores que primeiramente, seu erro não havia influenciado no resultado final, tampouco os prejudicado de forma exacerbada, e também, que se tratava de uma competição com fim solidário. Porém, tanto jogadores quanto a torcida foram cruéis e agressivos até a saída da árbitra do ginásio. Para entendermos o comportamento acima citado é necessário fazer considerações acerca do futebol no Brasil. Objetiva-se pesquisar os aspectos que dificultam o desenvolvimento desta prática esportiva por mulheres no Brasil. Bem como, contextualizar a forma que as mesmas são tratadas neste ambiente já que sua presença nos jogos se tornou uma ameaça, podendo desconstruir códigos que foram historicamente embutidos nos papéis sexuais.

A virilidade virtuosa do esporte é frequentemente ressaltada pela sentença “futebol é coisa para macho”, bem como em tiradas jocosas reveladoras de vivo preconceito.

O jornalista Sérgio Cabral conta que, perguntado certa vez sobre o que achava do futebol feminino, o comentarista esportivo e ex-técnico João Saldanha disse ser contra — e justificou, com sua língua ferina:

“Imagina, o cara tem um filho, aí o filho arranja uma namorada, apresenta a namorada ao sogro e o sogro pergunta a ela: ‘O que você faz minha filha?’ E a mocinha responde: ‘Sou zagueiro do Bangu’. Quer dizer que não pega bem, não é.” (FRANZINI, 2005)

Os autores arbitraram um campeonato e houve hostilização por parte dos atletas com a mulher que compunha o grupo.

Dessa forma, é necessária a produção que debata tais questões para auxiliar na queda dos preconceitos, pois o fato ocorreu durante um evento destinado ao público acadêmico.

A análise dos estudos permitiu a constatação que ainda se tem muito preconceito no futebol feminino. E que as diversas manifestações de preconceito têm raízes históricas e culturais. É possível perceber também que as condutas sexistas no esporte são ressonâncias de nossa estrutura social dicotomizada em relação ao gênero.

Os aspectos socioculturais que fundamentam estas formas de preconceito são o mito do sexo frágil, e as ideais de incapacidade e incompetência atlética feminina. O controle biológico da aparência corporal da mulher pode ser apontado como o argumento mais utilizado para proibir o desencorajar a participação feminina no futebol.

Entendemos que é necessária a produção acadêmica que debata tais questões para auxiliar na queda dos preconceitos.

## Referências

Conselho Nacional De Desportos, deliberação nº 7. Disponível em < <http://cev.org.br/biblioteca/deliberacao-n-7-2-agosto-1965/>>

DARIDO, S. C; SOUZA. O. M. J. *A prática do futebol feminino no ensino fundamental*. Motriz, Rio Claro, v. 8, n.1, p. 1-8, 2002.

Decreto Lei Nº 3.199, de 14 de abril de 1941. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del3199.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del3199.htm)>

ESPN. Mario Marra critica machismo no lançamento do uniforme do Atlético MG. Disponível em < [http://espn.uol.com.br/video/578135\\_mario-marra-critica-machismo-no-lancamento-de-uniforme-do-atletico-mg-desnecessario](http://espn.uol.com.br/video/578135_mario-marra-critica-machismo-no-lancamento-de-uniforme-do-atletico-mg-desnecessario)<

FRANZINI, F. Futebol é “coisa de macho”? Pequeno esboço para uma história das mulheres no país do futebol. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 25, n. 50, p. 315-328, 2005.

GOELNER, S. A primeira árbitra de futebol credenciada pela FIFA é brasileira. Disponível em <<https://historiadosporte.wordpress.com/2014/12/14/a-primeira-arbitra-de-futebol-credenciada-pela-fifa-e-brasileira/>>.

Site UOL. Primeira árbitra da elite do Alemão estreia bem e acerta em lance crucial. Disponível em <https://esporte.uol.com.br/futebol/campeonatos/alemao/ultimas-noticias/2017/09/10/primeira-arbitra-da-elite-do-alemao-estrea-bem-e-acerta-em-lance-crucial.htm>.

