



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DO NÚCLEO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE**  
**MULHERES, GÊNERO E FEMINISMO – PPGNEIM**

**LUCIENE ASSUNÇÃO DA SILVA**

**PERCEPÇÃO DE GÊNERO E RELAÇÕES DE GÊNERO:**  
**O CASO DE UMA ONG NÃO FEMINISTA DE SALVADOR/BA**

Salvador  
2011

**LUCIENE ASSUNÇÃO DA SILVA**

**PERCEPÇÃO DE GÊNERO E RELAÇÕES DE GÊNERO:  
O CASO DE UMA ONG NÃO FEMINISTA DE SALVADOR/BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo – PPGNEIM da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof. Dra. Márcia dos Santos Macedo.

Salvador  
2011

---

S586 Silva, Luciene Assunção da  
Percepção de gênero e relações de gênero: o caso de uma ONG não feminista de Salvador/BA / Luciene Assunção da Silva. – Salvador, 2011.  
144 f.: il.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia dos Santos Macedo  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2011.

1. Relação Homem - mulher. 2. Feminismo. 3. Terceiro setor. 4. ONG.  
I. Macedo, Márcia dos Santos. II. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

CDD – 305.42

---

LUCIENE ASSUNÇÃO DA SILVA

**PERCEPÇÃO DE GÊNERO E RELAÇÕES DE GÊNERO:  
O Caso de uma ONG Não Feminista de Salvador/Ba.**

**Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestra em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo do Programa de Pós-graduação do PPGNEIM da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia – UFBA.**

Salvador, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_

Márcia dos Santos Macedo

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (2008)

Professora Adjunta do Departamento de Ciência Política da Universidade

Federal da Bahia, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (PPGNEIM/UFBA)

Alinne de Lima Bonetti

Doutora em Ciências Sociais, pela Unicamp (2007).

Professora Adjunta da Universidade Federal da Bahia, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (PPGNEIM/FFCH/UFBA).

Elsa Sousa Kraychete

Doutora em Administração, pela UFBA (2005)

Professora do Núcleo de Pós-Graduação em Administração - NPGa e do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (NPGa/ADM/UFBA)

## **AGRADECIMENTOS**

Inicialmente, aos meus familiares, minha mãe, minhas irmãs, irmãos, sobrinhas, sobrinhos e minha herdeira, Maria Silva Ferreira.

Ao PPGNEIM, professores(as) e funcionários(as) e a minha orientadora Márcia dos Santos Macedo.

Às pessoas que estão diretamente ligadas à faculdade, em especial a Rita Margarida Lessa da Costa e Kleiton Guedes da Cruz, ambos do Neim, como também aos profissionais da Biblioteca de São Lázaro, Davi Alberto Batista Santana e Dilzanar Santos Oliveira.

À equipe da Oi Kabum!, pela disponibilidade de me receber.

A meus/minhas amigos(as) Cristiane Sobrinho Costa, Djalma Borges de Lima Júnior, Jesiel Oliveira Filho, José Carlos de Oliveira Santos, Márcio Bezerra, Marcos Antônio Martins, Maria da Conceição Marques, Osvaldo Fernandez, Osvaldo Novaes Pontes, Pedro Cubas, Sirleide de Oliveira.

E, em especial, a André de Souza Santos, camumense, grande amigo e companheiro, que nos últimos momentos exerceu o papel de iluminador deste trabalho, mostrando os percursos necessários para se construir um trabalho científico.

## RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de pesquisa a atuação das Organizações Não Governamentais (ONGs) e suas representações relativas ao campo de gênero. A organização analisada existe há 12 anos e trabalha com jovens negros(as) de bairros populares da Cidade do Salvador e utilizando as linguagens de multimídia: vídeo, computação gráfica, design gráfico e fotografia. A inserção da categoria gênero em ONGs de qualquer natureza foi resultado dos debates realizados na IV Conferência de Mulheres em Beijing no ano de 1995, intitulada Ação para a Igualdade, o Desenvolvimento e a Paz, promovida pelas Nações Unidas. O objetivo geral da pesquisa foi entender a percepção dos(as) educadores(as) a respeito da categoria gênero e das relações de gênero e de que maneira esse entendimento reverbera nos produtos finais elaborados pelos(as) jovens. Para realizar este trabalho, foram utilizados estudos de caso, recorrendo-se ao roteiro de entrevistas semiestruturadas, às análises de documentos da instituição e dos artefatos resultantes de trabalhos encontrados em revistas, exposições e na Internet. Os referenciais teóricos são os estudos de gênero e relações de gênero, terceiro setor da economia e ONG.

**Palavras-chave:** Gênero; Relações de gênero; Terceiro Setor da Economia; ONG.

## **ABSTRACT**

This thesis aims the performance of non-governmental organizations (NGOs) and their representations concerning the gender field as its object of research. The 12 year old organization studied here works with male and female black youngsters from the popular neighborhoods in the city of Salvador, using multimedia languages: video, graphic computer, graphic design and photography. The inclusion of gender category into all kinds of NGOs was a result of the discussions that took place at the Fourth Women Conference in Beijing in the year of 1995, entitled Action for Equality, Development and Peace, promoted by the United Nations. The main objective of this research was to understand the perception of both male and female educators about the gender category and gender relations, and how this understanding reverberates in the final products created by the youngsters. To accomplish this goal, case studies were used, where semi-structured interview scripts were collected, the analysis of the institution's documents was performed and the devices resulting of papers found in magazines, exhibitions and internet. Studies of gender and gender relations, the third economic sector and NGOs are the theoretical frameworks.

**Keywords:** Gender; Gender relations; Third Sector of Economy; NGO

## **LISTA DE SIGLAS**

- ABONG** – Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais.
- CCM** – Centro Comunitário de Multimídia
- CIPÓ** – Comunicação Interativa
- COFIC** – Comitê de Fomento Industrial de Camaçari
- DPS** – Desenvolvimento Pessoal e Social
- DRT** – Delegacia Regional do Trabalho
- FMI** – Fundo Monetário Internacional
- GIFE** – Grupo de Institutos Fundações e Empresas
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IPEA** – Instituto de Pesquisas Aplicadas
- LBA** – Legião Brasileira de Assistência
- MST** – Movimento Sem Terra
- NMSs** – Novos Movimentos Sociais
- OIT** – Organização Internacional do Trabalho
- ONGs** – Organizações Não Governamentais
- ONU** – Organizações das Nações Unidas
- PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- SECULT** – Secretaria de Cultura do Estado da Bahia
- SEDES** – Secretaria de Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza do Estado da Bahia
- SETRAS** – Secretaria do Trabalho e Ação Social do Estado da Bahia
- SMEC** – Secretaria Municipal de Educação e Cultura



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	9
1 CONCEITO DE GÊNERO E A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA FEMINISTA.....	15
1.1 CRÍTICA FEMINISTA E O MOVIMENTO FEMINISTA.....	15
1.2 ESTUDOS DAS MULHERES .....	24
1.3 ESTUDOS DE GÊNERO .....	27
1.4 GÊNERO EM ONGS.....	38
2 ESTADO NEOLIBERAL E O CONTEXTO DAS ONGS .....	47
2.1 O ESTADO NEOLIBERAL .....	47
2.2 TERCEIRO SETOR E O CONTEXTO DAS ONGS .....	50
3 METODOLOGIA E ANÁLISE GERAL DOS DADOS.....	68
3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS .....	68
3.1.1 Universo da Pesquisa: Organização Não Governamental – Cipó – Comunicação Interativa .....	69
3.1.2 Programa “Oi Kabum!”: Parte da sua história.....	71
3.1.3 Processo de seleção dos(as) jovens para inserção no programa .....	73
3.2 TÉCNICAS UTILIZADAS PARA A COLETA DOS DADOS .....	76
3.2.1 Os(as) educadores(as) entrevistados(as).....	80
3.3 ANÁLISE GERAL DOS DADOS DA PESQUISA.....	82
3.3.1 Percepção da categoria gênero e das relações de gênero.....	82
3.3.2 Gênero e as linguagens .....	89
3.3.3 Gênero e a inserção no Mercado de Trabalho.....	91
3.4 ANÁLISE DOS VÍDEOS E DAS FOTOGRAFIAS.....	96
3.4.1 O movimento das imagens movimenta gênero e as relações gênero?.....	97
3.4.2 A animação paralisada .....	103
3.4.3 Gênero e as linguagens de design gráfico e fotografia .....	107
CONCLUSÃO .....	114
REFERÊNCIAS.....	118
APÊNDICE.....	126
ANEXOS .....	128

## INTRODUÇÃO

No primeiro semestre do curso de mestrado, uma das professoras fez a seguinte pergunta para toda a turma: – “Vocês são feministas”? Respondi para os meus botões que sim, desde a adolescência, mesmo sem me ter apropriado com mais clareza das teorias feministas ou ter participado de algum movimento social unicamente feminista. Recordei imediatamente o encontro inusitado com uma freira feminista que coordenava os grupos de jovens da paróquia Nossa Senhora do Ó, no Subúrbio Ferroviário de Salvador.

Era período de efervescência de discussões políticas nas congregações católicas ligadas à Teologia da Libertação e que também tinham, entre seus membros, mulheres feministas e intelectuais ligadas ao Partido dos Trabalhadores. Relembrar essas mulheres, hoje, está sendo, ao mesmo tempo, nostálgico e prazeroso. Tenho convicção de que minhas posições feministas, ao longo de tantos anos, certamente iniciaram com elas e tantas outras.

Nesse período, as discussões e trabalhos com as comunidades carentes das invasões do subúrbio ferroviário estavam centradas nas desigualdades das classes sociais que levavam grandes contingentes humanos à pobreza: tínhamos como principal propósito discutir e suscitar a consciência de classe dos grupos marginalizados. Mas, apesar da ênfase na classe, não deixávamos de discutir as questões das mulheres pobres que viviam em condições de miserabilidade e opressão. Os grupos de jovens nos quais eu timidamente participava, organizavam manifestações locais ou mesmo no centro urbano da cidade, com movimentos sociais classistas e associações de bairros, principalmente. Fazíamos muitas paródias das músicas mais tocadas na época; uma delas marcou minha iniciação acerca de uma consciência sobre a condição opressiva em que viviam as mulheres. A música em questão se chama “Frevo Mulher” – de Zé Ramalho e cantada por Amelinha – em uma das estrofes, cantávamos assim: “Quantos elementos amam aquela mulher. Quando homens e mulheres livres serão? Quando o povo do subúrbio tiver a libertação. É quando a gente se encontra na Ribeira a turma toda faceira, **a moça grita ligeiro liberdade pra mim**” (grifo meu). Poderia existir algo mais revolucionário e feminista para uma adolescente, naquele momento?

Em termos de literatura, antes de entrar na academia, tive contato com a obra da filósofa Simone de Beauvoir (1980) através do clássico *O Segundo Sexo – fatos e mitos*, obra que contribuiu fortemente com os movimentos feministas da Segunda Onda, nos anos 70 do

século passado. Foi interessante conhecer suas ideias, o que, de certa forma, também fortaleceu minhas ações feministas, mesmo sem ter consciência disso no período. Instigou-me sua posição quanto à maternidade como um fator opressor para as mulheres, aprisionado-as ao espaço doméstico. No entanto, preciso confessar que, naquele momento, fiz uma leitura do texto mais como um romance, pois Jean Paul Sartre me encantava muito mais.

Na academia, outro livro chegou às minhas mãos e “serviu como uma luva”: *Um amor conquistado – o mito do amor materno*, de Elizabeth Badinter (1985). Fui instigada a descobrir que o amor materno se trata de um fenômeno que não é universal, e um trecho da Introdução, grifado no meu livro, merece ser transcrito para o(a) leitor(a), “[...] pois acredito que uma mulher pode ser ‘normal’ sem ser mãe, e que toda mãe não tem uma pulsão irresistível a se ocupar do filho” (BADINTER, 1985, p. 11).

Assim, para mim, foi uma descoberta primorosa perceber que a maternidade não estava relacionada a nenhuma essência, algo em que efetivamente nunca acreditei (apesar de ser mãe) e via com certa admiração as mulheres que optavam por dizer não à maternidade e, mais ainda, aquelas que optavam pelo casamento não institucionalizado/formalizado.

Ainda nos primeiros anos de academia, minhas leituras sobre relações de gênero foram poucas, porém percebia no contato com uma das professoras de Antropologia – que era e ainda é feminista – que essa temática estava presente em todas as aulas. Paralelamente ao curso de graduação, passei a trabalhar – agora de forma profissional – no contexto de atuação junto a movimentos sociais, mais especificamente em ONGs (Organizações Não Governamentais) que atuavam junto a comunidades pobres e desenvolviam trabalhos de inclusão social com jovens e crianças. Duas foram as mais representativas. A primeira, nos anos 90, trabalhava com crianças e adolescentes em situação de risco social e pessoal. Nesse período, as ONGs ainda estavam muito influenciadas pelas questões das lutas de classe e a maioria dos(as) colegas era oriunda de movimentos sociais classistas e, ao mesmo tempo, de raça/etnia, sendo essas variáveis as mais ressaltadas, o que fazia com que as questões de gênero fossem pouco discutidas (muitas vezes eram até ignoradas) e, quando trabalhadas com jovens, acontecia de forma não sistematizada e espontânea, a depender da sensibilidade do(a) educador(a).

Nesse cenário, aos poucos, com as novas configurações das ONGs e da própria reestruturação das agências de financiamento e do contexto internacional, essas organizações passaram a buscar um maior nível de profissionalização, o que fez com que seus integrantes mais politizados(as) começassem a ser substituídos(as) por “técnicos(as)” graduados(as). Assim no início de 2000, passei a trabalhar na CIPÓ – Comunicação Interativa, cujo perfil se

aproxima de uma organização “profissionalizada”. Acredito que, pelo fato de meu olhar já estar mais reflexivo para as questões de classe, gênero e raça, um aspecto me chamou logo a atenção: tratava-se de uma organização cuja direção era formada na sua maioria por mulheres brancas de classe média alta e, entre os(as) educadores(as), havia por volta de 70% de mulheres, sendo boa parte também de classe média e branca. Portanto, nesse contexto, “respiravam-se” relações de gênero, classe e raça o tempo todo; porém, em termos do trabalho pedagógico, a questão de raça/etnia era a mais tratada e, apesar de a questão de classe não fazer parte das discussões pedagógicas, observou-se que, em alguns momentos, os conflitos produzidos eram, de certa forma, resolvidos. Por fim, quanto à questão de gênero, quase nada se discutia.

A CIPÓ tem como principal preocupação, a partir do manejo das tecnologias da informação e da comunicação qualificadas, favorecer que crianças, adolescentes e jovens de bairros populares da Cidade do Salvador ampliem sua participação política nas suas comunidades, além de sua inserção no mercado de trabalho. Ao ingressar nessa instituição, trabalhei como educadora no projeto “Jovem Aprendiz”, voltado para jovens de ambos os sexos ingressarem no mercado de trabalho, a partir da Lei da Aprendizagem (Lei 10.097). A função que eu desempenhava era acompanhar os(as) jovens que saíam da instituição para as empresas contratantes. O trabalho que eles(as) aprendiam era voltado para o manuseio da máquina de computação e, durante os cursos modulares, chegariam ao estágio avançado de produção de *sites*, *softwares*, entre outros programas do espaço cibernético que deveriam ser aprimorados nas empresas.

A contratação dos(as) jovens era feita a partir de notificações da Delegacia Regional do Trabalho, que definia o número de jovens que deveriam ser inseridos no programa dentro da empresa. Porém, com relação ao sexo escolhido na seleção, a própria empresa se encarregava, muitas vezes, de definir. Mesmo sabendo que rapazes e moças aprendiam os mesmos conteúdos na formação em computação, a maioria das empresas reproduzia a segregação de gênero dentro da tradicional divisão sexual do trabalho, que termina por essencializar a ideia de que “trabalhar com computação é coisa de homem”. E, com essa percepção, as meninas geralmente eram alocadas nas áreas conhecidas como mais feminilizadas das empresas (recepção, secretarias, etc.), perdendo, dessa forma, a possibilidade de dar continuidade ao aprimoramento da aprendizagem iniciada no curso da ONG.

A experiência nesse projeto, em particular, permitiu uma compreensão da perpetuação de uma visão sexista, racista e classista de algumas empresas, ainda bastante rígidas e

conservadoras. Um nítido exemplo desse comportamento foi a postura dos dirigentes de uma escola de classe média alta que, ao contratar cinco jovens entre os quais, duas meninas, decidiram por alocá-las em sala de aula, como auxiliares de classe, ignorando a experiência de formação profissional das jovens – e, mesmo diante do protesto das educandas (que não aceitaram a situação de subalternidade imposta), junto com a intervenção da ONG para uma mudança de função, a empresa manteve-se inflexível, o que terminou acarretando no pedido de demissão de uma das jovens.

Quanto à organização em questão, as relações de gênero não eram uma preocupação central, pois, naquele momento, o aspecto econômico e a inserção no mercado de trabalho se configuravam mais importante para os(as) jovens de classe popular. Essa instituição tinha, em minha opinião, quatro desafios para que seu projeto inserisse as relações de gênero: a) discutir internamente o que seriam as relações de gênero; b) inserir relações de gênero no projeto político-pedagógico institucional; c) reverberar em igualdade de oportunidades para meninas(os) apreenderem a tecnologia; d) desconstruir a visão sexista das empresas quanto à divisão sexual do trabalho.

Assim, buscando dar continuidade à sua atuação, a CIPÓ, em parceria com o instituto Oi FUTURO, passa a desenvolver um novo programa – Oi Kabum Escola de Arte de Tecnologia – junto ao público jovem de bairros populares de Salvador. Nele, os(as) jovens passam por um processo de seleção e, quando aprovados, iniciam sua formação em quatro linguagens artístico-tecnológicas: Design Gráfico, Computação Gráfica, Fotografia e Vídeo, além de participarem de aulas de núcleos transversais como Comunicação Digital, Oficina da Palavra, Ser e Conviver e História da Arte.

Minha inquietação em relação a essas questões, aliadas a outras observações, me motivaram a buscar desenvolver um projeto de pesquisa que versasse sobre a percepção de gênero e relações de gênero no referido programa. Para isso, parto do objetivo central em torno da proposta de analisar, a partir de um estudo de caso, como as relações de gênero são entendidas e/ou trabalhadas em ONGs não feministas, que desenvolvem projetos de intervenção social, e como a compreensão reverbera nas produções do público-alvo. Para a coleta de dados, lancei mão de entrevistas semiestruturadas, análises de documentos institucionais, observações diretas e estudos de artefatos produzidos pelos(as) jovens, presentes em revistas, exposições e Internet.

No primeiro capítulo, farei considerações sobre as teorias feministas, que questionam os pilares teóricos e metodológicos das ciências modernas, denunciando a pretensão de se colocarem como portadoras invioláveis de um conhecimento neutro, objetivo e racional. Trato

também do movimento feminista que foi sistematizado até hoje em três *ondas do feminismo institucionalizado*. As categorias gênero e relações de gênero emergem na *segunda onda do feminismo* mostrando que as relações sociais na sociedade ocidental entre homens e mulheres são resultado de aspectos sociais e culturais que levaram à assimetria sexual, em que as mulheres são representadas de forma inferiorizada e subalterna. Os debates sobre gênero e relações de gênero desembocaram em discussões internacionais promovidas pela Organização das Nações Unidas, que, a partir de 1995, conclamou os países membros à inserção dessas categorias nos seus projetos políticos. Além do Estado, as ONGs feministas e não feministas também foram incitadas a trabalhar essas categorias em seus projetos pedagógicos.

No segundo capítulo, o(a) leitor(a) vai encontrar a discussão a respeito da formação do Estado Neoliberal e o surgimento do Terceiro Setor da Economia, este se configurando como um setor que vem ganhando cada vez mais visibilidade na sociedade contemporânea. Entre as organizações desse setor, discutirei as ONGs, que surgem no cenário nacional inicialmente apoiando os movimentos sociais classistas. Com a consolidação da democracia, essas organizações ganharam visibilidade ao desenvolverem trabalhos sociais, como a inclusão de grupos sociais “esquecidos” pelo Estado, a exemplo de jovens de classe popular. Porém, a visibilidade dessas organizações não ocorre apenas com o desenvolvimento de trabalhos sociais, elas atualmente também vêm contribuindo com o Estado, para formulação, implementação e acompanhamento de políticas públicas, o que, de certa forma, acarretou perdas progressivas de sua autonomia.

Já no terceiro e último capítulo, apresento os resultados da pesquisa com o uso de *estudos de caso*, e, para coletar os dados, lancei mão do roteiro de entrevista, análise de documentos da instituição, observação direta e análise de artefatos produzidos: revistas, exposições, vídeos e animação postados na Internet. Também apresento o universo estudado e fragmentos históricos do programa estudado, a metodologia Educação pela Comunicação. Por fim, apresento as análises dos dados coletados das entrevistas e das imagens de dois curtas e uma animação, além de uma publicação em revista de resultados de trabalhos com os(as) jovens.

Para concluir, a pesquisa não se encontra finalizada, uma vez que várias interrogações apareceram durante todo o processo de investigação e escrita, tornando-as sempre em ebulição intelectual, mas que não foram contempladas para não perder o foco central do objeto. Em algumas passagens, talvez o(a) leitor(a) perceba carência de aprofundamento, pelo fato de falta de fontes ou mesmo limitações intelectuais minhas.

Quanto à pesquisadora, certamente a cada leitura de textos acadêmicos, análises dos

produtos institucionais, cada observação e entrevista, a espiral se ampliava, e, vez por outra, as curvas se entrelaçavam, exigindo de mim esforços intelectuais que talvez não tenham sido suficientes para responder algumas indagações que o(a) leitor(a) mais atento(a) possa ter.

Espero que os contatos que tive na instituição, tenham também possibilitado ampliar as reflexões e aprofundamentos acerca das relações de gênero e que possam se refletir nos trabalhos com os(as) jovens. Haja vista que as relações de gênero estão presentes em todos os espaços das relações humanas, entendê-las e agir para redução das injustiças sociais, da violência contra a mulher, da pobreza entre as mulheres, etc., é um caminho árduo, **“a mais longa das revoluções”** (Juliet Mitchell), do qual toda sociedade, individualmente ou em grupos organizados pode e deve participar.

## 1 CONCEITO DE GÊNERO E A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA FEMINISTA

Neste capítulo, faço uma breve abordagem sobre a crítica feminista que vem, ao longo do tempo, trazendo para a arena do debate críticas importantes às ciências modernas com o rompimento do paradigma positivista, calcado na objetividade e neutralidade. Além disso, ressalto, historicamente, as ondas do movimento feminista, demarcando as principais problemáticas referentes às mulheres e a interferência para a problematização do conceito de gênero como categoria de análise. Abordo, ainda, os estudos das mulheres e os estudos de gênero, a influência dessas discussões para evidenciar o questionamento da heteronormatividade, que visibilizaram a identidade homoafetiva e a presença desigual das mulheres na divisão sexual do trabalho. Por fim, também discuto a inserção das questões referentes às mulheres que atualmente estão presentes nos encontros promovidos pelas Nações Unidas e a necessidade de inserção da categoria gênero em políticas e projetos adotados pelos países signatários da ONU, inclusive em Organizações Não Governamentais.

### 1.1 CRÍTICA FEMINISTA E O MOVIMENTO FEMINISTA

A contribuição da teoria feminista e dos movimentos feministas para compreensão e maior complexidade do conceito de gênero não se pode mais contestar, por isso deixar de abordá-las incorre em lacunas dissertativas.

No que se refere à teoria feminista, ela se constitui em um paradigma que possibilita a visibilidade das mulheres antes ofuscadas pelas ciências sociais e humanas com viés iluminista, ou, mesmo quando visibilizadas, eram mal interpretadas ou representadas (SARDENBERG, 2007). Além disso, os feminismos trouxeram para o interior do debate sobre a vida social, a problematização das relações de gênero, produzindo discussões sobre a importância da não naturalização das relações de poder, em especial o questionamento sobre a subordinação das mulheres pelos homens em diversas sociedades. Vale ressaltar que, ao denunciarem a opressão das mulheres, os feminismos se constituem como um campo científico de militância política.



A partir das críticas às ciências modernas do início do século XIX, as explicações em torno da produção dos fenômenos sociais são envolvidas por uma vasta gama de olhares científicos. O que efetivamente significa dizer que a “verdade” produzida pelas ciências ganhou pluralidade ao mesmo tempo em que se tornaram mais complexas, não universalistas e, portanto, não absolutas, além de criticar as ideias do paradigma positivo que afirmam ser o campo científico objetivo, neutro e a-histórico.

De modo geral, o que se discute contemporaneamente no campo da produção científica é que a ciência não pode ser vista como a-histórica nem universalista, pois ela é produto do meio social, contornada pela história de uma época e, conseqüentemente, em eterno processo de (des)construção e reformulação. Como diz Sardenberg (2007, p.95), “A ciência não está fora da história”, o que significa dizer que ela demarca e é marcada por um tempo histórico, um eterno devir.

No campo da antropologia, por exemplo, a antropologia feminista, passou a questionar e denunciar os vieses androcêntricos das produções antropológicas clássicas (BONETTI, 2006; FEE, 1974; SUÁREZ, 1997), que, ao visibilizarem as mulheres, tentavam compreender os comportamentos de homens e mulheres, sejam em rituais ou mesmo no imaginário mítico, a partir da construção de papéis sociais, numa lógica de complementaridade, atribuídos a ambos, principalmente nos campos da sexualidade e do parentesco.

Nesse contexto, a investigação dos mundos das mulheres e das relações de gênero no meio acadêmico, particularmente no campo das ciências sociais e humanas, foi, em termos históricos, delimitada pelo que comumente se denominou como *ondas do feminismo internacional*, até então contabilizadas em três ondas feministas. Os movimentos feministas visibilizaram questões referentes à mulher, levando, para os estudos científicos – antropológicos, sociológicos, históricos, filosóficos -, a necessidade de se estudar para melhor entender as condições favorecedoras da subordinação das mulheres, teorizar sobre elas e, conseqüentemente, propor elaborações de projetos políticos que possibilitassem reverter essa situação.

Trato, resumidamente, da história dos movimentos feministas, por considerá-la o pulsar das sociedades, como nos fala Touraine (1998), no que se refere à busca cotidiana da emancipação feminina e garantia de direitos nas mais diversas esferas da sociedade. Em termos históricos, os movimentos feministas<sup>1</sup>, enquanto organizações, tiveram início a partir

---

<sup>1</sup> Emma Siliprandi (*Mulheres e agroecologia: a construção de novos sujeitos políticos na agricultura familiar*, 2009, p. 38) afirma que o feminismo enquanto conceito é criação do mundo moderno, porém de forma genérica, refere-se a qualquer forma de revolta das mulheres. “Pode-se afirmar que o feminismo existiu sempre,

da “primeira onda”, no começo do século XIX nos Estados Unidos, Inglaterra e França. Com a solidificação do capitalismo, a industrialização e a disseminação das ideias iluministas no Ocidente, alguns conceitos tornaram-se relevantes dentro da esfera pública, como cidadania, direitos civis, direito à propriedade privada, etc. Porém esses direitos eram reservados para grupos formados por homens, burgueses, brancos, ficando excluídos mulheres, escravos e homens de poucos recursos. No que se refere às mulheres, era vigente a ideia essencializada e naturalizante de que estas não possuíam elementos para participar da esfera pública de decisões e exercer profissões “masculinizadas”, sendo relegadas ao espaço doméstico da vida privada, sob as ordens do poder patriarcal e, conseqüentemente, sem direitos civis e cidadania.

Esse movimento foi formado por mulheres cultas, de classe média alta, que defendiam os ideias iluministas de direitos para todos. No que tange às mulheres, reivindicavam o direito de participar da vida pública, acesso à educação superior, ocupação dos espaços de trabalho remunerado, direito à posse de propriedades em seu nome, etc. Porém a principal bandeira foi a busca pelo direito ao voto para as mulheres, conhecido como movimento sufragista. (COSTA, 1998)<sup>2</sup>.

De forma geral, para Costa (2005), o primeiro momento feminista, mais especificamente no Brasil, foi marcado pelos ideais liberais, tendo uma postura conservadora, na medida em que não questionou a divisão sexual dos papéis de gênero, pelo contrário, havia reforços nos papéis, mantendo estereótipos e tradições que não rompiam com as “[...] ideias e representações das virtudes domésticas e maternas como justificativa para suas demandas” (COSTA, 2005, p. 13). Para Costa (2005, p.13), citando Molyneux (2003):

As mulheres aceitaram o princípio da diferença sexual, mas o rejeitaram como fundamento para a discriminação injustificada. As líderes dos movimentos de mulheres criticaram seu tratamento diante da lei e

---

em diferentes sentidos. No sentido mais amplo do termo, sempre que as mulheres, individual ou coletivamente, se queixaram do seu injusto e amargo destino sob o patriarcado, e reivindicaram uma situação diferente, uma vida melhor” (MIGUEL, 2002, p. 9) Vale esclarecer: “[...] houve, porém, alguns momentos históricos em que as mulheres chegaram a articular, tanto na teoria como na prática, um conjunto coerente de reivindicações e se organizaram para consegui-las, e só nesses momentos foram reconhecidas como um movimento social.

<sup>2</sup> Rago (*feminino e sexualidade*. 2000, p 595) afirma que nesse mesmo período dois movimentos feminista contrapostos às ideias das liberais foram as “operárias anarco-sindicalistas e socialistas”. As socialistas e as anarquistas, tinham percepções diferenciadas na condução das lutas das mulheres e criticavam de forma severa as posturas dessa vertente do feminismo que representava na realidade os anseios da burguesia. Dentro de uma perspectiva de luta de classes, as anarquistas e socialistas organizavam as mulheres operárias nos sindicatos para discutir suas condições de trabalho, tanto na produção quanto na vida social e divulgavam na imprensa operária as péssimas condições de trabalho e “de higiene nas fábricas ou nas habitações coletivas e a inexistência de direitos sociais e políticos para as mulheres”

impugnaram os termos de sua exclusão social e política, mas o fizeram de forma que reconheciam a importância do seu papel na família, um argumento que foi utilizado tanto pelas feministas quanto pelos estados, ainda que com fins distintos.

Por certo, essa primeira onda do feminismo desencadeou outras ondas. As conquistas paulatinas dos direitos civis, e, em países da América Latina, a ascensão de ditaduras militares, ofuscou lutas feministas nos anos 60, principalmente das socialistas e anarquistas. E, diante disso, os movimentos feministas se encapsularam ou direcionaram suas atuações para movimentos “menores”, aliando-se muitas vezes a movimentos de mulheres que lutavam por creches, direito à moradia, etc. (COSTA, 1998).

No final dos anos 60, surge, a *segunda onda do feminismo*, desencadeada nos Estados Unidos, Inglaterra, França e Espanha, com as bandeiras das feministas radicais e defensoras do sistema patriarcal, dentro de uma perspectiva universalista, como responsável pela assimetria sexual. No campo acadêmico, os feminismos discutiam a necessidade de inserir as mulheres e suas questões no campo das ciências sociais e humanas, reconhecendo-as como sujeito do conhecimento. Além disso, com a ideia de que “o privado também é público”, os feminismos trouxeram para o debate político questões relacionadas à vida das mulheres no âmbito privado, apontando que, só a partir desse questionamento, se poderia pensar em relações igualitárias, pois o mundo público não levava em conta as necessidades das mulheres (COSTA, 1998; SILIPRANDI, 2009).

No campo da antropologia<sup>3</sup>, até então chamada de Antropologia da Mulher, a busca para explicar o universalismo da dominação masculina e da subordinação da mulher perpassou o pensamento da antropologia feminista<sup>4</sup> nos anos 70. Uma obra que revela esse pensar, é o livro *A Mulher a Cultura e a Sociedade* (1979) organizado pelas autoras Michelle Zimbalist Rosaldo e Louise Lamphere<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> As críticas feministas à ciência também influenciaram a historiografia que, a partir da história social, produziu textos que visavam visibilizar as mulheres como protagonistas da história, uma vez que antes eram ofuscadas e silenciadas pela história factual. Michel Perrot, a exemplo do livro *Minha história das mulheres*, de 2007, afirma que a história das mulheres mudou, partiu “[...] de uma história das mulheres do corpo e dos papéis até chegar à história das mulheres no espaço público da cidade, do trabalho, da política, da guerra, da criação. Das mulheres vítimas a mulheres ativas. Das mulheres para o gênero, onde a relação dos sexos tornou-se relevante e daí aparecem os homens” (Michel PERROT, *Minha história das mulheres*, p. 25).

<sup>4</sup> Aline Bonetti (2006) afirma que a Antropologia Feminista assume em sua postura o viés político. “Apostar numa postura mais frontalmente política e reafirmar o adjetivo 'feminista' da Antropologia que fazemos confere-lhe um comprometimento crítico 'em desafiar e redesafiar as suposições sobre os próprios lugares das pessoas no mundo [...] com seus complexos conflitos inter-gênero, inter-racial, inter-cultural e internacional num modo ético e politicamente sensível” (ONO, 2003, apud BONNETI, 2006, p. 6).

<sup>5</sup> Na obra *A Mulher a Cultura e a Sociedade* (1979), encontram-se três autoras emblemáticas: Michelle Zimbalist Rosaldo (1979), Sherry B. Ortner (1979) e Nancy Chodorow (1979). Tomados em conjunto, os três

No âmbito da antropologia feminista, a busca pelo universalismo é marcada “[...] pela constituição de um aparato teórico que buscava explicar, dentre a variabilidade do que é ser mulher, o caráter secundário que elas supostamente ocupam nas mais diferentes culturas” (BONETTI, 2006, p.2). Porém a explicação universalista é atualmente refutada. Autoras como Ortner (1979; 2006) afirmam que, no momento histórico em que se defendeu a dominação masculina como um fenômeno presente em todas culturas ou pancultural, foi relevante para contrapor aos debates de vertentes teóricas feministas com perspectiva marxista-evolucionista, que afirmavam terem existido, anteriormente à sociedade patriarcal, sociedades igualitárias e matriarcais.

Após diversas críticas às verdades nas ciências modernas, incluindo seus métodos de análise, as feministas acadêmicas apontam a necessidade de se construir uma episteme feminista, em que a mulher saia da condição de objeto, para a de sujeito do conhecimento. Mas não posso afirmar que esse princípio seja confortável e tão fácil de se colocar em prática, porque, ao longo da construção das ciencias humanas e sociais, principalmente para as que tinham e têm o positivismo como norteador das suas investigações, o princípio de objetividade norteou vários debates e vários "resultados" científicos.

Quando as teorias feministas postulam ser a mulher objeto e sujeito do conhecimento, a pergunta que se faz é: como manter o princípio de afastamento requerido pela objetividade das ciências modernas? (FLAX, 1991; HARDING, 1998; SARDENBERG; 2007). Ora, é fato, como já apontado, que o princípio de objetividade nas ciencias humanas e sociais foi tomado emprestado das ciências exatas, em um período em que a razão era o norteador do pensamento ocidental.

Ideia veementemente refutada pelas feministas, que dessa forma desenvolvem, no que diz respeito à objetividade, a noção de *conhecimento situado*, o qual, para Sardenberg (2007, p.13), “[...] reflete a perspectiva ou ‘posicionalidade’ dos sujeitos cognoscentes, sendo gênero um dos fatores determinantes na sua constituição”. Argumento também presente em Machado (1998, p.115), pois, para ela, a necessidade de se privilegiar o *conhecimento situado* é a partir de um contexto, rejeitando “[...] o relativismo absoluto ou indiscriminado e propõe uma maior habilidade para a busca da objetividade”.

Para Harding (1998), é a noção de experiência que dá o tom para uma nova epistemologia e afirma que o(a) investigador(a) deve revelar-se não apenas enquanto gênero,

---

artigos, cada um da sua forma, sugerem a existência da subordinação das mulheres aos homens em todas as sociedades. O que leva a essa universalização é o fato de ser a mulher a primeira e principal responsável em alimentar e cuidar dos filhos, estabelecendo um vínculo mais duradouro com eles, o que, inevitavelmente, a deixa inserida no espaço doméstico por mais tempo e assim a impedindo de participar da esfera pública.

mas também enquanto raça, classe e cultura à qual pertence, mostrando que a relação entre sujeito e objeto não é dicotomizada mas inter cruzada. Para isso, é necessário colocar sujeito e objeto no mesmo patamar crítico. Harding (1998, p. 25) afirma que

[...] insisten en que la investigadora o el investigador se coloque en el mismo plano crítico que el objeto explícito de estudio, recuperando de esta manera el proceso entero de investigación para analizarlo junto con los resultados de la misma. En otras palabras, la clase, la raza, la cultura, las presuposiciones en tomo al género, las creencias y los comportamientos de la investigadora, o del investigador mismo, deben ser colocados dentro del marco de la pintura que ella o él desean pintar. Esto no significa que la primera parte de un informe de investigación deba dedicarse al exámen de conciencia (aunque tampoco esté del todo mal que de vez en cuando los investigadores hagan exámen de conciencia).

Essa perspectiva feminista, ao propor um novo paradigma de conhecimento, se refere ao paradigma do *standpoint*; aqui o sujeito do conhecimento aparece ao se posicionar e definir. Assim, outro estilo de fazer ciência emerge, na medida em que um sujeito do conhecimento aparece e opta, o que de certa forma se contrapõe à perspectiva objetivista em que o sujeito que produz o conhecimento desaparece. E a crítica feminista revela a necessidade desse novo estilo: “O estilo não é neutro em relação ao paradigma, mas é menos preciso que um paradigma [...]” (MACHADO, 1998, p. 117). Ainda para a autora em pauta, essa

[...] definição se identifica com a proposição de uma articulação entre o que seria a perspectiva feminista (do sujeito feminista), que implica em algum tipo de resgate de valores experienciados a partir da socialidade diferenciada de gênero, ressaltando-se a especificidade de seu ângulo derivado de sua posição de subordinação nas relações de gênero ou da especificidade de valores advindos de sua socialidade e que foram, até então, considerados inferiores, ou ressaltando-se a proposta de explodir com todas as dicotomias entre razão e emoção, entre mente e corpo, na própria formulação do conhecimento. (MACHADO, 1998, p 116).

Apesar de a crítica feminista entender que a ciência moderna, ao objetivar o conhecimento, incorreu em negar a presença do sujeito investigado como também um dos transformadores da “realidade” posta, nem todas as críticas negam a importância de se buscar a objetividade nas investigações. Longino<sup>6</sup> e Keller, segundo citação de Sadernberg (2007),

---

<sup>6</sup> Alberto Cuponi, em artigo provocador, discute se é possível uma ciência feminista. Nas palavras do autor: “[...] sobre a evolução humana em que os antropólogos (homens!) interpretam os escassos achados culturais (pedras modificadas deliberadamente) como indícios da atividade, supostamente masculina, de caçar, que teria assim predomínio na evolução de traços especificamente humanos de conduta. Longino observa que dados e hipóteses não podem ser intervinculados tão somente por relações de inferência, sendo sempre

são duas autoras pertinentes quando se discute essa questão, como podemos ver a seguir:

Todavia, assim como Keller, também Longino não descarta a possibilidade de se manter critérios de objetividade na investigação científica e na produção do conhecimento. Para tanto, afirma Longino (2001), é preciso reconhecer que “forças sociais” não atuam necessariamente como forças “maléficas”, no sentido de sempre introduzirem um viés ou mesmo resultarem em “irracionalidade” na ciência. Pelo contrário, elas têm um papel relevante em assegurar maior rigor, principalmente porque a investigação científica não é um processo individual e sim social. (SARDENBERG, 2007, p. 16).

Acredito que essas posições não sejam antagônicas, ou seja, o conhecimento situado e manter certos critérios objetivos nas análises científicas. Para isso, é necessário um esforço intelectual no qual o(a) investigador(a) busque certa suspensão ou afastamento que possibilite perceber o “objeto” de estudo de outro ângulo.

Essas discussões revelam que o conhecimento científico é “produto” do social, sendo passível pensar em ações que impliquem em transformações concretas. E é a partir desse pressuposto que a crítica feminista, além de defender uma ciência feminista, assume-se como política-militante, com engajamento intelectual e intervenção pública; uma *práxis* política, nas palavras de Flax (1991). Sardenberg (2007, p.4) ilustra bem essa concepção nas palavras que se seguem:

[...] pensar em uma ciência feminista – ou em qualquer outra possibilidade de ciência politizada – requer, como primeiro passo, a desconstrução dos pressupostos iluministas quanto à relação entre neutralidade, objetividade e conhecimento científico. Requer, portanto, a construção de uma epistemologia feminista – de uma teoria crítica feminista sobre o conhecimento –, que possa autorizar e fundamentar esse saber que se quer politizado.