# DA PERFORMANCE DO AUTO-ORGANIZADO DE MULHERES DA UFPel PARA O ENFRENTAMENTO DAS DISCUSSÕES DE VIOLÊNCIA DENTRO E FORA DOS ESPAÇOS ACADÊMICOS: DEBATES E EMBATES DIÁRIOS PELO DIREITO DAS MULHERES

Rogéria Aparecida Garcia<sup>1</sup>  
Luciano Pereira dos Santos<sup>2</sup>  
Rejane Barreto Jardim<sup>3</sup>

## Resumo

O presente trabalho pretende recuperar a memória da performance do Grupo Auto Organizado de Mulheres da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), que aconteceu no dia 26 de outubro de 2015 no saguão do prédio que abriga o Instituto de Ciências Humanas, o Instituto de Filosofia, Sociologia e Política e a Faculdade de Educação da UFPel, bem como, compreender os desdobramentos e impactos que tal manifestação gerou não só local, mas também espraiando para o cenário nacional e internacional. Tal performance causou estranheza, perplexidade e desconforto. O som das vozes de mulheres que gritavam descrições de violências reais, estupros, espancamentos, feminicídios, os nomes de mulheres assassina-das grafadas em seus corpos que dançavam ao som de tambores, não gerou tanta comoção quanto seus corpos nus e seminus que afrontavam até mesmo aqueles que se colocavam a baila das discussões de gênero, pois nada é tão ameaçador quanto uma vagina exposta.

**Palavras-chave:** Performance; Corpos; Resistência; Luta por Direitos; Coletivos de Mulheres.

1 Doutoranda em Educação – PPGE/FaE/UFPel. E-mail: rogeriagarciaeduc@gmail.com

2 Doutorando em Educação - PPGE/FaE/UFPel. E-mail: lucianopereiraluciano@gmail.com

3 Doutora em História - Professora da Faculdade e História - ICH/UFPel-jardimrb@gmail.com

# DANÇAS POPULARES BRASILEIRAS: ENTRE COREOGRAFIAS A CONSTRUÇÃO DA ALTERIDADE

Priscila Fontes Gularte<sup>1</sup>  
Leila Cristiane Pinto Finoqueto<sup>2</sup>

## Resumo

O Projeto “Danças Populares Brasileiras” desenvolvido desde 2015, configura-se numa atividade extensionista dedicada à vivência do Carimbó, Maracatu, Samba de Roda, Frevo, Forró tematizadas pelas contribuições culturais das diferentes etnias que compuseram o povo brasileiro. Intencionamos com este trabalho analisar a trajetória do projeto mediante as experiências/vivências das/os participantes do projeto. Diante da trajetória das coreografias produzidas foi possível problematizar os silenciamentos/preconceitos em relação às contribuições dos povos de matriz africana, buscando, coletivamente, entendimentos acerca da racionalidade que constrói as não condições de alteridade.

**Palavras-chave:** Danças Populares Brasileiras, Educação Física, Alteridade, Cultura.

---

1 Acadêmica curso Educação Física – Universidade Federal do Rio Grande - FURG.  
E-Mail: Priscila.fontesg@gmail.com

2 Profa. Dra. curso Educação Física – Universidade Federal do Rio Grande - Furg

## Situando o Projeto

Este presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência vivenciada no projeto de extensão “Danças Populares Brasileiras”, desenvolvido no curso de Educação Física na Universidade Federal do Rio Grande. O projeto de extensão “Danças Populares Brasileiras” foi criado em setembro de 2015, mas sua “gênese” é anterior quando, a partir de uma incursão investigativa, que se voltou às danças brasileiras, inspirada na obra „O povo brasileiro” de Darcy Ribeiro, utilizou-se o documentário, baseado na obra homônima, como um recurso didático para a construção de coreografias que explorassem as matrizes étnicas que miscigenaram o Brasil. Essa experiência, ocorrida em 2012, elaborada na disciplina de Danças do curso de Educação Física, foi o primeiro movimento de aproximação com as danças que compõem o repertório de folguedos, tradições, culturas passadas de geração a geração, muitas vezes, pela oralidade e/ou pelo compartilhamento de comunidades empenhadas em perpetuar suas tradições. De acordo com Monteiro (2011) o alcance cultural que as danças populares possuem se sobrepõem à dança enquanto “belas-artes” pela sua capacidade de penetração na vida cultural e cita como exemplos as escolas de samba, afoxés, maracatu e bumba-meu-boi.