Mas, resumidamente, a *segunda onda do feminismo* traz algumas características de grande avanço para as lutas dos movimentos feministas, como, por exemplo: visibilizar aspectos referentes à mulher que antes se encontravam enclausurados na vida privada; denunciar a presença do pensamento patriarcalista como um dos vetores da opressão e violência de gênero; questionar a heterossexualidade como norma obrigatória para a

---

necessárias pressuposições que deem significado aos dados. Isso é comprovado pelo fato de que antropólogas (mulheres!) propõem uma outra interpretação, pela qual aquelas pedras seriam instrumentos para abrir frutos ou extrair raízes, uma interpretação que daria às fêmeas um papel evolutivo maior.” (CUPONI, Alberto. *Pode haver uma ciência feminista?* p.2). Disponível em: <<http://www.uesc.br/eventos/ivseminariohfc/resumos/podehaverumaciencia.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2011.

sexualidade humana; criticar a esquerda por não inserir outros tipos de opressão em sua crítica social, defendendo uma transformação radical que levasse à derrocada simultânea do capitalismo e do patriarcalismo.

No campo acadêmico, como já salientado, colocar em cheque as "verdades" produzidas pelo pensamento androcêntrico, além de denunciar a exclusão das mulheres como produtoras do conhecimento (ARRAZOLA, 2002; MAFFIA, 2002; YANNOULAS, 2007) e, por fim, a “[...] noção de poder e de política ampliados para além do Estado; o político abrange também as relações pessoais, e, portanto, 'o pessoal é político’” (SILIPRANDI, 2009, p. 59).

Vale ainda destacar que é nessa *segunda onda do feminismo*, com a teoria patriarcalista, que a categoria gênero emerge como um conceito que problematiza as relações entre mulheres e homens, trazendo a interferência e primazia dos aspectos sociais e culturais que são construídos nas atribuições dos papéis sexuais sobre os corpos fisiológicos, e não o determinismo biológico, como até então se acreditava. Segundo Grossi (s.d.), é nesse período, mais especificamente nos movimentos sociais do ano de 1968, que os estudos de gênero surgem como uma das consequências das lutas libertárias. Voltarei à discussão sobre gênero em tópico específico.

Os debates no campo do feminismo da *segunda onda* não ocorreram de forma tranquila, isso porque existia uma disputa entre as feministas americanas e francesas. Segundo Narvaz e Koller (2006), além de denunciar a opressão sofrida pelas mulheres, as feministas americanas postulavam a busca pela igualdade entre homens e mulheres. Essa vertente do feminismo é conhecida por “feminismo da igualdade”.

Já para as francesas, o mais relevante era apontar a alteridade e as diferenças existentes entre homens e mulheres, enfocando as características femininas extremamente valorativas, como, por exemplo, a maternidade, o cuidado, doçura, sexualidade feminina mais suave, contrapondo a masculina como brutal e agressiva etc. Essa vertente é denominada de “feminismo da diferença”.

Voltando à história, a partir do final dos anos 80 e início dos anos 90, com a chamada “pós-modernidade”, surge, um outro momento do movimento feminista, para alguns/mas teóricos/as, é a *terceira onda do feminismo* ou "*novo feminismo*", esse emerge com duras críticas aos métodos, metodologias e epistemologias das ciências tradicionais, inclusive as próprias teorias feminista cujas bases de explicação científica são iluministas. Segundo Sardenberg (2007, p.14), “[...] a crítica pós-moderna irá exercer um forte fascínio junto à teoria feminista”. Ponto de vista com que Joan Scott (2000) também concorda, pois, para ela,

tanto a crítica pós-moderna como a feminista "[...] compartilham uma certa crítica autoconsciente diante das tradições políticas e filosóficas estabelecidas. Portanto, parecia valioso para as feministas acadêmicas, explorar essa relação visando seus próprios fins. (SCOTT, 1990, p. 204).

Influenciadas pelo pensamento de filósofos como Jacques Derrida e Michel Foucault, as críticas pós-modernas passaram a enfatizar as dúvidas e incertezas acumuladas pelo campo do conhecimento na área das ciências humanas, inclusive analisando a presença do poder na construção do saber (RAGO, 1998). Além disso, a questão da diferença, da subjetividade e da singularidade das experiências foram analisadas a partir da concepção foucaultiana que, em linhas gerais, concebe as subjetividades como construídas pelos discursos<sup>7</sup>, em um campo que é sempre dialógico e intersubjetivo. (NARVAZ, KOLLER, 2006).

Na *terceira onda do feminismo*, no que se refere especificamente ao movimento, este passa por uma espécie de “fragmentação” no seu interior. Mulheres negras, lésbicas<sup>8</sup>, pobres, etc. radicalizam na crítica ao essencialismo que, conseqüentemente, desembocou na negação da identidade única das mulheres, ou seja, mulheres negras, de classes populares, lésbicas não se sentiam identificadas pelas problemáticas, ou mesmo alguns tipos de opressão, demarcadas pelos movimentos feministas que representavam mulheres brancas de classe média. Assim, esses “novos” feminismos radicalizam ao afirmar, de forma crítica, que colocar a identidade sexual ou mesmo biológica como comum em todas as culturas é poderoso (NICHOLSON, 2000)<sup>9</sup> na medida em que essencializa algum aspecto da vida humana. A terceira onda, concluindo, trouxe para a arena científica e política a visibilidade de problemáticas de

---

<sup>7</sup> Margareth Rago ao citar Foucault afirma: “[...] não se trata aqui de neutralizar o discurso, transformá-lo em signo de outra coisa e atravessar-lhe a espessura para encontrar o que permanece silenciosamente aquém dele, e, sim, pelo contrário, mantê-lo em sua consistência, fazê-lo surgir na complexidade que lhe é própria. Em uma palavra, quer-se, na verdade, renunciar às ‘coisas’, despresentificá-las; [...] substituir o tesouro enigmático das ‘coisas’ anteriores ao discurso pela formação regular dos objetos que só nele se delineiam; definir esses objetos sem referência ao fundo das coisas, mas relacionando-os ao conjunto de regras que permitem formá-las como objetos de um discurso e que constituem, assim, suas condições de aparecimento histórico”. Margareth RAGO (*Epistemologia feminista, gênero e história*, 1998, p.26)

<sup>8</sup> Alain Touraine (*O mundo das mulheres*, 2007, p.38), ao se referir ao papel das lésbicas afirma: “As lésbicas se sentem mais rejeitadas e mais privadas de sua subjetividade do que outras mulheres. Mas elas vivem a experiência particular da qual pedem o reconhecimento legal. Elas não se definem somente por uma privação, mas principalmente por uma experiência, bastante forte para ser reivindicada como um direito”.

<sup>9</sup> O corpo como elemento de identificação das mulheres é também refutado, isso porque generalizar as representações do corpo nas culturas, mesmo que em dimensões diferenciadas, implica um erro, e leva conseqüentemente a análises preconcebidas e etnocêntricas. Pois as culturas não têm percepções iguais com relação ao corpo. Nessa linha de raciocínio, Linda Nicholson é bastante elucidativo: “Defendo que a população humana difere, dentro de si mesma, não só em termos das expectativas sociais sobre como pensamos, sentimos e agimos; há também diferenças no modo em que entendemos o corpo”. O corpo percebido como não essência ou identidade única, permite ser observado a partir de uma “[...] variável historicamente específica cujo sentido e importância são reconhecidos como potencialmente diferentes contextos históricos variáveis” (Linda NICHOLSON, *Interpretando o gênero*, p.46).



movimentos feministas marcados por diferenças étnicas, de classes, orientação sexual, etc., o que incorreu na pluralização da palavra mulher. Porém, no campo de lutas políticas, concordo com Nicholson (2000), ao se referir à palavra mulher, é necessário se estabelecer um ponto em comum nas mulheres que possa fortalecer a luta política. Nas palavras da autora:

[...] como palavra cujo sentido não é encontrado através da elucidação de uma característica específica, mas através da elaboração de uma complexa rede de características. Essa sugestão certamente leva em conta o fato de que deve haver algumas características – como a posse de uma vagina e uma idade mínima – que exercem um papel dominante dentro dessa rede por longos períodos do tempo. (NICHOLSON, 2000, p. 66).

Os avanços nos movimentos feministas e o desenvolvimento de teorias feministas que buscavam entender as realidades apresentadas dentro de contextos sociais e históricos, implicaram, muitas vezes, mudanças no rumo da história, e cada vez mais vêm influenciando nas tomadas de decisões políticas nos estados democráticos, com concretização de políticas públicas para as mulheres. Mas um ponto é importante ressaltar: a partir do momento em que os movimentos feministas e as teorias feministas passaram a problematizar as relações entre homens e mulheres, desencadeou-se um aspecto determinante para a busca pela equidade de gênero, a desconstrução de elementos essencializadores que estruturavam as relações, o que implicou denúncias relevantes contra a opressão das mulheres.

Por fim, é importante ainda ressaltar que a amplitude dos estudos de gênero e as indagações sobre as epistemologias feministas, segundo Machado (1998, p.117), “[...] introduziram, ao lado dos outros estilos de fazer ciência social, um estilo que proporcionou mais lugar à reflexão sobre a subjetividade do(a) autor(a) e da construção das subjetividades dos sujeitos sociais”.

Concluindo, um dos grandes méritos dessa conquista e da solidificação das lutas feministas foi trazer para a arena científica e para os movimentos feministas e de mulheres, a categoria gênero como problematizadora das relações de gênero, bem como a construção de uma metodologia para a análise e explicação da realidade social, iniciada na *segunda onda do feminismo*.

## 1.2 ESTUDOS DAS MULHERES

Os estudos sobre gênero tiveram seu marco antecessor, entre os anos de 70 e 80,

quando se buscava entender a condição feminina. Nesse período, acreditava-se que existia um problema específico das mulheres e que apenas elas poderiam pensar e escrever sobre essa questão. Segundo Grossi (s.d), essa posição era uma das práticas do movimento feminista, que promoviam reuniões sem a presença dos homens, isso porque as mulheres haviam sido silenciadas na trajetória da história e só sem a presença dos homens era possível garantir efetivamente as palavras das mulheres e romper o silêncio (PERROT, 2007).

No Brasil, no final da década de 60, Rose Marie Muraro publicou o livro *A mulher na construção do futuro* (1966), e três anos depois, Heleieth Saffioti publicou o livro *A mulher na sociedade de classes: mitos e realidades*, sua tese de Livre- Docência. As duas obras versam sobre a condição da mulher brasileira e estabelecem contraponto com o pensamento e o discurso patriarcal. O discurso feminista é direcionado principalmente para denunciar a opressão da mulher e seu lugar de subalternidade em relação aos homens (MÉNDEZ, 2010).

Nesse mesmo período, uma obra teve forte influência nos estudos e movimentos feministas com perspectiva marxista: *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*, de Friedrich Engels, de 1884. No livro, o autor mostra, de forma evolucionista, que a mulher foi a primeira propriedade privada, incorrendo nas mudanças das relações sociais, antes sob o domínio das mulheres, ou seja, o matriarcado, passando para o patriarcado, ou seja, domínio dos homens. Esse livro influenciou os estudos sobre as mulheres e sua condição de classe com publicações sobre o trabalho doméstico, as camponesas, operárias, etc., mostrando que essas mulheres sofriam dupla opressão, a de sexo e a de classe. Por um lado, os estudos “[...] também compartilhavam da visão de que havia uma mesma opressão de todas as mulheres, independentemente do lugar que elas ocupavam na produção, pois todas eram oprimidas pela ideologia patriarcal” (GROSSI, s.d.).

A partir dos anos 80, conhecer a condição feminina ou da mulher não contemplava mais os questionamentos do movimento feminista e nem os estudos feministas. Iniciam-se, assim, os *estudos sobre as mulheres*, pois os resultados anteriores generalizavam as mulheres, e era necessário discutir que elas não tinham condições iguais nem nas culturas diferentes, nem na própria cultura.

No campo da Antropologia Feminista, até então chamada de Antropologia das Mulheres, ao buscar a visibilidade das mulheres nas produções etnográficas, foram questionados o universalismo e a

[...] unidade da categoria sociológica mulher. Tal produção é marcada pela constituição de um aparato teórico que buscava explicar, dentre a

variabilidade do que é ser mulher, o caráter secundário que elas supostamente ocupam nas mais diferentes culturas. (BONETTI, 2006, p.2).

A Antropologia Feminista efetivamente conseguiu enriquecer o debate quanto à variabilidade do que seja ser mulher. Por outro lado, ela ainda não conseguiu romper com explicações universalistas sobre a subordinação da mulher e da dominação masculina, como já apontado anteriormente.

No Brasil não foi diferente, os estudos sobre as mulheres foram importantes para também perceber que não se poderia mais falar de uma única condição feminina, pois as diferenças entre as mulheres não eram apenas com relação à classe, mas também “regionais, de classes etárias, de ethos” (GROSSI, 2011).

Inúmeros cursos na academia foram ministrados e teses foram defendidas sobre as mulheres brasileiras. Mas esses estudos não deixavam de ressaltar a importância do biológico como condicionante de reconhecimento entre as mulheres, o que independe da sua condição socioeconômica. As mulheres se reconheciam pela morfologia do sexo feminino.

Simião (1999) aponta ainda que o movimento feminista, nesse período, trouxe à tona um novo sujeito político – a mulher, e, com a emergência desse novo sujeito que se constituía, a academia passa a pesquisar sobre esse novo objeto de estudo. Os diversos estudos com abordagens e pontos de vista diferenciados problematizaram a condição feminina e tinham em comum desnaturalizar e historicizar a subordinação da mulher.

A busca pela desnaturalização iniciou-se com a explicação sobre as origens históricas ou o princípio de tudo, da opressão e subordinação da mulher, que desencadeou uma gama de estudos que buscaram as explicações em várias sociedades, a partir do patriarcado (forma específica de organização social) ou a partir da sociedade de classe (SIMIÃO, 1999). Segundo Lobo (1987, p.77), “[...] os temas estudados permitiram construir um saber extenso sobre a situação das mulheres nas sociedades, sobre as formas concretas e históricas da condição feminina”.

A explicação pelas origens, no entanto, logo apresentou fragilidades, pois implicava tentar encontrar a existência de raízes; uma essência que, por sua vez, não é mutável. Ao mesmo tempo, é tentar mostrar que o que somos hoje é resultado de uma história evolutiva. Rosaldo (1995, p.7), ao fazer críticas a essa questão, afirma:

Perguntas por origens sustentam (Já que elas são fundadas em) um discurso calcado em termos universais; e universalismo nos permite fazer deduções precipitadas (para todos menos para nós talvez) sobre a significação sociológica do que as pessoas fazem ou, pior, do que, em termos biológicos,

elas são.

Entretanto, as explicações e evidências das “origens” não davam respostas a uma questão fundamental, que é a desnaturalização da opressão, nem mesmo esclareciam sobre o significado da subordinação. Era necessário, portanto, buscar ferramentas analíticas mais adequadas para explicá-la. Nesse sentido, o objeto “mulher” não era suficiente para dar conta do complexo sistema de relações e representações culturais que embasavam a subordinação feminina.

Era necessário compreender um conjunto de significados e concepções refletidas nas relações sociais concretas, sem que pouco se explicariam as mudanças e permanências nas relações entre homens e mulheres. Isso fez com que muitas pesquisas mudassem seu foco de análise, da busca das origens da dominação para a construção dos significados sociais das diferenças sexuais. (SIMIÃO, 1999, p.21).

Dessa forma, a categoria gênero ganha significados que vão além do gramatical, sendo problematizada pela teoria feminista para buscar explicações das relações sociais e simbólicas que permeiam as diferenças sexuais, além de romper com as explicações do determinismo biológico.

### 1.3 ESTUDOS DE GÊNERO

Jane Flax (1991) afirma que um dos avanços dos últimos tempos das teorias feministas foi trazer a categoria gênero para uma problematização que implicou torná-la mais complexa e, fundamentalmente, desnaturalizar as relações entre as pessoas. E como já frisado, foi a partir da segunda onda do feminismo, nos anos 60, que as teóricas feministas norte-americanas e inglesas, ao discutirem a categoria gênero, tiveram como propósito fundamental “[...] analisar como nós pensamos, ou não pensamos, ou evitamos pensar sobre gênero” (FLAX, 1991, p.225).

As palavras de Flax (1991) não podem ser negadas. O conceito de gênero mostra-se cada vez mais em movimento e com transformações tendo várias vertentes explicativas, como a funcionalista, que se limita a discutir os papéis sociais de homens e mulheres sem problematizá-los; e as teóricas feministas, que tratam a categoria de forma complexa e

problematizada; ou, ainda, as críticas feministas, que colocam a categoria gênero em suspense, como Linda Nicholson e Judith Butler, as chamadas feministas pós-estruturalistas ou pós-modernas, aspectos que não vão ser tratados neste trabalho.

Centro a minha discussão na perspectiva da Saffioti, que, dentro de um ponto de vista patriarcalista, discute gênero como relação de poder, mas enfatizando outras categorias fundantes, a classe e a raça. Gayle Rubin também é abordada, no sentido de enfatizar a sua discussão a respeito do sistema sexo/gênero, como uma importante contribuição para desnaturalizar as relações sociais nos anos 70. Joan Scott, dentro de uma perspectiva pós-estruturalista, é trazida para o debate, por ser enfática em propor a utilização da categoria gênero como suporte teórico para análise da realidade.

A origem do conceito gênero iniciou com o psicólogo, Robert Stoller (*sex and Gender*) nos anos 60. Segundo Ann Oakley (1972) (*Sex, Gender and Society*), para Stoller não existe relação direta entre o sexo e gênero, o primeiro resultado da soma de elementos como cromossomos, genitália etc. Se configurando em macho ou fêmea, já o gênero é formado a partir de aspectos psicológicos e culturais, assim difere em expectativas de papéis sexuais de cultura para cultura. Mas foi no ano de 1975 que essa categoria ganhou um *status* mais consistente, no sentido de inserir-se no debate científico acadêmico. Nessa perspectiva podemos citar dois artigos clássicos para a teoria feminista, aqui tratados, o de Gayle Rubin intitulado “O Tráfico de Mulheres: Notas sobre a ‘Economia Política do Sexo’”, em 1975, e, na década seguinte, com Joan Scott, com o artigo “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”; a primeira, no campo da antropologia, e a segunda, no campo da história (MATOS, 2008; NICHOLSON, 2000; SAFFIOTI, 2004).

Gayle Rubin (1993), ao procurar demarcar o sistema sexo/gênero, busca um meio de minar as pretensões de abrangência do 'sexo', isso porque naquele período o *biológico é o destino*, dominava as explicações científicas. Outra contribuição importante foi que, a partir dessa inquietação, a percepção do que é *ser* masculino ou *ser* feminino ganha uma abordagem cuja implicação consiste desnaturalizar as relações sociais de gênero, visto que gênero é culturalmente construído, sendo, portanto, fruto, consciente ou inconscientemente, da própria ação e interpretação dos homens e das mulheres em sociedade.

Segundo conceito de Rubin (1993, p.5), o sistema sexo/gênero é “[...] um conjunto de arranjos através dos quais a matéria-prima biológica do sexo e da procriação humanas é moldada pela intervenção humana e social e satisfeita de forma convencional”. Dessa forma, o sistema sexo/gênero “[...] consiste numa gramática, segundo a qual a sexualidade biológica é transformada pela atividade humana, gramática esta que torna disponíveis os mecanismos de

satisfação das necessidades sexuais transformadas” (SAFFIOTI, 2004, p.108). No plano das representações, essa gramática sexual indica quais são as condutas comportamentais socialmente admitidas para homens e mulheres, agindo muitas vezes de forma coercitiva e punindo aqueles(as) que não as cumprem.

Ao desenvolver a ideia do sistema sexo/gênero, Rubin (1993) atribui, ao sexo, gênero e reprodução, processos em transformação, descartando características essencialistas ao afirmar o caráter histórico e mutável que as sociedades atribuem ao sexo.

O domínio do sexo, do gênero e da procriação humana tem sido sujeito a uma contínua e milenar atividade social que o transformou. Sexo como o conhecemos – identidade de gênero, desejos e fantasias sexuais, conceitos de infância – é, em si mesmo, um produto social. (RUBIN, 1993, p.5).

Como já afirmei, o sistema sexo/gênero procura minar a importância do sexo. Mas, ao mesmo tempo em que o sexo é “banido”, ele não deixa de ser analisado, isso ocorre porque, dentro de um viés universalista, para entender as diferenças entre homens e mulheres, o sexo é utilizado como essencialmente necessário. Para Nicholson (2000, p.43), na óptica de Rubin, “[...] o biológico foi assumido como a base sobre a qual os significados culturais são construídos. Assim, no mesmo momento em que a influência do biológico está sendo minada, está sendo também invocada”..

Rubin (1993), apesar de não perceber o biológico como determinante do caráter e, sim, como o processo de socialização, não consegue deixar de dar importância ao biológico. Assim, o corpo ganha uma magnitude explicativa nas relações de gênero, o que não deixa de ser também uma forma de generalização. Aqui, o corpo é relativizado, na medida em que sua importância não é igual ou mesmo inexistente em todas as sociedades. É interessante essa passagem de Nicholson (2000), em que afirma a necessidade de se tirar o sexo de qualquer explicação teórica sobre a relação de gênero:

Em outras palavras, ainda vemos o eu fisiológico como um “dado” no qual as características específicas são “sobrepostas” um dado que fornece um lugar a partir do qual se estabelece o direcionamento das influências sociais. A aceitação feminista dessas preposições significa que o “sexo” ainda mantém um papel importante: o de provedor lugar onde o “gênero” seria supostamente construído. (NICHOLSON, 2000, p. 43).

Apesar da importância dos estudos de Gayle Rubin, a concepção de gênero fica restrita à sexualidade, que interfere em outros campos da vida social. Essa permissão fica evidente quando a autora tece críticas quanto ao caráter androcêntrico da obra de Lévi-Strauss – As

Estruturas Elementares do Parentesco, Rubin (1993, p.7) afirma que “[...] o parentesco é explicitamente concebido como sendo uma imposição da organização cultural sobre os fatos da procriação biológica. Ele está permeado pela compreensão da importância da sexualidade na sociedade humana”. Resumir as relações de gênero no campo da sexualidade é restritivo, isso porque, além de o sistema sexo/gênero estar sempre em transformação, serve também para fins não apenas de reprodução e produção biológica, mas também para a organização econômica, política, símbolos etc.

A discussão de Joan Scott (1990), no artigo “Gênero: uma categoria útil para análise histórica”, afirma o conceito de gênero como uma categoria que deve ser utilizada para explicar teoricamente a realidade social e não tratada como um subproduto mutante de estruturas econômicas e, como fizera Engels, nem mesmo como mera ferramenta descritiva. Na perspectiva feminista, a categoria gênero, além de ser analítica é também política, pois, ao denunciar, nas relações de gênero, relações desiguais, implica apontar quais das partes é mais lesada, e, na sociedade ocidental, a mulher é a mais lesada. Além dessa contribuição para os estudos feministas e movimentos feministas, a categoria gênero possibilita “[...] interrogar (mudar) os paradigmas históricos existentes” (SCOTT, 1990, p. 4).

Para Scott (1990), a força do gênero em organizar a sociedade encontra-se em duas proposições: na primeira, o gênero é visto como elemento constitutivo de relações sociais cujas bases estão nas diferenças percebidas entre os sexos, contendo quatro elementos que são fundamentais e que, ao mesmo tempo, se entrelaçam – simbólico, normativo, nas organizações e instituições, e identidade subjetiva – que não estão separados nem construídos em etapas; elas são formadas a partir de inter-relações, que, a depender do contexto, uma(s) pode(m) sobressair mais que a(s) outra(s). O segundo elemento constitutivo é que “[...] gênero é o campo primeiro no seio do qual ou por meio do qual o poder é articulado”. (SCOTT, 1990, p. 5).

Quanto ao poder, o conceito aqui se aproxima do desenvolvido por Michel Foucault. Para ele, pelo fato de o poder ser uma relação, não pode ser localizado e/ou nem situado em instâncias específicas, ele está espalhado também nas práticas sociais cotidianas. Dessa forma, o poder constitui “[...] constelações dispersas de relações desiguais, discursivamente constituídas em campos sociais de forças” (SAFFIOTI, 1998, p. 30). Esse conceito permite que se possa analisar e perceber a existência de relações de poder em vários segmentos e nas esferas macro e micro da sociedade. E essa percepção de poder é importantíssima para os estudos das relações de gênero, que se manifestam tanto na esfera micro quanto na macro sociais.

Gênero é relacional, e, para Flax (1991), as relações de gênero são divisões e atribuições diferentes e assimétricas de traços e capacidades humanas. Foram as relações de gênero que criaram o homem e a mulher, que são compreendidos como separados, excludentes. “O conteúdo real de ser homem ou mulher e a rigidez das próprias categorias são altamente variáveis de acordo com épocas e culturas” (FLAX, 1991, p. 67). Entretanto, as relações de gênero têm sido, até então, relações de dominação em que, segundo a autora, apenas uma das partes exerce o domínio – o homem.

Concordo com Flax (1991) quando afirma que as relações de gênero são de dominação, e que o mais poderoso é o homem. Porém discordo ao atribuir a dominação ao homem, pois, enquanto indivíduo, ele é apenas a personificação da categoria. Quando se fala em relacional, deve-se pensar que o inimigo da mulher é o padrão dominante das relações de gênero. Pensando assim, gênero não regulamenta apenas as relações entre homens e mulheres, mas também entre mulheres-mulheres, homens-homens.

Mas também é necessário que se percebam as relações de gênero enquanto processo social, assim, ao analisá-las, deve-se ser capaz de captar a trama que é desenvolvida nas relações sociais, bem como entender as transformações históricas. (SCOTT, 1990).

Segundo Scott (1990), entender que gênero e relações de gênero são desiguais, e que as mulheres se encontram em situação de inferioridade e subalternidade em algumas sociedades, implica buscar mecanismos de combate a essas desigualdades. Para isso, é necessário se contar a história, apontando essa questão e, conseqüentemente, as soluções. Nas palavras de Scott (1990, p.40):

Esta nova história abrirá possibilidades para a reflexão sobre as estratégias políticas atuais e futuras (utópico), pois ela sugere que o gênero deve ser redefinido e reestruturado em conjunção com uma visão de igualdade política e social que inclui não somente o sexo mas também a classe e a raça.

É fato que pensar em gênero é perceber que se trata de um conceito relacional, mas, segundo Saffioti (2004), não implica necessariamente relações de poder, na medida em que para a referida autora o poder se estabelece com o patriarcalismo, dessa forma, concluo que podem existir relações igualitárias. Essa afirmativa é feita porque as relações de gênero e de poder se inscrevem no patriarcalismo, que é um sistema de dominação-exploração do homem sobre a mulher. Seus principais elementos são: o controle da fidelidade feminina; a conservação da ordem hierárquica com a autoridade do masculino sobre o feminino, bem como dos mais velhos sobre os mais novos, e a manutenção dos papéis sociais: aqui o homem



fica incumbido da responsabilidade da provisão material e a mulher pelos afetos e cuidados no lar (SAFFIOTI, 2004; SCOTT, 1995).

Os diversos modelos de patriarcado, diferentemente das relações de gênero como acima já pontuado, se caracteriza por uma *ordem de gênero* ou *ordem patriarcal de gênero*, o que implica dizer que ela não se estabelece apenas na relação entre homem e mulher, mas se encontra presente em todas as esferas de convivência social, sendo o sistema mais amplo e organizador da sociedade ocidental. Nas palavras de Saffioti (2004, p.122):

Pessoas podem se situar fora do esquema de *dominação-exploração das classes sociais ou do da raça/etnia*. Ninguém, nem mesmo homossexuais masculinos e femininos, travestis, transgêneros, fica fora do esquema *gênero patriarcal*. Do ângulo quantitativo [...] o *patriarcado* é, nas sociedades ocidentais urbano-industriais-informacionais, o mais abrangente. Da perspectiva qualitativa, a invasão por parte desta *organização social de gênero*, é total.

Porém, a relação de gênero que inferioriza as mulheres, aparenta estabelecer dois polos antagônicos: de um lado, a dominação-exploração do outro dominada-explorada, mas o que vemos é uma relação imbricada, em que a dominada-explorada possui um determinado poder, que possibilita a retroalimentação da relação patriarcal. Porém, essa desigualdade para Saffioti (1992), não implica relação hierárquica, mas sim contraditória, dialética. “Em todas as sociedades conhecidas, as mulheres detêm parcelas de poder, que lhes permitem meter cunhas na supremacia masculina e, assim, cavar-gerar espaços nos interstícios da falocracia” (SAFFIOTI, 1992, p. 183).

Apesar de entender que o patriarcalismo é uma forma de relação de poder e de opressão da mulher, iniciado em um momento histórico, não o concebo com um sistema universal presente em todas as sociedades, não apenas porque as ideias universalistas são refutadas neste texto, mas também porque as teorias que veem o patriarcado como sistema universal, ao analisar qualquer contexto com essa “verdade” preconcebida, fica vedado perceber qualquer relação diferenciada.

Butler (2003), dentro de uma perspectiva pós-estruturalista de crítica às teorias feministas do patriarcado, reforça as ideias contrárias ao patriarcalismo universalista, ao afirmar que essa tese – do patriarcalismo universal –, não tem mais sustentação teórica porque não teve como comprovar quais eram os mecanismos de opressão de gênero nos contextos socioculturais em que ela existia. Ora, se o(a) pesquisador(a) já trazia a teoria sobre o patriarcado como eixo teórico de análise, os contextos de estudo serviam apenas para

exemplificar ou ilustrar essa certeza. As ideias de Butler (2003) são mais duras quanto à visão ocidentalizada primeiromundista ao afirmar:

Esta forma de teorização feminista foi criticada por seus esforços de colonizar e se apropriar de culturas não ocidentais, instrumentalizando-as para confirmar noções marcadamente ocidentais de opressão, e também por tender a construir um “Terceiro Mundo” ou mesmo um “Oriente” em que a opressão de gênero é sutilmente explicada como sintomática de um barbarismo intrínseco e não ocidental. (BUTLER, 2003, p. 20-21).

A trama das relações em que o poder se constitui, não ocorre apenas com a categoria gênero, mas também com a classe, etnia/raça. Essas três são fundamentais, pois o sujeito tanto coletivo quanto individual é a história das relações sociais que ele vivencia e historia, realiza-se, de maneira plena, na instância dos agrupamentos mencionados, isto é, eles são os *loci* privilegiados do devir histórico. O sujeito, nessa perspectiva, é múltiplo.

Pensando nessa multiplicidade que as críticas feministas contemporâneas – aí podemos inserir as feministas negras, como Patrícia Collins e Luiza Bairros<sup>10</sup> – passaram a problematizar a categoria mulher, bem como as mulheres da América Latina, que passaram a afirmar que os problemas ou a forma de opressão das mulheres brancas e burguesas não são os mesmos ou da mesma forma como elas sofriam. Portanto, contextualizar as mulheres às quais se está se referindo é importantíssimo (FLAX, 1991; NICHOLSON, 2000).

O corpo foi tomado como parâmetro para explicar a identificação entre as mulheres pelas teóricas feministas<sup>11</sup> nos anos 70. Mas, generalizar as ideias do corpo das mulheres nas culturas, mesmo que em dimensões diferenciadas, implica erro, isso porque as culturas não têm percepções iguais com relação ao corpo. Dessa forma, concordo com Nicholson (2000,

---

<sup>10</sup> “O atual movimento de mulheres negras, ao trazer para a cena política as contradições resultantes da articulação das variáveis de raça, classe e gênero, promove a síntese das bandeiras de luta historicamente levantadas pelos movimento negro e de mulheres do país, enegrecendo de um lado, as reivindicações das mulheres, tornando-as assim mais representativas do conjunto das mulheres brasileiras, e, por outro lado, promovendo a feminização das propostas e reivindicações do movimento negro” (CARNEIRO, Sueli. *Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero*. Disponível em: < <http://www.unifem.org.br/sites/700/710/0000690.pdf> >. Acesso em: 7 out. 2010).

<sup>11</sup> Sherry B. Ortner (1979), ainda em artigo que defendia a ideia de universalismo, fala do corpo como elemento importante de identificação das mulheres, Aponta, para isso, três níveis em que o fato absolutamente fisiológico tem importância na divisão sexual: (1) de todas as culturas, como identidade de mulheres. Para a autora em questão, “[...] o corpo da mulher e suas funções, na maior parte do tempo mais envolvidos com ‘espécies de vida’ parecem colocá-las mais próxima à natureza em contraste com a *fisiologia* masculina que o liberta mais completamente para assumir o esquema da cultura; (2) o corpo feminino e suas funções coloca-a em *papéis sociais*, que por sua vez são considerados como sendo de uma classe mais inferior aos dos homens no processo cultural; (3) os papéis sociais tradicionais femininos, impostos por seu corpo e suas funções, lhe dão, por sua vez, uma *estrutura psíquica* diferente, que com sua natureza fisiológica e seus papéis sociais, é vista como mais aproximada da natureza” (Sherry B. ORTNER, *Está a mulher para o homem assim como a natureza para a cultura?*, p.102).

p.46) quando diz: “Defendo que a população humana difere, dentro de si mesma, não só em termos das expectativas sociais sobre como pensamos, sentimos e agimos; há também diferenças no modo como entendemos o corpo”.

Nesse sentido, existem variações sociais no modo como as culturas entendem e dão significados aos corpos. E, assim, temos que entendê-los não como uma constante e sim uma variável que está relacionada a aspectos sociais, culturais, econômicos e históricos.

[...] o que acontece é que diferenças no sentido e na importância atribuídas ao corpo de fato existem. Esses tipos de diferenças, por sua vez, afetam o sentido da distinção masculino/feminino. A consequência é que nunca temos um único conjunto de critérios constitutivos da 'identidade sexual' a partir do qual se possa inferir alguma coisa sobre as alegrias e as opressões inerentes ao 'ser mulher'. Pensar o contrário nos leva ao erro (NICHOLSON, 2000, p. 47).

Quando, ainda Nicholson (2000), pensar o contrário nos levaria a erros interpretativos., isso porque, quando o corpo e a função de reprodução são pensados como critérios constitutivos da identidade sexual entre as mulheres, sem dúvida, isso implica equívocos metodológicos na medida em que são concepções predefinidas, preconceituosas e novamente condizentes com a perspectiva de quem investiga. Certamente que os debates sobre a categoria gênero contribuíram para essa concepção, na medida em que evidenciam os aspectos sociais e culturais como determinantes para o *ser* homem e *ser* mulher. E teve como consequência a desestabilização do “paradigma do sujeito universal, sempre percebido como masculino” (MÜLLER, 2003, p. 21).

A construção das relações de gênero situa as mulheres do lado oposto dos homens. Na vida sexual, não é diferente, aqui as normas e expectativas sociais em “[...] relação à idade e às circunstâncias adequadas para as primeiras práticas sexuais variam conforme o sexo” (BORGES, 2007, p.508). Segundo Rieth (1998), entre as mulheres existe um sentimento de *entrega* para o ato sexual em que a virgindade assume caráter valorativo, o que pode implicar algumas vezes certos conflitos, pois, ao mesmo tempo em que tem o desejo de se descobrir sexualmente, as mulheres são impelidas a *preservar* essa virgindade, constituindo-se simbolicamente no campo sagrado. Por outro lado, nos rapazes, a experiência/o desempenho sexual é vista(o) como um ganho, sustentando o poder da masculinidade, que também se constitui em algo sagrado.

O significado atribuído culturalmente à sexualidade masculina e feminina, dentro da heteronormatividade, modela condutas sexuais em que aos homens cabe o papel de não fazer

resistências aos impulsos sexuais, já às mulheres, pelo contrário, cabe resistir a esses impulsos, quando não, cedê-los para pessoas com quem tenha algum vínculo afetivo-amoroso. Assim, ratificam-se as relações de gênero presentes nas práticas de iniciação sexual (BORGES, 2007). Dessa forma, “[...] as motivações diferenciadas para o engajamento na vida sexual de homens e mulheres são fruto da construção de suas identidades masculinas e femininas baseadas nas relações de gênero” (BORGES, 2007, p. 598).

Ainda se tratando da sexualidade, vale trazer uma discussão a respeito da homoafetividade. Paula (2011, p.6) faz uma interessante discussão; segundo ele: “[...] para alguns homens, o fato de ser homossexual, é praticamente normal, o que faz com que seu comportamento e estilo sejam idênticos aos de qualquer outra pessoa de sua comunidade”, o que leva à redução significativa de preconceitos. Já os homossexuais “efeminados”, estes representam um modelo de auto-opressão e estigmas, na medida em que, ao expressarem sua orientação sexual em vestimentas, gestos e falas, a eles atribui-se, dentro do pensamento homofóbico, o desejo de sofrerem preconceitos, o que não oferece cobertura para esses indivíduos. Portanto, o estilo masculinizado livra os indivíduos desse tipo de problema.

Ainda comenta Paula (2011, p.6) que, ao se aceitar um homossexual, por ele estar adequadamente condizente com gestos e aparência masculinas, isto “[...] acaba impondo novos padrões de comportamento, o que significa mais uma vez, o desprezo pelo papel passivo, considerado como feminino e inferior”.

Outro aspecto que vale também ressaltar nas relações de gênero, é que, no mercado de trabalho, as pesquisas vêm demonstrando que o comportamento de inserção por sexo também estabelece diferenciações que colocam as mulheres em posição de inferioridade. Isso se explica porque os homens têm maior inserção no mercado de trabalho em funções de maior prestígio e maior remuneração, além de que eles se mantêm no mesmo emprego por mais tempo que as mulheres. Já as mulheres, apesar de os dados mostrarem uma maior presença no mercado formal, esta inserção ainda é marcada pelas diferenças de gênero, pois o trabalho feminino ocupa espaços economicamente inferiores. A verticalidade do trabalho feminino na divisão sexual do trabalho está relacionada à reprodução, que as mantém por menos tempos nos empregos. Dessa forma, os rendimentos das mulheres são sistematicamente inferiores aos dos homens, mesmo quando comparados a níveis similares de escolaridade (ABRAMO, 2005). Essa reação do mercado revela, portanto, segmentação ou segregação dos trabalhos baseados nas relações de gênero (YANNOULAS, 2002).

As desvantagens das mulheres no mercado de trabalho se ampliam quando se somam às categorias classe e raça/etnia. Na primeira, o aspecto educacional tem relevância, na

medida em que o mercado absorve mulheres com maior grau de escolaridade do que as mulheres pobres e de baixa escolaridade, que ocupam mais o mercado informal. Indica diferenças “[...] entre as mulheres relacionadas aos diferentes estratos de renda aos quais elas pertencem, e a dificuldade adicional de inserção das mulheres pobres no mercado de trabalho” (ABRAMO, 2005, p. 41).

Já inserindo a questão racial, a autora em pauta afirma o que já sabemos, que as mulheres negras e pobres fazem parte do grupo social mais injustiçado socialmente. Isso porque por hora trabalhada, as mulheres recebem, em média, 79% da remuneração média dos homens (ou seja, 21% a menos) e os trabalhadores negros de ambos os sexos recebem em média a metade do que recebe o conjunto dos trabalhadores brancos de ambos os sexos. Por sua vez, as mulheres negras recebem apenas 39% do que recebem os homens brancos. Por mês, essas diferenças são ainda mais acentuadas: as mulheres recebem em média 66% do que recebem os homens, os negros 50% do que recebem os brancos, e as mulheres negras apenas 32% do que recebem os homens brancos (ABRAMO, 2005).

Vale salientar que a problematização das relações de gênero que resultou em visibilizar às mulheres e a outras identidades de gênero, decorre dos movimentos e de teóricas feministas que passaram a encarar, a partir da *segunda onda do feminismo*, as relações de gênero como poder. São trazidos, então, para a arena da sociedade, para a esfera pública, aspectos da vida privada, como a violência doméstica, reivindicando a formação de políticas públicas que desemboquem em ações de combate à assimetria sexual.