Assim, o projeto Danças Populares Brasileiras foi construído partindo da necessidade de pesquisa e escolhas metodológicas para o seu desenvolvimento, pois estava implicado no mesmo uma profunda reflexão acerca das danças elaboradas e vividas na cultura brasileira, mas que não necessariamente ascendem a um patamar artístico. Servimo-nos de Monteiro (2011), a qual investiga a dança enquanto espetáculo de palco e o da dança popular, analisando-os como dois mundos distintos cercado de polaridades que posicionam, segregam, excluem, atribuindo tempos, espaços e prestígios. Essa distinção tem suas marcas históricas quando se reveste em combate e perseguição. “Do lado da cultura popular, estará muitas vezes o que precisa se combatido, ou cristianizado: as práticas heréticas ou pagãs” (Monteiro, 2011, p.31).

A partir desses entendimentos propôs-se a criação do projeto de extensão que tem como principal objetivo propiciar a vivência de danças oriundas de diferentes regiões brasileiras e que carregam em si contextos,

personagens e a historicidade da constituição do povo brasileiro. Nesse sentido, consolidou-se o grupo, criado com o propósito de desenvolver danças que pertencentes ao repertório nacional e que propiciassem uma imersão na cultura das diferentes regiões brasileiras. Para tanto, além das danças, que requerem o compromisso com as construções coreográficas, fez-se necessário explorar o contexto cultural de onde emergem essas expressões artísticas reconhecendo, desse modo, muito mais as aproximações na constituição das identidades dos/as brasileiros/as do que afastamentos. As danças que constituem nossas identidades, muitas vezes, esquecidas ao longo do tempo, faz referência a histórias, a contextos, atores que fazem de seu cotidiano uma festa (CORTÊS, 2000, p.14).

O rol de danças selecionadas para dar início às aulas previa: samba, coco, umbigada, maracatu, frevo, samba de roda. No momento que apresentamos a proposta a um grupo de mulheres que se inscreveram no projeto fomos interrogadas sobre a natureza das danças e sua forte relação com danças africanas de cunho religioso. Das doze mulheres que se inscreveram apenas uma permaneceu nas aulas, as demais desistiram, pois não queriam participar de danças de cunho religioso ou como foi manifestado por algumas “de batuque”.

Essa situação potencializou as práticas pedagógicas que se desenvolveram ao longo do projeto, uma vez que, além de propor uma imersão em danças desconhecidas pela maioria das participantes, estávamos propondo o diálogo com as contribuições da matriz africana no que concerne à dança, pois são atravessamentos/contribuições imanentes ao dançar do povo brasileiro. O posicionamento e o enfrentamento tornaram-se inevitáveis, uma vez que se fez necessário problematizar por que ainda não reconhecemos as contribuições do povo africano como cultura?

Assim, este trabalho tem por objetivo central analisar a trajetória do projeto mediante as experiências/vivências das/os participantes do projeto.

## **O caminho percorrido até o momento**

O projeto Danças Populares Brasileiras vem sendo desenvolvido desde 2015 e, atualmente, é ofertado no curso de Educação Física na Universidade, tendo a participação de 24 pessoas. Concomitante, no ano

de 2016, o Projeto foi desenvolvido em Unidade Básica de Saúde do município do Rio Grande/RS, atendendo 16 mulheres. O projeto, conta com a participação de homens e mulheres, entre 20 e 70 anos, alguns com restrições motoras e para seu desenvolvimento, a prática educativa sempre esteve pautada na capacidade do grupo e nas suas potencialidades, pois as/os participantes que permaneceram demonstraram interesse, persistência, comprometimento e superação.

Dentre as danças populares brasileiras, foram vivenciadas: Carimbó, Forró, Frevo, Samba, Maracatu e Samba de Roda. Ao final de cada modalidade de dança, foram elaboradas coreografias tendo como horizonte a participação em eventos artístico-culturais.

As danças vivenciadas propõem uma imersão em diferentes contextos culturais. O “Carimbó”, dança que abriu nossos trabalhos, foi apresentada, de acordo com a literatura pesquisada, como uma dança típica da região Norte do Brasil, dançado em roda, sendo a mistura da criatividade dos índios com os compassos/ritmos dos escravos, possuindo vestimentas bem coloridas e adereços bem expressivos (CORTÊS 2000).

Sobre Frevo, por sua vez, baseamo-nos nas palavras de Suassuna (2015) o qual relata

sua origem nos capoeiras que vinham à frente das bandas, exibindo-se e praticando a capoeira, com o objetivo de intimidar seus grupos rivais. Surgiu das marchas carnavalescas pernambucanas e dos frutos da evolução das polcas, maxixes e quadrilhas, ganhando novas formas de combinações de passos, acompanhado por músicas animadas e envolventes (Suassuna, 2015).

O Maracatu, conhecido como cortejo de negros, era utilizado para acalmar os escravos e manter a ordem. Indumentária rica em adornos, tecidos brilhantes, espelhos e bijuterias para lembrar-se da riqueza deixada na África. O Samba de Roda, originária dos escravos, estende-se por toda a Bahia, é uma dança com muitos giros, dançado com muito requadrado e alegria. E, por último, Puxada de Rede, uma dança originária da Bahia surgiu após o período da escravidão, quando os negros não acharam oportunidades de se encaixar no mercado de trabalho e procuravam seu sustento no mar. E assim, uma parte desses negros se deslocou para as entranhas dos mangues, na região de Santo Amaro (CORTÊS, 2000, p.90)



A cultura popular não se resume em um conjunto coerente e homogêneo de atividades. As manifestações da cultura popular se modificam junto com as mudanças da sociedade em que estão

inseridas. É parte fundamental dos diversos modos de pensar, sentir, agir de um povo presentes em seu contexto sociocultural historicamente construído (CORTÊS, 2000). Assim, nesse sentido, após diferentes vivências/experiências buscou-se com este trabalho problematizar as implicações dessa prática pedagógica focada nas apresentações artístico-culturais a partir dos aprendizados conceituais acerca da cultura popular brasileira, fortemente marcada/matizada pela matriz africana.

### **Algumas breves análises**

Ainda no ano de 2015, observou-se resistência das primeiras participantes as quais reconheceram em algumas danças a forte presença da religiosidade de matriz africana, configurando-se, para algumas participantes, motivo para desistência da prática. A partir dessa forte negativa foi que intensificamos o referencial teórico que subsidiaria nossas problematizações. Essa intensificação se deu nos encontros que dedicávamos para compartilhar com as/os participantes as pesquisas sobre as danças, enfatizando as contribuições das diferentes etnias na constituição do povo brasileiro e aos silenciamentos referentes às contribuições africanas. As racionalidades presentes na modernidade, baseada em condições coloniais, com fundamento na negação da liberdade, da autonomia (Bhabha, 1998).

No que concerne à alteridade reconhecemos como um processo em permanente construção no interior do grupo. Os discursos que permeiam nossas práticas pedagógicas apresentam com horizonte a presença das diferenças, dos direitos, da pluralidade humana, da igualdade de direitos. No plano da subjetividade, o grupo heterogêneo em sua constituição, estabeleceu, em nosso entendimento, laços afetivos bastante consolidados, os quais evidenciamos e lançamos questionamentos acerca dos silenciamentos das vozes das mulheres, dos negros, dos estrangeiros, dos homossexuais, como nos diz Bhabha (1998), dos diaspóricos.

## Referências

CORTÊS, Gustavo Pereira. Dança, Brasil!: Festas e danças populares. Belo Horizonte/MG: Leitura, 2000.

MONTEIRO, Marianna Francisca Martins. Dança popular: espetáculo e devoção. São Paulo/SP: Terceiro Nome, 2011.

SUASSUNA, Ariano. Frevo Patrimônio Imaterial da Humanidade. Disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=0YoeHJ805iU>>. Acesso: em 04 de set, 2015

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte/MG, 1998.