A discussão da categoria gênero, foi levada a Conferências das Nações Unidas, tendo a mais representativa a de Beijing, em 1995, chamada, Ação para a Igualdade, o Desenvolvimento e a Paz”. Porém, segundo Machado (1995), no processo preparatório do documento final, ocorreram várias divergências em torno do uso do conceito de gênero: de um lado, existia um grupo que se negou a sua utilização por implicar o desaparecimento da mulher e do homem; e, do outro, defendia-se o conceito como uma construção sociocultural. No documento final, o conceito “[...] foi lido com a integral ruptura entre a concepção cultural e a biológica e como capaz de se referir à construção social e cultural de múltiplas identidades de sexo social e de orientação sexual” (MACHADO, 1995, p. 419), ao lado das palavras mulher e homem.

Deve-se ressaltar que as Nações Unidas vêm ampliando os espaços de discussão das problemáticas das mulheres, e os acordos e negociações firmados internacionalmente devem

ser implantados nos países membros, como o Brasil<sup>12</sup>. Dentre todas as conferências mundiais sobre a mulher<sup>13</sup>, a IV Conferência das Nações Unidas sobre a Mulher, realizada em Pequim, em setembro de 1995<sup>14</sup>, intitulada “Ação para a Igualdade, o Desenvolvimento e a Paz”, foi considerada a que teve maior número de participantes, além dos avanços em termos conceituais e pragmáticos. Na referida Conferência, doze preocupações foram consideradas prioritárias, servindo como guia para as ações dos governos e sociedade no sentido de o marco legal ser cada vez mais aperfeiçoado:

[...] a crescente proporção de mulheres em situação de pobreza (fenômeno que passou a ser conhecido como a feminização da pobreza); a desigualdade no acesso à educação e à capacitação; a desigualdade no acesso aos serviços de saúde; a violência contra a mulher; os efeitos dos conflitos armados sobre a mulher; a desigualdade quanto à participação nas estruturas econômicas, nas atividades produtivas e no acesso a recursos; a desigualdade em relação à participação no poder político e nas instâncias decisórias; a insuficiência de mecanismos institucionais para a promoção do avanço da mulher; as deficiências na promoção e proteção dos direitos da mulher; o tratamento estereotipado dos temas relativos à mulher nos meios de comunicação e a desigualdade de acesso a esses meios; a desigualdade de participação nas decisões sobre o manejo dos recursos naturais e a proteção do meio ambiente; e a necessidade de proteção e promoção voltadas especificamente para os direitos da menina. (RELATÓRIO DE PEQUIM, 1995, p. 148-9).

O principal avanço nessa conferência foi trazer, como enfoques centrais: o conceito de gênero, a noção de empoderamento e a transversalidade, ou seja, a compreensão de que as relações de gênero estão presentes em todas as esferas das sociedades, organizando-as de forma assimétrica. Dessa forma, a situação da mulher e suas implicações perdem a justificativa nos aspectos biológicos para “[...] uma compreensão das relações entre homens e mulheres (como substrato de poder e de desigualdade), como produto de padrões determinados social e culturalmente, e, portanto, passíveis de modificação” (RELATÓRIO DE PEQUIM, 1995, p. 149). Já o empoderamento da mulher implica criar condições, tanto pelo governo como pela sociedade, para que a mulher se aproprie do controle sobre o seu desenvolvimento. E, por fim, a noção de transversalidade de gênero tem como propósito “[...] assegurar que a perspectiva de gênero passe efetivamente a integrar as políticas públicas em todas as esferas de atuação governamental” (RELATÓRIO DE PEQUIM, 1995, p.148-149).

---

<sup>12</sup> O Brasil tornou-se membro das Nações Unidas em 24 de outubro de 1945.

<sup>13</sup> É interessante frisar que as Conferências das Nações Unidas que tratam de questões sobre a mulher, ainda utiliza o conceito no singular, mesmo com a participação de mulheres de 193 países membros, ou seja, uma grande diversidade de gênero (Nota da Autora).

<sup>14</sup> Outras três conferências foram anteriormente organizadas pelas Nações Unidas para discutir problemáticas das mulheres: Nairobi, 1985; Copenhague, 1980; e México, 1975.

Diante desses acordos, o Estado, a sociedade civil, ONGs e outras instituições foram conclamados a trabalhar as relações de gênero nas suas políticas e projetos de inserção social. Destacam-se, especialmente, as ONGs pertencentes ao Terceiro Setor da Economia, pois penso que configuram organizações que vêm ampliando cada vez mais seus espaços de atuação na sociedade, trabalhando e visibilizando grupos sociais antes ofuscados, como jovens, crianças e adolescentes marginalizados. São, dessa forma, um importante nicho de estudos a respeito da inserção das relações de gênero nos seus projetos políticos.

#### 1.4 GÊNERO EM ONGS

Entender a utilização da categoria gênero como tema inserido em ONGs de qualquer natureza requer, em princípio, compreender os processos de transformação nas intervenções em projetos sociais voltados para as mulheres financiados por agências internacionais, institutos, fundações ou mesmo pelo próprio Estado.

Na verdade, a preocupação em trabalhar questões ligadas especificamente às mulheres deu-se paulatinamente. As ações das organizações estavam, nos anos 50 na América Latina, vinculadas ao modelo de desenvolvimento pelo progresso, “[...] de modo que sua ênfase estava na prestação de serviços para o combate à pobreza e crescimento econômico sem atenção especial às mulheres” (SIMIÃO, 1999, p. 53).

Nos anos 60 e 70, as ONGs brasileiras apoiavam os movimentos populares que tinham forte influência no pensamento da Teologia da Libertação e de partidos de esquerda, sendo claramente classistas. No âmbito dos estudos acadêmicos, várias teorias foram desenvolvidas para entender a existência (ou não) da modernidade nos países periféricos, na tentativa de explicar os motivos que travavam o modelo de desenvolvimento conforme apresentavam os países centrais.

É nesse contexto que o foco nas mulheres surge, a partir de uma perspectiva que “praticamente equaciona ‘desenvolvimento’ e ‘combate a pobreza’, e, dessa forma, a prioridade no trabalho com as mulheres passa a ser o combate à sua exclusão econômica” (SIMIÃO, 1999, p. 53). Esse novo foco acabou por impulsionar o surgimento de várias ONGs de mulheres para prestar serviços de atendimento às suas necessidades em diferentes campos de atuação (SIMIÃO, 1999).

Por essa época o Banco Mundial, principal financiador de projetos em países

periféricos, passa a influenciar diretamente nas políticas sociais, demarcando posição liberal e determinando as regras para implantação de um único modelo de desenvolvimento. Todavia, essa instituição financeira percebe a mulher a partir de visão essencialista<sup>15</sup> ao atribuir a responsabilidade das mulheres “no papel de chefe de família, em promover cuidados com a saúde, na produção de alimentos e de suas muitas atividades no setor informal” (SIMIÃO, 1999, p. 53).

Ainda nos anos 70 e 80, novas temáticas e a construção e luta por novos direitos para as mulheres emergem com o movimento feminista, como o direito ao próprio corpo, defesa de uma sexualidade livre e autônoma com a ideia de conscientização e desenvolvimento, direitos reprodutivos, o combate à violência contra a mulher. (CAMURÇA, 2002; COSTA, 2005; SILIPRANDI, 2009; SIMIÃO, 1999). “O desenvolvimento para essas práticas, refletia a ideia de crescimento individual e emocional das mulheres oprimidas por uma cultura patriarcal e por uma estrutura social que reprimia suas potencialidades” (SIMIÃO, 1999, p. 57). Segundo Camurça (2002), a questão dos direitos para as mulheres foram os primeiros forjados pelos movimentos feministas contemporâneos.

Seus conteúdos tornaram-se objeto de políticas e serviços públicos e foram elaborados e disputados com vistas à garantia das condições de efetivação desses direitos. São conceitos-chave para a tipificação de novos crimes, antes percebidos apenas como práticas costumeiras, no máximo consideradas moralmente condenáveis, como o estupro, e para o debate quanto à despenalização de práticas como as do aborto. (CAMURÇA, 2002, p.166).

Segundo Costa (2005), o movimento feminista brasileiro, nesse período, se encontrava em meio a um amplo e heterogêneo movimento que tinha como principal bandeira a luta contra a opressão da mulher, além das lutas que visavam à redemocratização no Brasil.

No Brasil, durante a implantação da redemocratização da sociedade até o processo de formulação da Constituição de 1988, o crescimento do número de ONGs feministas foi expressivo. Foram essas ONGs feministas, ou o feminismo institucional, caracterizadas “pela organização das ativistas em várias e diferentes ONGs” (NOVELLINO, 2006, p. 9), que possibilitaram a aproximação entre movimento social e Estado, apoiadas pela pressão de

---

<sup>15</sup> Essa visão do Banco Mundial ainda se mantém. Joseph Stiglitz, prêmio Nobel de economia em 2001. No governo Clinton 1995-97, foi vice-presidente sênior, para políticas de desenvolvimento do Banco Mundial, sendo economista chefe. Afirmar que o consenso de Washington tem que ir além do aspecto desenvolvimentista, aponta a mulher nos seguintes termos: “Entretanto, a capacitação é também extremamente importante para a estratégia do setor privado, e o aumento de salário para as mulheres, traduzido pela melhoria da educação da população feminina, tem um significado importante para a família. [...] O impacto da educação feminina é reflexo do papel central desempenhado pelas mulheres na educação da geração futura” (STIGLITZ, Joseph. *Em busca de um novo paradigma para o desenvolvimento: estratégias, políticas e processos*, p.11).



organismos internacionais, para formalização de políticas públicas voltadas para as mulheres. Segundo Novellino (2006), a institucionalização das ONGs foi resultado de um conjunto significativo de mudanças:

Essa mudança pode ser atribuída ao relacionamento das ONGs com agências de fomento estrangeiras e com o Estado, que demandam das ONGs feministas o conhecimento de políticas públicas com perspectiva de gênero, a capacidade de execução de certos serviços de atendimento à mulher tais como apoios psicológico e jurídico, bem como programas de capacitação para mulheres pobres e trabalhadoras. Para responder a essas demandas, as ONGs tinham que oferecer um ambiente institucional profissionalizado e especializado. (NOVELLINO, 2006, p. 9).

Como todas as ONGs, as feministas, durante o processo de redemocratização do Brasil, foram perdendo a autonomia e o caráter ativista, pois, além das agências financiadoras, essas organizações passaram a receber também financiamento do próprio Estado. Comprometiam, assim, “[...] sua capacidade de monitorar políticas de forma mais crítica e lutar por reformas mais substantivas” (NOVELLINO, 2006, p. 9), o que, entre outros fatores, vai levá-las, na atualidade, a centrar mais energias e recursos em atividades mais técnicas e menos contestatórias.

Vale salientar que a institucionalização de ONGs feministas não se deu de forma pacífica junto aos movimentos feministas, incorrendo em diversas discussões em encontros feministas, inclusive na América Latina e, mais especificamente, no Brasil, com críticas voltadas para uma possível perda da autonomia dessas organizações (COSTA, 2005; PINTO, 2006). Acredita-se que esse referido processo de perda de autonomia vem-se dando de forma progressiva, compactuado, em muitos momentos, com as conjunturas que se foram formando em termos de processo de democratização.

Na verdade, em comparação aos anos 60/70, quando se tinha um nível de autonomia absoluta, tanto em termos das relações com as organizações político-partidárias quanto com o próprio Estado – que era, inclusive, naquele contexto, percebido como o principal antagonista –, viam-se, nesse momento, posturas de críticas radicais ao modelo institucionalizado adotado pelo Estado e partidos políticos, mesmo os considerados de esquerda, buscando-se mudanças estruturais muito mais radicais.

No que se refere à autonomia, Costa (2005), afirma que, nos anos 70, o feminismo se viu em conflito, e lhe era necessário se posicionar perante partidos políticos e outras organizações. Assim se definiu como autônomo. Para a autora em pauta:

Nesse momento de autoritarismo militar, a discussão sobre a autonomia em relação ao Estado, “o inimigo comum”, não era sequer colocada. A defesa da autonomia como um princípio organizativo do feminismo não implicava uma prática defensiva ou isolacionista que impedisse a articulação com outros movimentos sociais que compartilhassem identidades, apenas a definição de um espaço autônomo para articulação, troca, reflexão, definição de estratégias. (COSTA, 2005, p. 16).

Já nos anos 80, ainda que a autonomia e a independência das ONGs feministas ainda se fizessem presentes com relação ao Estado, porém, com a redemocratização, amplia-se a dependência junto às agências financiadoras e, nesse momento, o próprio Estado entra em cena. Será, então, o início de uma progressiva perda de projetos políticos mais autônomos por parte dessas organizações que estão, cada vez mais, engajadas em “[...] planejamentos estratégicos pragmáticos para desenvolver projetos com o objetivo de influenciar políticas públicas e dar assessoria ao Estado” (NOVELLINO, 2006, p. 10).

Para Novellino, nos anos 90, a política neoliberal, que visava à privatização de serviços oferecidos pelo Estado brasileiro, além da pressão internacional por políticas de gênero, contribuiu para a solidificação de novas parcerias entre os governos e essas organizações:

A relação de cooperação entre ONGs e Estado foi se solidificando e as ONGs passaram a cobrar a criação de órgãos estatais de controle de políticas de gênero, como as secretarias que velassem pelos direitos das mulheres. Essas secretarias foram inicialmente formadas por militantes de ONGs feministas. (NOVELLINO, 2006, p. 10).

Ao se institucionalizarem, as ONGs se estabeleceram com maior racionalidade de procedimentos e normas de rotina, pois precisavam colocar em prática os projetos desenvolvidos e avaliar as políticas públicas de apoio às mulheres, incorrendo, de certa forma, em um conservadorismo e em nova “diplomacia” perante o Estado. Além disso, muitas feministas foram cooptadas para o interior do aparelho estatal.

Destarte, diante do contexto do processo de redemocratização do Brasil, as reivindicações dos movimentos feministas e de mulheres e as exigências de instituições mundiais terminaram por favorecer a ampliação do número de ONGs feministas institucionalizadas. Todavia, algo de positivo pôde-se tirar dessa situação, inclusive na utilização da categoria gênero nas propostas de programas políticos; voltarei a esse ponto mais adiante. Nas palavras de Novellino (2006, p.10):

As ativistas, na era das ONGs, tornaram-se especialistas na projeção, execução e avaliação de políticas de gênero. Ou como substitutas do Estado, como resultado de uma política neoliberal de terceirização de serviços de assistência para mulheres pobres. Se todas essas atribuições que passam a comprometer mais as ONGs com atividades mais formais e constantes podem tê-las levado a um maior conservadorismo, por outro lado, deram estabilidade às suas intervenções, realizadas através de projetos bem estruturados. Portanto, deve-se chamar a atenção para o fato de que as ONGs apresentam uma vida mais longa, estável e profícua [...], como os conselhos nacional, estaduais e municipais dos direitos da mulher.(NOVELLINO, 2006, p. 10).

Em termos mais gerais, no que se refere à inserção da categoria gênero no interior das ONGs, deu-se inicialmente com as organizações feministas como resultado das contribuições e reivindicações dos movimentos feministas e estudos acadêmicos, expandindo para outros tipos de organizações. O que se constitui como desafio, pois trouxe para o debate questões referentes à opressão das mulheres e à falta de equidade de gênero, como resultado das desigualdades de gênero a partir do patriarcalismo que vem, ao longo dos tempos, estruturando a sociedade ocidental.

Portanto, a discussão sobre gênero possibilitou trazer, para a arena do debate, questões relacionadas às mulheres, que vão para além do caráter desenvolvimentista e economicista. A visibilidade de problemáticas como a violência doméstica, índice de desemprego entre as mulheres, feminização da pobreza, feminilização da AIDS, mulheres chefes de família, etc., trouxe para o cenário político denúncias quanto à inexistência da equidade de gênero. Mas vale salientar que, entre os grupos de mulheres mais vulneráveis à pobreza e à marginalização estão às mulheres negras, mostrando que a desigualdade, quando somada às categorias racial e classe, amplia consideravelmente (BANDEIRA, 2005). Dessa forma, podemos afirmar que a busca pela equidade de gênero, enquanto ações de cunho político dentro de um contexto conjuntural que se define como democrático, constitui-se em um dos principais pilares da sociedade contemporânea, resultado de pressões históricas dos movimentos feministas.

Segundo Castro e Abramovay (2005), o debate sobre a questão das mulheres e a de gênero adquiriu maior significado e amplitude no Fórum de ONGs da ECO-92, resultando em uma forte mobilização das mulheres de vários países e abrindo espaço para a participação destas e das suas questões em todas as conferências da ONU. Entre as conferências e fóruns realizados na década de 90 e início dos anos 2000, em que foram debatidas questões sobre as mulheres e gênero, podem ser citados: Direitos Humanos (Viena, 1993); Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (Cairo, 1994); IV Conferência Mundial de Mulheres (Beijing, 1995); Conferência Mundial para Desenvolvimento Social

(Copenhague,1995); Habitat II (Istambul, 1996); Conferência da ONU sobre Segurança Alimentar; Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos (Hamburgo, 1997); III Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Intolerância Correlatas (Durban, 2001) (CASTRO; ABRAMOVAY, 2005, p. 13).

Mas, foi efetivamente a IV Conferência Mundial de Mulheres (Beijing, 1995), intitulada “Ação para a Igualdade, o Desenvolvimento e a Paz”, aquela que teve aspectos de maior destaque em torno das questões de gênero, inclusive com a criação da Plataforma de Ação de Pequim, documento que sintetiza todos os argumentos e as propostas em torno da promoção da equidade de gênero e maior justiça social para as mulheres. Nesse documento, o conceito de gênero foi considerado de grande relevância e avanço, ao lado de empoderamento e transversalidade. Isso porque passa a abordar a questão da mulher não mais dentro de uma perspectiva biológica essencialista. “As relações de gênero, com seu substrato de poder, passam a constituir o centro das preocupações e a chave para a superação dos padrões de desigualdade”. (RELATÓRIO DE PEQUIM, 1995, p. 149).

Vale salientar que, nessa referida Plataforma, existiu uma convocatória para que o Estado, sociedade civil, homens, mulheres, agências financiadoras buscassem fortalecer a cidadania nos seus projetos sociais e passassem a trabalhar a questão das relações de gênero. Isso, de certa forma, se constituiu como um grande desafio, na medida em que tal perspectiva demandava que se desconstruíssem concepções essencialistas a respeito do que seja *ser homem* ou *ser mulher*, entender os conceitos de gênero enquanto construção sociocultural e as relações de gênero como relações de poder. Dessa forma, gênero passa a ser uma categoria cujo entendimento e políticas de ação ultrapassaram a esfera de atuação das ONGs, em especial aquelas organizações de perfil eminentemente feminista, abrangendo vários níveis de institucionalidade, indo de organismos da sociedade organizada (como fundações, ONGs, etc.), passando pelo Estado até a iniciativa privada.

Em termos históricos, a não ser as ONGs feministas a partir dos anos 80, os demais tipos de ONGs, além de sindicatos e partidos, não inseriam em seus projetos políticos e pedagógicos “[...] ações – comprometidas com o combate à exclusão social e ao elitismo político – referidas na condição de gênero dos indivíduos.” (BUARQUE; VAINSENER, 2001). Apenas nos últimos anos, essas preocupações tomaram corpo e ganharam visibilidade no interior de algumas ONGs. “Tal fato vai permitir uma renovação no espaço de trabalho dessas organizações e corroborar para uma maior consolidação das propostas feministas para a transformação da sociedade: as mudanças das relações de poder, referidas numa perspectiva de equidade de gênero” (BUARQUE; VAINSENER, 2001). Segundo Silva, a inserção

dessa categoria nas ONGs teve diversas razões e consequências:

As organizações da sociedade civil que se pautam pelos ideais de democracia e justiça social, nos últimos anos, foram instadas a criarem internamente ‘políticas de gênero’, a partir de motivações diversificadas e gerando consequências também diversas. Para algumas significou criar um projeto específico tendo como público as mulheres; para outras consistiu na realização de oficinas para trabalhar as identidades pessoais; para outras ainda resultou no registro, nos relatórios para financiadores, do número de mulheres que o projeto atingiu com suas ações. (SILVA, 2007, p. 43).