## GESTAR

**Daniele Almeida Pestano<sup>1</sup>**  
**Fabiane Tejada da Silveira<sup>2</sup>**  
**Nívia Ferreira<sup>3</sup>**

### Resumo

O referido documento pretende dar conta do relato de experiência acadêmica desenvolvida junto ao setor hospitalar Casa da Gestante, ala integrante do Hospital Universitário São Francisco de Paula. As atividades fizeram parte da disciplina de Estágio III, curricular e obrigatório para a obtenção do título de docente em Teatro pela Universidade Federal de Pelotas. O projeto de estágio teve como objetivo trabalhar com a auto-consciência corporal das gestantes em gravidez de risco, assim como estimular a reflexão acerca de seus papéis enquanto mãe e mulher, durante o período de gestação e diante das expectativas pessoais, da própria família e da sociedade de modo geral.

**Palavras-chave:** Corpo; gestação; hospital; mulher; teatro.

- 
- 1 Graduada, Universidade Federal de Pelotas, Curso de Teatro Licenciatura. E-mail: daniele-pestano@gmail.com;
  - 2 Doutora, Docente, Universidade Federal de Pelotas, Curso de Teatro Licenciatura. E-mail: tejadafabiane@gmail.com
  - 3 Pedagoga, Hospital Universitário São Francisco de Paula, Universidade Católica de Pelotas. E-mail: niviabarragan17@gmail.com

A experiência a que se refere o presente relato foi desenvolvida com gestantes em gravidez de risco, internadas para cuidados clínicos na Casa da Gestante, parte integrante do Hospital Universitário São Francisco de Paula, em Pelotas. As atividades constituíram parte dos pré-requisitos para a conclusão da disciplina de Estágio III (estágio em comunidades), curricular e obrigatória para a conclusão do curso de Teatro-Licenciatura, da Universidade Federal de Pelotas.

O primeiro desafio para a execução do projeto apresentado para a disciplina foi a obtenção e apresentação de toda a documentação exigida pelo setor de estágios do HUSFP, pois, tendo em vista que o ambiente de trabalho é parte integrante do hospital, era imprescindível a regulação burocrática e de saúde dos ministrantes, incluindo portanto, além dos tradicionais documentos (contendo apólices de seguro, cartas de apresentação, etc), a exigência de mais assinaturas junto à UFPel, a apresentação de carteiras de vacinação e ainda liberação por médico do trabalho.

Para além das preocupações com os cuidados hospitalares, recebemos a atenção dedicada da pedagoga Nivia Ferreira e colaboradores da Casa. As reuniões que precederam as atividades tiveram como intuito traçar linhas de diálogo nas ações, primeiras da área do teatro no local. Sendo assim foram nossas guias e esclarecedoras das situações vulneráveis da saúde das mulheres, futuras mães, participantes. Além disso serviram as reuniões para que nós mesmos pudéssemos delinear os limites, modos de abordagem e potencialidades de nossa proposta.

O interesse pela temática se desdobrou de maneira a, além de contemplar a falta de atividades para essa parcela da população<sup>4</sup>, e em especial para o público deste espaço, contemplar também seus acompanhantes. O objetivo primário consistiu no trabalho com a autoconsciência corporal, tendo em vista o longo período de transições corpóreas que perpassam as gestações. Como objetivo secundário buscávamos propiciar elementos para impulsionar o pensar-se enquanto mulher e mãe na sociedade atual.

---

4 Tendo em vista o texto de *Claudia Barcellos Rezende*: O parto em contexto: Narrativas da gravidez entre gestantes no Rio de Janeiro.

## Colagem Narrativa

Essa etapa consistiu da proposta de que fizessem colagens que, de modo subjetivo, explicitassem suas situações emocionais. Após as colagens prontas, foi exibido uma a uma, para todas as participantes, sendo solicitado que todas colocassem sua interpretação antes da autora.

O foco dessa atividade foi o exercício de manifestação subjetiva através de imagens, abrindo assim o canal de comunicação subjetiva através de um suporte imagético, com o qual todas se familiarizassem (seja através de revistas, internet, etc). O objetivo secundário foi a exercitação de pensar sobre o que sente, reconhecendo-se como indivíduo que pensa e sente.

O exercício saiu ainda melhor do que o esperado, na maioria dos casos. Apesar de muitas descreverem objetivamente o material produzido pelas outras, aos poucos foram entendendo a natureza narrativo/criativa e acabaram por alcançar a expressividade desejada. A metodologia utilizada se baseou primeiramente no fato do teatro e a exploração do corpo não serem técnicas, pedagogias, muito conhecidas pelas pessoas em geral, o que nos fez pensar o uso da imagem como um dispositivo de facilitação comunicativa.

## Experiência Sensorial

O jogo<sup>5</sup> proposto aqui consistiu na privação da visão e o fornecimento de diferentes texturas e odores a serem experimentados pelas gestantes. O foco dessa atividade foi fornecer experiências sensoriais extracotidianas, através da utilização de alguns sentidos com a privação da visão [através do uso de vendas]. O objetivo principal foi a sensibilização dos corpos, tendo em vista que já experienciavam modificações em seus corpos e sentidos [o chute do bebê, os pezinhos dele nas costelas, o pressionamento dos outros órgãos devido ao crescimento do bebê, etc.], a privação da visão possivelmente tornaria ainda maior a capacidade de

---

5 Conforme definição do jogo como fenômeno cultural, de Huizinga, presente no livro *Homo Ludens*.

se concentrarem em seus próprios corpos e nas possíveis novas ou diferenciadas sensações quanto ao ambiente externo. O objetivo secundário foi, novamente, exercitar a verbalização dessas sensações. Colocamos as vendas nelas antes da entrada na sala, o que proporcionou, também, o exercício da sensação do corpo guiado no/através espaço, privado da visão<sup>6</sup>.

Todas as participantes afirmaram ter se divertido muito (aspecto do lúdico indispensável) e salientaram como ficaram diferenciadas as sensações sem a visão. Concluíram ainda que o exercício colaborava para que saíssem do modo automático de ser e sentir o mundo.

O acréscimo, do ponto de vista pedagógico, enquanto ministrante, se deu na confirmação de que abordagens indiretas, sem o uso dos jogos teatrais (no sentido tradicional), são extremamente úteis para criar o ambiente necessário para a libertação da expressividade do público alvo.

## **Relaxamento Guiado e Massagem**

A atividade consistiu-se basicamente de dois momentos, um de relaxamento guiado, através da narrativa de sentimentos e imagens relativas à caminhada na praia. Essa etapa foi apoiada por exercício de atenção/presença no espaço imediato (respirar e ouvir com atenção os ruídos próximos, sentindo seu corpo e o espaço que ocupa). O segundo momento consistiu de massagem, tanto manual quanto com o auxílio de bolinhas de fisioterapia.

O foco da atividade foi a exploração da imaginação. Como objetivo primário destacamos o exercício de confiança e tradução da narrativa em imagens fortemente reais e em movimento, totalmente imaginadas pelas participantes, explorando novamente, e de forma sutil, as suas subjetividades. O objetivo secundário foi o de proporcionar um relaxamento efetivo, além é claro do favorecimento circulatório das pacientes, tendo em vista que as reclamações mais comuns entre as gestantes giram em torno do cansaço físico, além de dores nas pernas e nas costas. Para tanto nos utilizamos do artigo estudado em conjunto com professora e colegas

---

6 Como em alguns exercícios constantes do livro Jogos Teatrais: Fichário de Viola Spolin.

da disciplina de Estágio III, em sala de aula, e utilizado como referência para nosso trabalho inicial<sup>7</sup>.

Esta atividade cumpriu completamente com nossas expectativas, o que foi comprovado em diálogo com cada dupla ao fim da atividade. O único fator não positivo foi o atendimento reduzido das pacientes da Casa nesse dia, em função da natureza mais demorada da atividade e de podermos atender apenas duas por vez.

## **Perfil Corpo-Sentimento**

Esta atividade consistiu no desenho do perfil do corpo das gestantes em papel pardo fixado na parede, a partir disso a proposta era de preencher o espaço com os sentimentos das gestantes, principalmente no que diz respeito ao próprio corpo, de maneira livre, com o uso de pincéis, tintas, canetinhas, etc.

O foco dessa atividade foi exercitar a percepção da autoimagem das gestantes. Tendo em vista as diversas modificações pelas quais passam esses corpos, no período gestacional, pensamos ser uma provocação válida. O objetivo primário foi de que as participantes fizessem uma livre associação entre suas formas (evocadas pelos seus perfis desenhados) e seus sentimentos. De forma secundária objetivamos, mais uma vez, trazer o desafio da expressão de subjetivações por meios não tão cotidianos.