Porém, ainda segundo Silva (2007), é necessário que as organizações ampliem a sua visão quanto ao que seria inserir gênero em seus trabalhos. Além disso, é importante que as ONGs percebam a necessidade de incorporar gênero em suas discussões e ações de forma transversal, pois ela está presente em todas as esferas das relações sociais, deslindando resistências e mesmo equívocos dos que acreditam ser apenas mais uma categoria de trabalho. Para tanto, é “[...] necessário identificar os nós críticos das diferentes visões presentes nas práticas e nos discursos das ONGs para que a perspectiva de gênero se torne realmente passível de incorporação” (FARIA; SILVEIRA; NOBRE, 2002, p.180). Isso implica uma alteração da lógica das práticas e representações de gênero, em todos os espaços, e enxergar que está em jogo muito mais do que as mulheres estarem mudando e os homens resistindo ou sentindo-se ameaçados, etc.

Concordo com Safiotti (1992), quando sugere que, para que se tenha um resultado mais eficaz, as pessoas que atuam nessa área devem compreender gênero, além de classe e raça, como um dos pilares de diferença e discriminação da mulher, e pensem, principalmente,

[...] a desigualdade entre homens e mulheres como um problema social relevante, que, articulado com o racismo e a exploração de classe, é estruturante da realidade social, e, portanto, deve nortear o projeto político institucional que se afirme na perspectiva da radicalização da democracia. (SILVA, 2007, p. 43).

Assim, a incorporação do gênero nos trabalhos dessas organizações não deve ser pensada apenas como mais uma temática a ser trabalhada a partir de exigências de agências financiadoras, nem se trata de uma temática presente nas discussões contemporâneas por conta de uma moda teórica, ou mesmo um *plus nas suas práticas*. Faria, Silveira e Nobre, de forma pertinente, nos chamam a atenção de que

Mais do que modelos de incorporação de gênero, tendo em vista a permanência de visões ou ênfases diferenciadas sobre aspectos de gênero e

áreas diversas de intervenção bastante complexas, como juventude, geração de renda, questão urbana e ambiental, comunicação, etc., importa limpar o terreno e organizar as questões políticas que possam desafiar a mudança de patamar da abordagem de gênero como adicional para central, esclarecendo-se seu potencial de interpelação tanto para democratizar relações entre homens e mulheres, no público e privado, intra e inter ONGs, quanto nas práticas e nos sentidos em circulação com vistas à reconfiguração das relações no âmbito dos vários espaços de atuação, bem como dos objetivos e das metas a serem buscados junto aos grupos sociais com os quais se atua. (FARIS, SILVEIRA, NOBRE, 2002, p. 175).

Incorporar gênero nos trabalhos de ONGs de qualquer natureza passa, portanto, a ser um dos desafios fundamentais, tanto prático quanto teórico. Todavia, a discussão a esse respeito não pode estar assentada numa perspectiva funcionalista que menciona os papéis sociais atribuídos a homens e mulheres dentro de um ponto de vista complementar, principalmente no âmbito familiar. Isso porque, “[...] por vezes, a tendência de abordagem dos conflitos de gênero a serem negociados é tomá-los sem mexer ou sem a tentativa de alterar as relações de poder” (FARIA; SILVEIRA; NOBRE, 2002, p.177) – o que efetivamente torna a inserção do gênero limitante.

A concepção de gênero como relação de poder se configura como uma dimensão política que deve estar profundamente integrada nas práticas das ONGs, que se constituem como entidades do campo das lutas sociais e democráticas. Implica, dessa forma, “[...] compromissos e esforços para estabelecer novos nexos e relações entre o espaço público e o privado, qualitativamente diferentes, que tragam a dimensão de gênero, para centro da atuação, deslocando-a do lugar de dimensão adicional, trazendo-a para o centro do palco” (FARIA; SILVEIRA; NOBRE, 2002, p. 178).

Portanto, pensar em alterações das relações de poder em termos de hierarquias de gênero, não é apenas aquelas visualizadas a partir de aspectos interpessoais, falando em sexismo ou equidade, ou os preconceitos e as discriminações que sofrem as mulheres, mas “[...] devem atingir o cerne do poder diferencial existente entre o masculino e o feminino, que certamente atravessam os vários níveis subjetivos e objetivos” (FARIA; SILVEIRA; NOBRE, 2002, p.178). Para isso, creio que é fundamental a busca de apoio teórico e prático e vejo que as teorias feministas oferecem aportes fundamentais ao conceberem as mulheres como sujeitos e alvo fundamentais para as transformações sociais de poder.

Conforme as autoras supracitadas, para serem coerentes com um projeto de transformação, as ONGs necessitam mapear o terreno mais amplo das relações a serem transformadas, como na divisão sexual do trabalho, na esfera da participação política, “[...] pois o debate em circulação acerca de gênero e poder leva à indagação de como se deve

compreender categorias como cidadania, direitos etc.” (FARIA; SILVEIRA; NOBRE, 2002, p. 178).

Chegando à conclusão, é necessário entender o marco da cidadania e demais questões de participação, principalmente a política. E, tratando-se da análise a partir de práticas e teorias feministas, não se pode pensar a participação, principiando de uma visão de “cidadania regulada”, haja vista que ela não modifica as regras estabelecidas na ordem política em que se encontra, ou seja, não se modificam as estruturas do poder. Deve-se, sim, pensar a partir de uma visão emancipatória, o que pressupõe uma visão de democracia radical, visando uma cidadania plena para as mulheres enquanto um sujeito social ativo, permitindo, dessa forma, a alteração efetiva de poder que envolve as relações de gênero. Trabalhar inicialmente o “marco emancipatório” implica a experimentação de outras formas de sociabilidade bem mais complexas.

Enfim, valoriza-se aqui a hipótese de que o potencial de gênero na discussão do poder está na possibilidade de assumir um marco emancipatório para a participação política das mulheres. Nesse marco, a expansão da cidadania das mulheres só se consolidará se articulada com a democratização dos vários espaços estruturantes da vida social, transformando relações de poder. (FARIA; SILVEIRA; NOBRE; 2002, p. 179).

Para concluir, o caminho para incorporar a questão de gênero no trabalho das ONGs – de qualquer natureza – não pode ser depois que outras questões centrais dos projetos políticos tenham sido equacionadas. Também não se pode pensar gênero desconectado do contexto social e econômico. Além disso, é preciso ter clareza dos resultados a que se quer chegar para a diminuição ou eliminação das desigualdades de gênero. Nesse caso, as ações desenvolvidas devem ser refletidas no sentido de se avaliar se elas não reforçam, diminuem ou mesmo contribuem para a eliminação das desigualdades de gênero. É óbvio que esse exercício envolverá as decisões políticas, reverberando sobre o conjunto das atividades e mesmo na concepção e ações das pessoas que atuam, direta e indiretamente, nessas organizações.

## 2. ESTADO NEOLIBERAL E O CONTEXTO DAS ONGS

Neste capítulo, farei uma breve análise da emergência do Estado Moderno e sua solidificação que resultou no atual Estado Neoliberal, que vem conseguindo ampliar suas ideias, buscando atingir o projeto de globalização. Este ideário preconiza um Estado com intervenção mínima na economia. A crítica que se faz a essa redução é que ela vem desestabilizando diversos países, social e economicamente, como o Estado brasileiro. O afastamento do Estado em áreas como saúde, serviço social, educação, etc. levou à transferência da sua responsabilidade social, favorecendo a solidificação do Terceiro Setor da Economia.

### 2.1 O ESTADO NEOLIBERAL

As raízes filosóficas e os marcos históricos que estão na base do fundamento da instituição do Estado Moderno, iniciaram com a instalação do Estado. Ele começou no século XVII, juntamente com a sociedade moderna. Para alguns pensadores, o Estado Moderno foi procedente do Estado Absolutista, com a formação do modo de produção capitalista. Porém esse ponto de vista não é unânime. Para Anderson (1986), o Estado Absolutista não é anterior ao Estado Moderno porque estava ainda no marco do modo de produção feudal, sendo “nova carapaça política da nobreza ameaçada” (ANDERSON, 1986, p.18). Essa classe ainda exercia forte coerção política legal sobre a classe dominada. Contrapondo-se a essa posição, Torres (1998) defende a ideia de que a origem do Estado Moderno tem como raiz o Estado Absolutista, porém as monarquias feudais centralizadas, que existiam em países como a Inglaterra e a França, não podem ser consideradas instituições tipicamente feudais.

Com as transformações do modo de produção feudal para o capitalismo, emergem ideias inovadoras e revolucionárias a respeito do Estado, da Sociedade e da Economia, além de interferir na forma de pensar do homem no feudalismo. As novas *ideias liberais*, como ficaram conhecidas, pregou a liberdade em sentido amplo, para o homem feudal. Essa concepção foi radicalmente contra a ordem feudal, pois propôs como princípio moral a liberdade de produzir e comercializar as mercadorias. E no que se refere à liberdade política e econômica, estas emergem no cenário de discussão dos filósofos e políticos da época. (PEREIRA, 2004). Paulatinamente, as concepções do liberalismo se tornou uma ideologia da



nova classe (burguesia) e do emergente modo de produção capitalista.

O liberalismo, calcado no individualismo, apregoa com louvor, a defesa irrestrita da propriedade privada, os direitos naturais à vida, à liberdade, à segurança. O Estado Liberal tinha, como função, a garantia dos direitos individuais tais como: direitos civis, através da liberdade de pensamento, de religião, econômica e pessoal; direitos políticos, através do voto e participação política, pela liberdade de associação a partidos etc., ao mesmo tempo em que o Estado era obrigado a uma não intervenção, a uma abstenção.

Na esfera econômica, as ideias liberais tiveram forte influência, principalmente com pensadores como Adam Smith que influenciou Bentham, Nassau Sênior e Stuart Mill; estes defendiam um Estado mínimo, que precisa desempenhar apenas três indispensáveis funções:

a) de promover a soberania nacional, defendendo a sociedade da violência e invasão externas; b) de promover a proteção interna dos membros da sociedade contra a opressão e injustiças de outros membros, e, c) erigir e sustentar as instituições e obras públicas que sejam vantajosas para a sociedade, mas que não sejam atrativas para os capitalistas, seja pelo lucro, risco ou incapacidade dos mesmos de mantê-los funcionando. (PEREIRA, 2004, p.17).

A ideia do Estado mínimo na economia dos países capitalistas conseguiu sobreviver até o primeiro terço do século XX, quando emergem as ideias keynesianas, dominantes no período do pós-guerra, a partir de 1945, que defendia um papel determinante e uma presença ativa do Estado na economia como forma de impulsionar o desenvolvimento. Após a Segunda Guerra Mundial, o *Estado do Bem-Estar Social* se estabelece, configurando-se como protetor e intervencionista (nos países desenvolvidos da Europa e EUA). Esse Estado procurava proporcionar o mínimo nas áreas de segurança, habitação, emprego e outras para melhoria do padrão de vida. Segundo Bonavides (1972), iniciou-se a crítica a essa forma de Estado à medida que se destacavam questões gerenciais do Estado na esfera da economia, com o aumento das dívidas adquiridas na compra do arsenal bélico durante a Segunda Guerra, e o “suposto” aumento nos gastos com as políticas sociais de atendimento à população.

Do ponto de vista de Pereira (2004), a explicação para a crise, segundo os neoliberais, “[...] se constituía no poder excessivo dos sindicatos e no movimento do operariado que, ao garantir a ampliação dos direitos sociais, tinha promovido a corrosão da lucratividade das empresas” (PEREIRA, 2004, p.18). Para combater a crise, os neoliberais pregavam a necessidade de um Estado mínimo e forte, forte no sentido de controlar a força dos sindicatos, rompendo o seu poder além do controle estrito na emissão de dinheiro, de controlar e diminuir

os gastos sociais, enfim, da diminuição significativa da intervenção do Estado na Economia.

A “crise do Estado do Bem-Estar Social” favoreceu o setor privado a assumir o comando das principais ações na área de infraestrutura (transporte, saneamento, iluminação) e defesa do trabalhador (saúde, previdência e assistência). É o surgimento do *Estado Neoliberal*.

A ascensão hegemônica do Estado Neoliberal e sua solidificação ocorria em todo o Ocidente, iniciando-se na década de 70, com o governo de *Margaret Thatcher*, na Inglaterra, em 1979, e de Reagan nos E.U.A., em 1980. Em outros países ocidentais, a direita, que defendia essas ideias, ocupa o poder central e a discussão do Estado neoliberal ocupa os espaços acadêmicos e a política. Faz-se necessário salientar que a conjuntura social e econômica favoreceram a implementação dessas ideias, com o Fordismo em crise e a ascensão da acumulação flexível. Segundo Pereira:

Diversos países, incluindo os latino-americanos, asiáticos e africanos implementaram políticas neoliberais possibilitando o Neoliberalismo se tornar hegemônico enquanto ideologia no mundo capitalista ocidental. Na América Latina o neoliberalismo somente se instalará no fim da década de 1980, com os governos de Salinas no México, de Menem na Argentina, de Perez na Venezuela, de Fujimori no Peru e de Collor no Brasil. (PEREIRA, 2004, p. 19).

Ainda, segundo o autor em pauta, a queda do muro de Berlim favoreceu a entrada do pensamento neoliberal nos países do Leste europeu. E, na América Latina, isso ocorreu no final da década de 80 e início da seguinte. Assim, a partir da década de 90, inicia-se uma nova fase de dependência imposta pelos países do centro do capitalismo mundial aos países da periferia do sistema e abundantemente incorporada por estes últimos, quando se torna hegemônica a estratégia neoliberal de desenvolvimento, apoiada no discurso globalizante que se desenvolve e se dissemina a partir de então.

Nos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, a conversão à lógica do Estado Neoliberal teve como principal causa a necessidade de reestruturação do capital dos países hegemônicos, controlando as economias periféricas, como o caso do Brasil. Nosso Estado historicamente sempre foi marcado pela dependência ao capital internacional, iniciada com o processo de colonização.

E, na busca pela autonomia como país independente, no caso do Brasil, vem, ao longo da história, pagando por elevados custos, não só o financeiro, mas e principalmente o social. Importante frisar que, na busca pela democratização, com o fim dos sistemas ditatoriais, não

chegamos a implantar o Estado de Bem-Estar. Na verdade, mesmo com as conquistas na esfera dos direitos civis, a partir da elaboração da Constituição de 1988, ainda com a dependência do capital estrangeiro, principalmente com o Banco Mundial e o FMI, a autonomia não foi efetivada.

Devido à crise econômica mundial, o Consenso de Washington, é um marco para consolidar o Neoliberalismo, estabelecido em 1989, listou políticas que o governo dos Estados Unidos preconizava para a crise econômica dos países da América Latina. E o Brasil, com crescente dívida externa e déficit interno, foi obrigado a compactuar com as propostas ditadas pelo Consenso. Tais propostas visam a redução do Estado na economia, não intervindo diretamente nas relações trabalhistas de negociações entre empregados/as e empregadores/as, não controlando os preços dos produtos e nem regulando os salários, deixando de estabelecer barreiras alfandegárias para importações, etc. Além de fomentar o processo de privatização e de desregulamentação generalizado, “[...] esta favoreceria a ‘liberdade’ de atuação das empresas privadas, estimulando-as ao investimento, e conseqüentemente, ao crescimento econômico” (PEREIRA, 2004, p.19). Ainda segundo Pereira:

Não se deve esquecer que a privatização abre espaço para a transferência de segmentos, que normalmente contava com a participação do Estado (educação, saúde, etc.), para o setor privado da economia. Esse fato provoca crescimento na dependência da população para com o mercado, gerando insatisfações, principalmente para os mais pobres que se tornam mais excluídos e menos atendidos em seus direitos sociais. (PEREIRA, 2004, p. 19).

Para atender às exigências do Estado brasileiro, às perdas das estatais e à falta de investimentos em atividades econômicas, não haverá gastos, mas também não haverá arrecadação. Há também as reformas administrativas, da previdência e tributária do Estado. E com todas essas alterações nas funções do Estado, há uma desresponsabilização deste para com a sociedade, refletida na diminuição dos recursos destinados às políticas sociais e na transferência das áreas sociais para a esfera da sociedade civil. Assim, o Estado efetivamente reduz. Por outro lado, buscando garantir o bem-estar, a sociedade civil se articula com o intuito de assumir uma Responsabilidade Social na forma de Organizações que vão compor o chamado *Terceiro Setor da Economia*.

## 2.2 TERCEIRO SETOR E O CONTEXTO DAS ONGS

O termo *terceiro* está presente em várias áreas da contemporaneidade, temos a terceira onda, terceiro milênio, terceira via, terceiro setor da economia, etc. Esse *terceiro* aparece para sintetizar o grande enigma a ser decifrado na atualidade e talvez explique o porquê das buscas por vias “alternativas”, numa era dominada pela incerteza, pelo pessimismo ou perspectivas similares em relação ao futuro (GOHN, 2005). E, no impasse entre o primeiro e o segundo, o terceiro pode ser a opção que nega os anteriores, ou ainda incorpora alguns elementos dos dois.

Neste estudo, foco o *terceiro setor da economia*. Porém deve-se salientar que conceituar e identificar esse setor é muito difícil, mesmo porque existem ainda vários debates que buscam conceituá-lo. Um ponto em comum, entretanto, une esse debate, é que se trata “[...] de todas aquelas instituições sem fins lucrativos que, a partir do âmbito privado, perseguem propósitos de atender o interesse público” (THOMPSON, 1997, apud MENEGASSO, 2001, p. 4) .

Os setores foram subdivididos em: Primeiro refere-se ao Estado, o Segundo ao mercado com suas organizações e o Terceiro, que emerge principalmente no pós-Segunda Guerra Mundial, encontram-se as inúmeras organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, que se “[...] dedicam a ações sociais variadas de sentido público, perseguindo, portanto, fins de interesse geral”. (MENEGASSO, 2001, p. 5). Todavia essa fragmentação vem sofrendo cada vez mais críticas, constituindo-se como uma visão hegemônica, mais assente aos ideais neoliberais. Encontramos essas críticas de forma bastante contundente em Carlos Montaña, pois, para ele, a fragmentação e o isolamento dos setores possuem

[...] clara inspiração pluralista, estruturalista ou neopositivista, isola os supostos “setores” (primeiro, segundo e terceiro) um dos outros e concentra-se em estudar (de forma desarticulada da totalidade social) o que entende que constitui o chamado “terceiro setor”: estudam-se as ONGs, as fundações, as associações comunitárias, os movimentos sociais etc., porém desconsideram-se processos tais como a reestruturação produtiva, a reforma do Estado, enfim, destacam-se as transformações do capital promovidas segundo os postulados neoliberais. (MONTAÑO, 2002, p. 51).

Dessa forma, o isolamento entre os setores é reducionista e simplista, por isolar e automatizar a dinâmica de cada um deles. E, além de desistoricizar a realidade social, idealiza o conceito e escamoteia o que Montaña (2002) chama de *fenômeno real*<sup>16</sup>. Para o autor em

---

<sup>16</sup> Segundo Carlos Montaña (*Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*, 2002, p.52), no *fenômeno real*, procura-se, “[...] a partir da análise histórica, reproduzir teoricamente o movimento real desse fenômeno, inserido no movimento geral da realidade, desvendando assim a essência do objeto em questão”.

pauta, as análises desses setores devem ser realizadas a partir das relações existentes entre eles, levando ao entendimento da totalidade social na qual estão inseridos. Ou seja, os setores não são vontades

[...] isoladas de indivíduos (a auto-ajuda, a ajuda mútua, a solidariedade individual e local) ou organizações (a suposta sensibilidade do empresariado, a organização cidadã, etc.), mas as *lutas de classes*, latentes ou manifestadas, e determinadas a partir dos interesses, claramente contrapostos, entre o grande capital e o trabalho. (MONTAÑO, 2002, p. 52).

A concepção que isola os setores, por ter o viés positivista, afirma ser neutra ao conceituar o *Terceiro Setor*. Porém, cabe indagar a respeito dessa neutralidade, haja vista que o conceito nasceu nos Estados Unidos, país que possui uma forte carga cultural em associativismo, voluntariado e filantropia, baseado na ideia do individualismo liberal. Além disso, tem classe bem definida, foi cunhado em 1978, pelo grande empresário John D. Rockefeller, que afirmava serem o primeiro e o segundo setores claramente visíveis nas suas ações e propostas, já o terceiro era um *setor invisível* e, portanto negligenciado e incompreendido. A partir do final dos anos 70, funcionários da Fundação Roberto Marinho trouxeram a concepção do conceito do Terceiro Setor para o interior da instituição, ampliando aos poucos para o Brasil. Para Montañó (2002, p.53), “[...] o conceito ‘terceiro setor’ foi cunhado por *intelectuais orgânicos do capital*, e isso sinaliza clara ligação com os interesses de classe, nas transformações necessárias à alta burguesia” (Grifos do autor). Parece agora mais clara a crítica à concepção hegemônica do terceiro setor.

As análises fundamentadas na crítica à hegemonia apontam para o fato de que a concepção burguesa do que seriam os setores, distorce a ordem e a importância da formação nas sociedades. Pois todos sabem que os problemas sociais vieram, em primeiro lugar, do Estado e do mercado em segundo e terceiro, respectivamente. Todavia, para a lógica do pensar capitalista e estritamente economicista, torna-se algo inoperante. Isso porque o Estado burguês se organiza a partir, evidentemente, dos seus interesses, e a sociedade civil aparece como um mero apêndice.

Além do mais, ao teorizar a ideia de que o *público* é o campo de atuação do Estado, e o *privado*, o campo de atuação do mercado, implica a dicotomização desses campos, demarcando fronteiras que, na realidade, não existem. Eles “[...] interpenetram-se e condicionam-se de tal maneira que a definição exata dos limites é motivo de controvérsias e variações no tempo e no espaço” (SIMIÃO, 1999, p. 42).

É nessa condição que também se pensa o Terceiro Setor, todavia ele emerge com uma

função predeterminada, qual seja, ser o articulador entre os outros setores, apresentando-se como o “novo” que daria respostas às questões que o Estado não deu e o mercado não procura dar. Nas palavras de Montaño:

O terceiro setor seria a articulação/intersecção materializada entre ambos os setores: o ‘público, porém privado’, a atividade pública desenvolvida pelo setor privado, e/ou a suposta superação da equiparação entre o público e o Estado: o ‘público não estatal’, e seria também o espaço ‘natural’ para esta atividade social. Neste sentido, o conceito terceiro setor se expande recentemente, nas décadas de 80 e 90, a partir supostamente da necessidade de superação da dualidade público/privado e da equiparação público/estatal. (MONTAÑO, 2000, p. 54).

Nesse contexto, o referido setor precisou se legitimar e, para tanto, firmou uma espécie de “novo contrato social”, como nos fala Montano (2002), porém dessa vez “não classista”, mas com base em relações harmônicas, em diversas negociações entre setores heterogêneos. Assim, esse setor não aparece como conflitante, mas como contribuinte para soluções de problemas relacionados a questões sociais, ambientais, etc. (GOHN, 2004; MONTAÑO, 2002). Além do caráter harmonioso, esse “novo contrato social” se estabelece entre indivíduos de classes sociais diferentes que se organizam em “novos movimentos sociais” transclassistas ou supraclassistas (SANTOS, 2000). Essa afirmativa dialoga com o conceito de classe social de Weber (1981), que considera que o antagonismo de classes nem sempre leva ao conflito, podendo-se unir para um propósito comum.

É nesse esforço e na realização do “novo contrato social” que o Terceiro Setor e seus intelectuais se debruçam. Dessa forma, na transformação das estruturas econômicas burguesas, não se mexe, busca-se apenas “melhorá-las” ou “humanizá-las”, o chamado “capitalismo humanizado”<sup>17</sup>.

Porém, vale destacar o ponto de vista cético de Montaño (2002) com relação à “união” de classes sociais diferentes com um mesmo objetivo – ponto de vista que, a meu ver, é bastante elucidativo e pertinente. Isto porque, para o referido autor, os interesses de classes são antagônicos e este antagonismo incorre em propostas, direções e visões de mundo diferenciadas e essencialmente conflitantes.

<sup>17</sup> Em entrevista, o filósofo Nestor Kohan (2008) afirma: “O ‘capitalismo humanizado’ é uma propaganda. É a ideia de que se pode mudar a sociedade colocando remendos. [...] o capitalismo ‘humanizado’ abandona toda a perspectiva socialista e se propõe unicamente a modelar os efeitos negativos do capitalismo, construir um capitalismo menos selvagem, menos violento. Mas um capitalismo, no fim das contas”. Ver a entrevista na íntegra no site: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Entrevista&Num=5&Destques=1>>. Acesso em: 30 ago 2010.

Parece haver aqui uma crença na possibilidade *real* de estabelecimento de um contrato social, de um pacto entre classes (ou supraclassista), na verdade uma união harmônica entre cidadãos com independência de suas procedências e interesses de classe. (MONTAÑO, 2002, p.143).

A crítica de Montañó (2002) me levou a inquietações, pois o que observo na contemporaneidade é maior visibilidade de denúncias em torno de questões sociais onde os conflitos de classes se tornam secundários ou mesmo aparentemente inexistentes. E nos deparamos, dessa forma, frente as problemáticas ambientais, de gênero, sexistas, racistas, etc., que, em um sistema capitalista excludente, aliado à inoperância do Estado e à falta de interesse do mercado em tentar resolvê-las, possibilitaram efetivamente a emergência do Terceiro Setor, que irá atuar diretamente nesses problemas e cujo capital, na sua grande maioria, é originário de órgãos públicos e/ou privados, ou ainda de institutos e fundações criados por empresas privadas de grande porte, nacionais e internacionais.

Observou-se, portanto, o debate controverso acerca do Terceiro Setor da economia, mas o que posso afirmar é que, seja a posição hegemônica, seja a crítica a essa mesma visão, ambas trazem como principal ponto de discussão a redução do Estado perante o jogo social, político e econômico, abrindo-se, dessa forma, para a participação de diversos atores sociais, inclusive à participação de capital financeiro de grandes empresas através dos institutos, fundações ou mesmo de recurso direto. Isso efetivamente tem contribuído – e este estudo insiste em frisar – para a redução da autonomia e tomada de decisões ideológicas e políticas que impliquem transformações estruturais na sociedade.

Mas, em termos históricos, como datar a maior amplitude desse setor no Brasil? A partir da lógica neoliberal? Na década de 80, com a discussão para superar a dicotomia entre público/privado? Seria anterior ao surgimento dos “novos movimentos sociais” e das Organizações Não Governamentais, nas décadas de 60 e 70?

No item em que discuto o Estado Neoliberal, aponto, como favorecedor para o surgimento do Terceiro Setor da Economia, a redução do Estado que atingiu a esfera social. Por outro lado, Montañó (2002) afirma que é difícil precisar uma data, e o que se tem enquanto registro é que, a partir dos anos 80, o Terceiro Setor ganha maior visibilidade no Brasil e países ocidentais. É um processo que foi desencadeado com a reestruturação do Estado democrático e representativo, após os longos anos de ditadura militar. Nesse contexto, organizações da sociedade civil se articulam no intuito de reivindicar maior participação nas decisões na esfera pública e política do poder estatal. A exemplo, pensemos no ocorrido para elaboração da Constituição Brasileira de 1988. Grupos de mulheres articulados e organizados

através de várias entidades feministas e não feministas, entre elas ONGs<sup>18</sup>, exerceram forte pressão junto ao parlamento, pelo que foi pela imprensa denominado de “lobby do batom” (COSTA; 2005)<sup>19</sup>, para terem as suas reivindicações aprovadas.

Para classificar quais as instituições que são inseridas nesse setor, Montañó (2002), afirma que o debate mais contundente ocorreu no III Encontro Ibero-Americano do Terceiro Setor, sediado na cidade do Rio de Janeiro, em 1996, pelo GIFE – Grupo de Institutos, Fundações e Empresas<sup>20</sup>, momento em que, segundo Montañó (2002), foi introduzido no Brasil o conceito de “terceiro setor”, dando continuidade ao Primeiro e Segundo Encontros Ibero-Americanos de Filantropia, organizados na Espanha e México, respectivamente. Vale salientar que, nos parágrafos mais à frente, tratarei um pouco do GIFE.

Em sequência, no ano de 1998, na Argentina, ocorreu o IV Encontro Ibero-Americano do Terceiro Setor, momento em que foi definido que as instituições poderiam receber a nomenclatura de pertencente a esse setor, quer sejam *privadas, não governamentais, sem fins lucrativos, autogovernadas* ou *associações voluntárias*. Porém, esse ponto de vista não é unânime, pois, para alguns autores, apenas as instituições formais fazem parte; já, para outros, as informais também seriam inseridas, outros ainda acham que as fundações empresariais não deveriam fazer parte desse setor, pois são lucrativas no sentido de que pertencem a alguma empresa. A confusão também está em relação às entidades de classe como sindicatos ou movimentos políticos insurgentes. Para Montañó (2002), nesses dois últimos se inserem o terceiro setor por se identificarem como “sociedade civil”, isso porque estão na esfera do “não estatal” (Primeiro Setor) e “não mercantil” (Segundo Setor). Por outro lado, não se encontra,

<sup>18</sup> Durante a implementação da democracia no Brasil, o número de ONGs feministas até o processo de formulação da Constituição de 1988 foi significativo. Segundo Maria Salet Ferreira Novellino (*As organizações não governamentais (ONGS) feministas*, 2006, p. 02): “Em 1981 foi criada a terceira ONG, e as duas seguintes foram criadas em 1984 e 1985. Em 1987 surgem mais duas, em 1988 mais uma [...]”.

<sup>19</sup> Segundo Ana Alice Costa (*O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política*, 2005), no período da Assembleia Nacional Constituinte, conjuntamente com o movimento feminista autônomo e outras organizações do movimento de mulheres de todo o país, o CNDM conduziu a campanha nacional “**Constituinte pra valer tem que ter palavra de mulher**” com o objetivo de articular as demandas das mulheres. Foram realizados eventos em todo o país e posteriormente as propostas regionais foram sistematizadas em um encontro nacional com a participação de duas mil mulheres. Estas demandas foram apresentadas à sociedade civil e aos constituintes através da *Carta das Mulheres à Assembleia Constituinte*. Através de uma ação direta de convencimento dos parlamentares, que ficou identificado na imprensa como o “**lobby do batom**”, o movimento feminista conseguiu aprovar em torno de 80% de suas demandas, constituindo-se no setor organizado da sociedade civil que mais vitórias conquistou. A novidade desse processo foi a atuação conjunta da chamada “bancada feminina”. Atuando como um verdadeiro “bloco de gênero”, as deputadas constituintes, independente de sua filiação partidária e dos seus distintos matizes políticos, superando suas divergências ideológicas, apresentaram em bloco, a maioria das propostas de forma suprapartidária, garantindo assim a aprovação das demandas do movimento.

<sup>20</sup> O GIFE tem, entre seus conselheiros e diretores, representantes de grandes empresas, como o Bradesco, Oi, Fundação Roberto Marinho, entre outras. Fica evidente porque, para essa entidade, os movimentos classistas, como sindicato e MST, não se configuram como pertencentes ao Terceiro Setor da Economia.



na maioria das teorias sobre o Terceiro Setor, a inclusão dessas duas categorias (MONTAÑO, 2002).

A visibilidade do Terceiro Setor no Brasil amplia-se nesse período, tanto na mídia quanto no espaço político. Segundo Menegasso (2001), as discussões desse setor passam a ser para conquistar sua regulamentação, denominada de marco legal do Terceiro Setor.

A partir de então passa a ganhar expressão a discussão sobre a regulamentação do setor, que passou a ser denominada de marco legal do terceiro setor. Assim, surge a lei n.º 9.790, de 23 de março de 1999, regulamentada com o decreto n.º 3100, de 30 de junho de 1999. Esta lei qualifica as organizações do Terceiro Setor, como parte da sociedade civil e do interesse público. (MENEGASSO, 2001, p.4).

Outro aspecto importante de se frisar é com relação ao mercado de trabalho, pois, para Salamon (1998), o Terceiro Setor tem capacidade de gerar empregos e movimentar renda. Por outro lado, segundo Rifkin (1997, apud MENEGASSO, 2001, p.5), “[...] enquanto o Estado cria capitais e empregos no Governo e as empresas privadas criam capitais e empregos de mercado, a sociedade civil cria capital social e empregos”<sup>21</sup>.

Na tentativa de definição para o conjunto do Terceiro Setor, Filinto da Silva e Thamm de Aguiar (2011) apresenta uma denominação estrutural/operacional, com cinco características:

1) Estruturadas: possuem certo nível de formalização de regras e procedimentos, ou algum grau de organização permanente. São, portanto, excluídas as organizações sociais que não apresentem uma estrutura interna formal. 2) Privadas: estas organizações não têm nenhuma relação institucional com governos, embora possam dele receber recursos. 3) Não distribuidoras de lucros: nenhum lucro gerado pode ser distribuído entre seus proprietários ou dirigentes. Portanto, o que distingue essas organizações não é o fato de não possuírem “fins lucrativos”, e sim, o destino que é dado a estes, quando existem. Eles devem ser dirigidos à realização da missão da instituição. 4) Autônomas: possuem os meios para controlar sua própria gestão, não sendo controladas por entidades externas. 5) Voluntárias: envolvem um grau significativo de participação voluntária (trabalho não-remunerado). A participação de voluntários pode variar entre organizações e de acordo com a natureza da atividade por ela desenvolvida. (SILVA; AGUIAR, 2011).

<sup>21</sup> Para Maria Ester Menegasso (*Terceiro setor e responsabilidade social das organizações*, 2001, p. 6), Rifkin (1997) “[...] não diferencia a sociedade civil das organizações sem fins lucrativos. Ele mostra a importância do terceiro setor na relação entre o emprego perdido nas indústrias e a capacidade de geração de novas oportunidades na atual era da informática. Para ele, o terceiro setor tem um papel preponderante nesta relação, porque vai utilizar boa parte da mão-de-obra dispensada, assim como aconteceu com a mecanização da agricultura que levou os trabalhadores para a indústria. É importante lembrar que este setor, até aqui, não foi e não será suficientemente capaz de absorver a demanda excluída e ou reprimida no mercado de trabalho”.

Entre as várias organizações que compõem esse setor existem as ONGs – Organizações Não Governamentais, e, como já apontado anteriormente, elas ampliaram sua visibilidade a partir das transformações econômicas, da globalização do mundo contemporâneo e da emergência de novos sujeitos sociais que se organizam para a busca do “direito de ter direitos”. Essas instituições firmaram-se reestruturando o velho modelo das associações voluntárias filantrópicas para um novo modelo onde combinam o trabalho voluntário com o trabalho assalariado, remunerando profissionais contratados segundo projetos específicos (GOHN, 2004). Com isso, “novos” protagonistas sociais entram em cena, compondo esses e outros tipos de organizações do terceiro setor da economia.

Outro “motivo” que contribuiu para emergência dessas organizações e protagonistas, segundo Santos (2000), foi o isolamento político do movimento operário e a difusão social da produção, ou seja, da terceirização da indústria e de serviços cada vez mais industriais. Isso desencadeou o desocultamento de novas formas de opressão, não mais assentadas nas relações de classes e, sim, transclassistas, ou mesmo da sociedade como um todo, ultrapassando, portanto, as relações de produção.

Desde então, estes novos protagonistas se organizam em Novos Movimentos Sociais (NMSs) e buscam intervir em ações que questionam aspectos como a guerra, a poluição ambiental, o racismo, o machismo etc., advogando um novo paradigma social mais assente na qualidade de vida e na cultura. (SANTOS, 2000, p. 258).

As ONGs também foram favorecidas com a configuração das novas classes médias modernas, que, a partir do surgimento de outras formas de opressão, transcenderam os seus interesses de classe. “No mesmo registro está a emergência dos chamados novos sujeitos políticos que rompem os parâmetros clássicos das teorias gerais de transformação social” (CORRÊA, 1997, p.16), trazendo à tona categorias paradigmáticas como o cultural. Acredito na importância desse novo pensar, todavia faz-se necessário buscar uma aliança entre a concepção clássica da luta de classes e a concepção cultural, pois apenas ficar na esfera do cultural<sup>22</sup> condiz com as perspectivas do neoliberalismo (MONTAÑO, 2002), isto é, manter as bases econômicas do capitalismo, ou seja, igualdade de direito mas sem igualdade econômica, ou efetiva distribuição de renda.

---

<sup>22</sup> Segundo Censo da GIFE os investimentos em Cultura e Artes – ao lado de formação para o trabalho – constituem a segunda área com maior número de investidores na Rede GIFE. Disponível em: <[http://site.gife.org.br/arquivos/publicacoes/22/Censo%20GIFE%20\(baixa\).pdf](http://site.gife.org.br/arquivos/publicacoes/22/Censo%20GIFE%20(baixa).pdf)>. Acesso em: 8 mar. 2011.

Gohn (2009, p.132), ao apontar os(as) novos(as) protagonistas que emergem nesse contexto, afirma que “[...] as mulheres, os imigrantes, as lutas ambientais são categorias e problemáticas de um novo paradigma em formação, o cultural. Os direitos culturais estão se colocando acima dos econômicos, sociais e políticos, sem eliminá-los”. São novos protagonistas que, na luta pela igualdade de direitos, colocam-se na definição de movimento societal <sup>23</sup>, que, através da ação coletiva, busca a “[...] afirmação e a defesa dos direitos do sujeito, da sua liberdade e da igualdade, não estando atrelado a nenhum modelo de sociedade nem a nenhum partido político” (TOURAINÉ, 1998, p.117).

Montaño (2002), de forma controversa e numa direção com a qual concordo plenamente, aponta criticamente que esse “Novo Movimento Social” foi um dos passos de despolitização classista das organizações e atividades populares, incorrendo em substituição dos “velhos sindicatos classistas”. Esses Novos Movimentos são

[...] particularistas, segmentados, por fora do aparelho do Estado, das contradições de classe, sem articulações de classe, sem articulações com os partidos políticos, com, os sindicatos, sem questionar a produção e a distribuição, mas visando ao consumo e à redistribuição – no entanto com demandas surgidas das próprias necessidades da população. (MONTAÑO, 2002, p.149).

No que se refere às Organizações Não Governamentais especificamente, Montaño (2002) aponta ainda que essas organizações, além de terem identidades supraclassistas, pontuais e singulares, têm articulações e parcerias com o Estado e o capital, além de que suas demandas não surgem diretamente das necessidades das populações, mas das ‘condições’ de financiamento das entidades e fundações financiadoras. Aspecto que, segundo o autor, reduziu a autonomia, a autogovernabilidade das ONGs e a dependência do movimento no financiamento estatal e das fundações internacionais e empresariais. E é evidente que são esses agentes financiadores que definem modelos e projetos de ações que se impõem às ONGs e que, inclusive, ao não serem “bem” avaliadas pelos agentes, podem perder o apoio financeiro.

Porém, é certo e visível o crescimento das ONGs, possuindo um papel-chave no conjunto das relações entre o Estado e a sociedade. Tratando-se do Brasil, segundo Leite (2010), foi principalmente com a redemocratização, a partir de 1985, que se estimulou a organização da sociedade civil. Além disso, a Conferência da ONU, de 1992, sobre meio

<sup>23</sup> Conforme Alan Touraine (*Podemos Viver Juntos? Iguais e Diferentes*, 1998, p. 113): “[...] o movimento societal é muito mais que um grupo de interesses ou um instrumento de pressão política. Ele questiona o modo de utilização social de recursos e de modelos culturais”.

ambiente serviu como elemento catalisador desse novo momento.

Por outro lado, o crescimento das ONGs foi articulado com a estruturação do pensamento neoliberal, principalmente com a Assembleia Constituinte de 1988, que, mesmo com a vitória de perspectivas esquerdistas e centralizantes, conseguiu fazer vigorar, na Carta Constitucional, a defesa da economia aberta. Tal momento, mesmo que timidamente, possibilitou aos princípios neoliberais conquistar um espaço importante no cenário político brasileiro contemporâneo (SOUZA, 2007). Essa solidificação neoliberal reduz o protagonismo do Estado, levando as ONGs a ter uma relação de “parceria” cada vez mais crescente, ao mesmo tempo em que passam a captar recursos do próprio Estado para as suas ações, o que elevou significativamente o número dessas organizações. Esse aumento foi louvado até pelo então secretário geral da ONU, Kofi Annan, que chegou a afirmar que o crescimento das ONGs era um sinal dos efeitos positivos da “globalização”. Por outro lado, “Hardt e Negri, as colocam como agentes do império. Ou seja, as ONGs, de maneira geral, longe de apontarem para a ruptura do sistema capitalista, ao contrário, procuram mantê-lo” (GOMES; COUTINHO, 2011).