Os objetivos foram cumpridos, em parte. A ansiedade da espera pelo parto e para poder, enfim, segurar, cheirar, ver os seus filhos ficou evidente; assim como a expressão de desejos em termos estéticos, de inteligência e/ou artísticos do bebê. Se concentraram tanto nesse viés, que foi impossível trazer à tona suas subjetivações pessoais, para além do papel de mãe.

## **Máscara-Identidade**

A proposta desta atividade consistiu na confecção de máscaras, utilizando técnicas de papel maché, a serem, posteriormente, pintadas/

---

7 Artigo contido na Revista Brasileira de Enfermagem de 2006: Técnicas Corporais em Grupo de gestantes: a experiência dos participantes, de Hoga Lak.



decoradas de forma a contemplar, subjetivamente, na parte interna: o modo como as participantes se enxergavam; e na parte externa: o modo como pensam que o mundo as vê.

Aqui o foco se situou na questão da identidade: Mãe X Mulher. O objetivo principal consistiu em problematizar a pluralidade contida entre a auto identidade e o papel social, a forma como são observadas e rotuladas essa identidade através da cultura, preconceitos e expectativas. O objetivo secundário foi o de dar forma física à identidade e a percepção subjetiva, assim como de problematizar como a mesma pode ser manipulada, através da construção das máscaras.

A atividade foi muito bem recebida pelas participantes, embora o papel de mãe, em alguns casos, tenha se sobreposto ao de mulher de forma tão intensa que acabaram fazendo máscaras de super-heróis para os outros filhos e até mesmo para o ainda não nascido, fugindo, de certa forma, da proposta inicial. No entanto, apesar da discrepância inicial com a proposta, acredito que tal fato demonstre bem como as mães, de forma generalizada, acabam tão envolvidas no papel de mãe que não conseguem visualizar uma identidade própria, individual.

Alguns outros problemas foram levantados por uma das participantes, quando da produção da máscara, ao pintá-la toda de preto, dizendo que o mundo a vê apenas como *uma nêga coitada*. O que levou a um debate contendo os assuntos preconceito e desemprego.

## **Criação de História Coletiva**

Esta atividade se baseou na proposta de exercício de Peter Slade contida no livro *O Jogo Dramático Infantil*, encadeando a experiência da criação de personagens, improviso e encadeamento de história, tudo de forma coletiva. Anteriormente à experiência de criação em si, trouxemos diversos exercícios de expressão vocal, afim de tornar a atividade o máximo possível lúdica e descontraída.

O foco dessa atividade foi a expressão vocal. O objetivo principal consistiu em exercitar as capacidades vocais, aumentando a consciência dos processos de respiração e das potencialidades da voz. Como objetivo secundário tínhamos a exploração do imaginário e formação de trabalho em grupo. Em caso de haver tempo havíamos pensado em já executar

a criação de história, com base nos moldes do Jogo Dramático Infantil (SLADE, 1978).

Na prática, como tivemos uma pausa nas atividades (do dia 22 de dezembro de 2017 até o dia 16 de fevereiro de 2018 – devido ao recesso na UFPel), as gestantes da Casa já tinham mudado bastante, devido à alta rotatividade das internações, algumas das gestantes já haviam dado à luz, outras recebido alta hospitalar, e outras sendo internadas. Esse fator, além da realização simultânea do Brechó Solidário, na sala de convivência, fez com que as participantes não tivessem o mínimo de atenção necessária para a atividade. Logo de início, como tivemos de fazer os exercícios no quarto grande, todas preferiram ficar nas camas ou cadeiras ao lado de seus leitos, o que dificultou o senso de coletivo, que, ao trabalhar em círculos mais fechados, auxilia na concentração tanto dos movimentos no interior do próprio corpo como na audição e melhor acompanhamento das sonoridades exercitadas. Assim sendo diminuímos a primeira parte, dos exercícios vocais e relaxamento, pela metade, tendo em vista a visível a inquietação das gestantes. Tentamos então, com certo sucesso, executar a criação da história, neste primeiro caso, não necessariamente infantil. A maioria se negou a participar enquanto outras participaram de maneira apressada. Inclusive, depois que criavam sua parte, iam se retirando, junto com as acompanhantes, todas em direção ao Brechó Solidário, realizado por colaboradores da pediatria do HUSFP. Decidimos então encerrar a atividade. Permanecemos ainda no local a fim de nos aproximarmos das gestantes que ainda não nos conheciam.

## **Considerações finais**

As atividades tiveram, de forma geral, uma receptividade grande. Mesmo as atividades em que, aparentemente, o fato das instruções não serem seguidas à risca poderia colocar a avaliação num patamar de falha, foi possível trazer à tona, tanto para as participantes quanto ministrantes, diversas questões relevantes no trabalho com esse público-alvo. Ou seja, o expressar-se, ainda que de forma indireta, ajudou no trabalho com o grupo em busca de um indivíduo não apenas ator no sentido tradicional de atuação (de fazer-se passar por outro), mas sim atuante nos seus

espaços de vivência cotidiana, presente<sup>8</sup> e capaz de expressar e entender-se de forma íntegra e plural.

## Referências

BARBA, Eugenio; SAVARES, Nicola; trad. MENDONÇA, Patricia Furtado de. A arte secreta do ator: **um dicionário de antropologia teatral**. Editora Éh Realizações. São Paulo: 2012.

HUIZINGA, Johan; trad. MONTEIRO, João Paulo. **Homo Ludens**. Editora Perspectiva. São Paulo: 2000.

LAK, Hoga; LM, Reberte. Terapias corporais em Grupo de Gestantes: a experiência dos participantes. **Revista Brasileira de Enfermagem**. 2006 maio-jun; 59(3): 308-13.

REZENDE, Claudia Barcellos. O parto em contexto: narrativas da gravidez entre gestantes no Rio de Janeiro. **Revista de Ciências Sociais Civitas**. Vol. 15, n.2. 2015.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. Ed.: Summus. São Paulo: 1978.

SPOLIN, Viola; trad.: KOUDELA, Ingrid. **Jogos teatrais: O fichário de Viola Spolin**. Ed. Perspectiva. São Paulo: 2000.

---

8 Conforme definição de presença de Eugênio Barba, em seus estudos acerca de antropologia teatral.

## EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS: PRECISAMOS FALAR SOBRE CABELOS.

Giselle Moraes Moreira

Cabelo “bom”, “ruim”, “pixaim”, “bombril”, “desgrenhado”, lisos, enrolados, pessoas “descabeladas”, “*black power*”...Impossível pronunciar essas palavras sem fazer associações das mais diversas. Em todas as épocas, as sociedades elaboraram complexos códigos de penteados com o propósito de comunicar papéis, identidades culturais, pertencimento a determinado sexo, etnia, gênero, grupo, idade, religião e/ou posição social. Os cabelos, portanto, fazem história: simbolizam épocas, lugares, sociedades, adequação, contestação! É de se supor, portanto, que educar para as relações étnico raciais é também discutir o corpo e suas representações. Em meio a uma flagrante valorização da estética branca, o Movimento Negro nos Estados Unidos consolidou o *black power* nos anos 60. Os adeptos procuravam afirmar uma identidade negra nas roupas, postura e principalmente nos cabelos, naturalmente cacheados, crespos e bem altos. Hoje, no país, a população negra assume gradativamente sua cabeleira natural com vistas a dar visibilidade à sua estética e combater estereótipos estabelecidos historicamente. Isso posto, ao problematizar as representações dos cabelos, fazemos uma imersão nas trajetórias que envolvem (in)visibilidades e marginalização da estética negra, mas refletimos também sobre as possibilidades que os cabelos têm de estabelecer uma identidade, empoderamento e uma resistência.

Portanto, diante de inúmeras situações de exclusão da estética negra, faz-se necessária a reflexão de como a Escola pode incluir e promover práticas educativas sobre a diversidade sociocultural (gênero, raça, etnia, religião, orientação sexual, idosos, pessoas com deficiência) com vistas a desnaturalizar relações e desigualdade, bem como horizontalizar a discussão, muitas vezes trabalhada de maneira fragmentada. O presente trabalho traz, portanto, o relato de experiência das discussões promovidas

no Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora, na disciplina de Sociologia, sobre o Corpo e suas Representações, e, especificamente, sobre cabelos e a estética negra.