Para se ter ideia desse crescimento e importância, no Brasil especificamente, basta verificar os dados apresentados pelo Instituto de Pesquisas Aplicadas (IPEA) e o IBGE. Até 2002, existiam 276 mil fundações e associações sem fins lucrativos que empregavam 1,5 milhão de pessoas. Desse montante, 77% não tinham funcionários, mas apenas 1% – entre hospitais e universidades que se definem como não lucrativas – empregava 1 milhão de pessoas. As ONGs que enfatizam a problemática em defesa dos direitos civis, o meio ambiente e ainda o desenvolvimento rural, segundo Leite (2010), são as que vêm mais se expandindo. O salto, em menos de 10 anos, do número dessas organizações foi impressionante, pois, entre os anos de 1996 e 2002, elevou-se de 2,8 mil para 8,6 mil organizações. Os dados de 2004, levantados pelos IBGE, apontam para 300 mil, além de fundações e institutos, tendo mais de 1,2 milhões de pessoas atuando, entre voluntários e profissionais remunerados. Essas organizações envolvem um montante financeiro em torno de 32 bilhões de reais, o que equivale a 1,4% do PIB do País (Rede GIFE *on line*, 2007), outros ainda afirmam que elas são responsáveis por 5% do PIB.

A justificativa para esse *boom* das ONGs, tanto em contexto nacional quanto internacional, é facilmente explicada. A partir do pós-guerra, essas organizações ganharam a nomenclatura, vinculando-se à ONU (Organização das Nações Unidas) em 1948, referindo-se a um universo de entidades que não representavam governos, mas tinham presença significativa em várias partes do mundo. Entre elas, estão: a OIT (Organização Internacional

do Trabalho), a Cruz Vermelha e a UNESCO (GOHN, 2005), passando a “[...] denominar uma gama variada e indistinta de agentes sociais, não diretamente econômicos, que poderiam colaborar com os esforços de ‘promoção da transformação social’”. (CORRÊA, 1997, p.16). Elas surgem de forma multidimensional e contraditória, portanto não se pode colocá-las dentro de uma única matriz conceitual nem mesmo classificatória.

Mas na América Latina, desde os anos 50, as ONGs tiveram apoio de agências de promoção ao desenvolvimento no mundo subdesenvolvido. No Brasil, segundo Gohn (2005), nos anos 70/80, falava-se de ONGs cidadãs e militantes que atuavam dando apoio a movimentos sociais populares urbanos, associações comunitárias sob as mais diversas áreas de ação (defesa dos direitos humanos, direitos sociais, superação da desigualdade social; formação/educação de agentes de transformação social e prestação de serviços à comunidade, ambientalismo). Delineando um cenário de participação na sociedade civil, esses movimentos foram influenciados pelos ideais da Igreja Católica, com o foco na Teologia da Libertação, e pelos partidos políticos de esquerda (GOHN, 2004). As ONGs desempenhavam o papel de consultoria no campo da organização, participação, articulação das demandas dos movimentos sociais, reivindicações e lutas (MONTAÑO, 2002), além da busca de recursos junto a agências internacionais não governamentais religiosas e a organismos multilaterais e governamentais de fomento a este tipo de atividade. Essas organizações tinham como base da metodologia de trabalho *projetos* desenvolvidos junto a movimentos e associações civis. À margem das relações com o Estado brasileiro, suas relações com os órgãos oficiais ficaram restritas ao mínimo, ou nem existiram para a grande maioria.

A partir dos anos 90, ocorre o início de mudanças do modelo de desenvolvimento econômico, além das transformações políticas, como apontado anteriormente. O campo da economia traz, para a arena da formalidade, grupos antes informais – a exemplo da economia informal, que passa a ser vista como um dos impulsionadores da economia formal, incorrendo em adoção de políticas públicas para o setor<sup>24</sup>. Já no campo de conquista de direitos civis, grupos sociais organizados já haviam conquistado direitos e dado vasta contribuição à elaboração da Constituição de 1988 – quando ampliaram a sua importância e visibilidade,

---

<sup>24</sup> Glória Gohn (*Movimentos sociais no início do século XIX*, 2004, p.296), citando Jaime Marques Pereira (1994) afirma que “[...] o setor informal não é mais percebido como uma manifestação da pobreza urbana ou do atraso econômico [...]. O setor informal é hoje considerado uma fonte de riqueza, um potencial inexplorado de empregos e de rendas, mesmo que o aumento considerável de famílias condenadas reduza suas expectativas a meras estratégias de sobrevivência seja, provavelmente, uma das principais causas do crescimento informal”.

como os grupos de mulheres, negros, indígenas, de defesa a crianças e adolescentes etc.

Essa nova conjuntura política oferece às ONGs maior legitimidade e confiança perante os órgãos oficiais. Elas não só mostram dados estatísticos a respeito de problemas como a fome e o gerenciamento de recursos públicos, mas também passam a apontar soluções para esses problemas. Como exemplos, temos o “Mapa da Fome” e o “Mapa da Miséria do Mundo”, diagnosticados por ONGs nacionais e internacionais que, desde então, vêm ajudando a interferir em políticas públicas. Porém, vale salientar que não acredito que essas intervenções das ONGs tenham como pressuposto a mudança no modelo econômico liberal, e, sim, a sua continuidade com novas roupagens (GOHN, 2005). Para Simião (1999, p.37), essas organizações vão além, no sentido de “[...] reivindicar participação efetiva nos processos de tomada de decisão política. Trata-se de uma forma de democratização do poder que aproxima ao máximo o Estado da sociedade”. Ponto que gera controvérsias, na medida em que essas organizações, ao exercerem o papel de intermediárias entre a sociedade civil e o Estado, colocam-se, hoje, como uma camada a mais entre os(as) cidadãos(ãs) e o Estado.

Quanto aos sujeitos sociais que atuam nas ONGs, a partir dos anos 80, surgem como novos, na medida em que, além de serem transclassistas (CORRÊA, 1997; GOHN, 2005; SANTOS, 2000), passam a reivindicar do Estado democrático representativo o “direito de ter direitos” como “porta-vozes” de grupos sociais antes marginalizados. Algumas ONGs são consideradas “cidadãs” na medida em que se organizam para promoção da cidadania em comunidades carentes (GOHN, 2005) e também de crianças e adolescentes em situação de risco social e pessoal. Mas vale lembrar que outras ONGs se organizam, como as ambientalistas, as de pessoas portadoras de necessidades especiais, homossexuais, lésbicas, mulheres, etc. Essas quatro últimas buscam dar visibilidade a problemáticas antes invisibilizadas na esfera dos direitos civis. (SANTOS, 2000).

As transformações dos movimentos sociais e suas lutas também incorreram em mudanças de foco na atuação das lideranças, e algumas passaram a defender teses, dar aulas em universidades e outras a trabalhar em ONGs. Assim, os velhos militantes dos movimentos sociais passam a ser novos militantes das ONGs dos anos 80 e 90. Essa mudança leva à confusão entre movimento social e ONG, que, para Montañó (2002, p.140), ocorreu pela crise das utopias e pelo fim do “socialismo real”, incorrendo em uma nova “realidade”, a “[...] *humanização harmoniosa da sociedade capitalista, globalizada, automatizada (e do não emprego)*, com o desenvolvimento do ‘mundo da vida’” (grifos do autor).

Por outro lado, Chauí (2006), em entrevista, não concorda com a existência de uma confusão e faz críticas às ONGs, afirmando que elas não são movimentos sociais e que estes

se transformaram em ONGs para sobreviver, passando a ter estrutura hierárquica, profissionalizada e burocrática. Assim, para a autora:

Os movimentos sociais tornaram-se incapazes de intervir em tomadas de decisões, em deliberações e em propostas de políticas nessa hierarquia autoritária, centralizada e profissional. Então, o que aconteceu? Esses movimentos, para não perderem as bases sociais que possuíam, se transformaram em ONGs. Mas a ONG, no fundo, é uma organização parasitária e opera no fim das contas como grupo de *lobby*. Ou seja, não tem de maneira nenhuma uma natureza política ativa, transformadora, que o movimento social tem. Uma das coisas que imagino que vá acontecer é o desmanchar de muitas ONGs e o retorno de movimentos sociais e populares (...). (CHAUÍ, 2006).

Em termos de classificação de ONGs, Simião (1999) observa que os estudos acadêmicos das ciências sociais procuraram traçar a diversidade de perfis dessas organizações, categorizando-as. Uma delas, para o autor, encontra-se nas análises de Landim, realizadas em 1988, e que, a partir do histórico de formação das ONGs, as classifica em três grupos: as que trabalham com a mulher, as que trabalham com os negros e as que estão a serviço do Movimento Popular. Já, nas produções mais atuais, a caracterização é mais detalhada e tem mais recortes. Ao inferir sobre o trabalho de Eliany Araújo (1998), Simião, citando Araújo (1998), aponta dez características:

[...] organizações formais, privadas, porém com fins públicos, sem fins lucrativos, autogovernadas e com participações de parte de seus membros como voluntários, objetivando realizar mediações de caráter educacional, político e de assessoria técnica. Prestadoras de serviços e apoio material e logístico para populações-alvo ou para segmentos da sociedade civil tendo em vista expandir o poder de participação destas com o objetivo último de desencadear transformações ao nível micro (do cotidiano e/ou local). (SIMIÃO, 1999, p.41).

O crescimento e a importância dessas organizações, não apenas nas atuações, mas nos estudos acadêmicos, vêm também, paulatinamente, incorrendo em transformações no perfil dos atores sociais que trabalham junto a elas. Segundo Gohn (2005), esse perfil era formado por militantes oriundos de movimentos sociais populares, portanto, a militância política e ideológica de transformação era marcante. Porém, a partir dos anos 90, esse perfil vem sofrendo alterações significativas, ou seja, o profissionalismo e a técnica vêm ganhando cada vez mais espaço. Além disso, as ONGs também foram forçadas a se profissionalizar para se manter no mercado competitivo, junto às agências financiadoras, seja pública ou privada. A profissionalização aumenta a disputa por recursos financeiros além de ser uma demanda das

agências financiadoras de projetos, que querem seus recursos bem geridos.

Logo que surgiram no Brasil, nos anos 50, as Organizações Não Governamentais tinham uma administração bastante informal, marcada pelo amadorismo e conduzida basicamente pelo militante. (COSTA, 2011). Hoje, verificamos sua atuação cada vez mais profissional e a busca de uma administração eficiente e eficaz. Nesse sentido, a profissionalização é condição necessária para desenvolver e solidificar o Terceiro Setor, para isso as ONGs vêm contratando profissionais para o desempenho de funções estratégicas, como de serviços jurídicos e contábeis, captação de recursos, comunicação e gestão de projetos, objetivando, principalmente, auxílios privados para a manutenção de suas finalidades. Além disso, é necessário que se analise que, na medida em que as ONGs, como apontado anteriormente, são responsáveis por 5% do PIB nacional, está-se falando de um montante considerável. E quando se trabalha com recursos, sejam eles financeiros, humanos ou materiais, a preocupação por profissionalização torna-se necessária. Haja vista que se está trabalhando com um dinheiro que também é originário dos cofres públicos, pois a maior parte dos recursos vem do governo. Então, para prestar contas dos recursos gastos, formalizar contratos, estabelecer parcerias com empresas privadas, formular o planejamento estratégico, os objetivos, missões e avaliações dos resultados, tudo isso exige profissionalização, caso contrário, a sobrevivência da organização torna-se inviável. Dessa forma, mesmo que não se queira, é um mercado, por mais que seja um mercado social.

Porém esse ponto de vista não é unânime, pois as críticas à profissionalização das ONGs implica inserir, no seu interior, um modelo de gestão presente no meio empresarial, cuja lógica é pautada na racionalidade econômica. Porém, essa crítica aponta para o fato de que as ONGs não podem ser vistas como empresas, “[...] desta forma, não necessariamente devem utilizar como exemplo os mecanismos e estratégias de desenvolvimento, adotadas pelo segundo setor” (TERCEIRO SETOR ON LINE, 2010). Quero me estender um pouco mais, pois julgo interessante o debate sobre a profissionalização ou não das ONGs. Efetivamente, vimos que alguns setores estratégicos devem ser formados por profissionais especializados responsáveis em dar respostas que o “mercado” exige para que elas se mantenham. Os que criticam a profissionalização, afirmam que não se pode pensar conforme regras do Segundo Setor, é preciso que a ONG saiba dosar os dois extremos que vão conviver dentro da mesma instituição. Isso implica dizer que, dentro de uma mesma instituição, devem conviver diretamente duas características de profissional, o imbuído das questões burocráticas e outra com um viés voltado para certa militância, como ocorria nos anos 80. (GHON, 2005).

Concordo com o ponto de vista crítico quanto à profissionalização com viés do setor



empresarial, mas, por outro lado, acredito que esteja havendo certa exigência das agências financiadoras quanto aos projetos desenvolvidos pelas ONGs, na medida em que elas vêm, cada vez mais, perdendo sua autonomia e autogovernabilidade. Essas perdas não são apenas no aspecto administrativo, mas também na manutenção de posições ideológicas que possam ter inicialmente motivado a formação da organização. Atualmente, as agências financiadoras podem até interferir nos projetos político-pedagógicos e correntes metodológicas adotadas pelas organizações, como observei no programa da ONG que está sendo aqui analisada.

A respeito desse assunto, um fenômeno que considero importante discutir é a presença de setores representantes de grandes empresas, que se constituíram enquanto fundações ou institutos, que vêm financiando projetos de intervenção social, ocupando o lugar do Estado. Os projetos dessas organizações são geralmente desenvolvidos e implementados por ONGs, que são contratadas em forma de parcerias, para prestações de serviços, uma espécie de terceirização. Esses projetos são muitas vezes severamente acompanhados pelos agentes financiadores, principalmente nos gastos dos recursos. Portanto, não é de se estranhar a ampliação das exigências de profissionalização do corpo técnico das ONGs financiadas, que, ao longo do processo, tiveram de se adequar às exigências dos agentes financiadores, substituindo muitas vezes seus profissionais oriundos de movimentos sociais por outros, cuja visão tecnicista especializada passa a ser o perfil preferencial.

No Brasil, esse fenômeno é visível. No ano de 1989, iniciaram-se discussões por parte de empresários para debater o conceito de filantropia. Mesmo período em que as Organizações Globo trouxeram o conceito de Terceiro Setor, importado dos Estados Unidos (MONTAÑO, 2002), como já salientado. O resultado dessas reuniões incorreu na formação do Grupo de Institutos, Fundações e Empresas – GIFE, possibilitada pela conjuntura internacional que solidificava o pensamento neoliberal, com debates que visavam à redução da intervenção do Estado em várias áreas, além da sua incapacidade de desenvolver ações nos campos sociais. No mesmo período, segundo o GIFE:

[...] o desgaste das ações filantrópicas na opinião pública, provocado pela corrupção no sistema social e na Legião Brasileira de Assistência (LBA), levou o grupo a mostrar ao país que havia muitas organizações realizando um trabalho sério na área social, investindo recursos privados com fins públicos. (GIFE, 2010).

Vale aqui perceber como o GIFE nasce, durante o processo de formação e discussão do Terceiro Setor, da responsabilidade empresarial e da redução do Estado, revelando efetivamente que o Terceiro Setor da economia é gerado dentro da perspectiva neoliberal. Os

grandes debates para a discussão do setor que se formava, foi, na maioria das vezes, financiado pelo GIFE, que de certa forma acaba por impor ou mesmo negociar seu ponto de vista. Um aspecto revelador do que aqui afirmo é a não inserção de movimentos classistas, como o MST e sindicatos, como pertencentes a esse setor. (MONTAÑO, 2002).

É importante aqui falar um pouco mais do GIFE, pois um dos seus institutos financia o programa da ONG que estou analisando. Ele nasce no dia 26 de maio de 1995, com a realização da Assembleia de Constituição do grupo, estando presentes 25 organizações, que aprovaram o Código de Ética. Segundo Censo do GIFE 2009/2010, até setembro de 2010, já existiam 134 associados (CENSO GIFE 2009/2010), entre eles, a Fundação Rede Globo, Petrobras, Instituto Sadia, Fundação Banco do Brasil, Oi Futuro, Tim Brasil, Instituto Coca Cola Brasil, Instituto Pão de Açúcar e Intel.

Vale salientar que, segundo dados do GIFE, no Censo de 2009 e 2010, quando a rede já alcançou 134 associados, o montante de recursos investidos pelos associados foi de 1,9 bilhão no primeiro ano, em 2009, e 2,02 bilhões no segundo, recurso que foi aplicado em diversas áreas sociais, culturais e ambientais. O principal público-alvo é a juventude e a sua inserção, com foco no mercado de trabalho. Entre os 102 respondentes da pesquisa, 84 desenvolvem ações que afetam cerca de 24 milhões de beneficiários diretos. A área de educação tem a prioridade das ações (82% dos associados investem na área);

[...] em segundo lugar, recebem investimentos, igualmente, as áreas de cultura e artes, e formação para o trabalho (60% dos associados), seguidas por meio ambiente (58% dos associados) – esta última, crescendo em 26% de 2007 para 2009. Áreas temáticas como assistência social e esportes vêm crescendo, e outras, como defesa de direitos, apoio à gestão do Terceiro Setor e desenvolvimento comunitário tiveram queda variada entre 2007 e 2009. (CENSO GIFE, 2009/2010).

O GIFE afirma que a sua formação deu-se como resultado do processo de redemocratização do Brasil e ressalta que, dessa forma, o setor empresarial, antes interessado apenas no capital lucrativo, passa, através das fundações e institutos, a se inserir no setor social. Dessa forma, o empresariado brasileiro, segundo o GIFE, vem ampliando cada vez mais a conscientização de sua responsabilidade, no intuito de minimizar as desigualdades sociais existentes no País.

A missão afirmada pelo grupo é a de “Aperfeiçoar e difundir conceitos e práticas do uso de recursos privados para o desenvolvimento do bem comum”, tendo como objetivo contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável do Brasil, por meio do

fortalecimento político-institucional e do apoio à atuação estratégica de institutos e fundações de origem empresarial e de outras entidades privadas que realizam investimento social voluntário e sistemático, voltado para o interesse público (GIFE, 2010).

Não se pode imaginar que, no Terceiro Setor da Economia, tendo organizações constituídas por empresas de grande porte, com “responsabilidade social”<sup>25</sup>, como as presentes na Rede GIFE, não levariam, para o interior de organizações por elas financiadas, o pensamento de gestão do Segundo Setor. Isso, efetivamente, pode comprometer a autogovernabilidade e a autonomia das organizações financiadas, como já apontaram Montañó (2002) e Gohn (2004).

Evidentemente que algumas ONGs têm como um dos seus princípios a autonomia e a autogovernabilidade, como as pertencentes à Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG). Fundada em 10 de agosto de 1991, cinco anos antes da GIFE, a ABONG se define como sociedade sem fins lucrativos, com a democracia, a pluralidade, o antirracismo e o antissexismo, perpassando suas ações políticas. Agrega, no seu interior, organizações que “[...] lutam contra todas as formas de discriminação, de desigualdades, pela construção de modos sustentáveis de vida e pela radicalização da democracia” (ABONG, 2010). Atualmente, a ABONG tem 246 associados, entre eles, conhecidas organizações como a Ecos – Comunicação em Sexualidade, Ação Comunicativa – Assessoria, Pesquisa e Informação, SOS Corpo, Mata Atlântica e Ser Mulher.

Segundo informações da própria ABONG, as organizações que deram origem à associação foram marcadas pelo perfil de resistência ao autoritarismo, pela consolidação de novos sujeitos políticos e movimentos sociais; pela busca por alternativas de desenvolvimento ambientalmente sustentáveis e socialmente justas; pela luta contra as desigualdades sociais, econômicas, políticas e civis; pela universalização e construção de novos direitos e pela consolidação de espaços democráticos de poder.

No que se refere aos princípios, defende, entre outros, a igualdade entre os diferentes, o respeito à diversidade como a de expressão sexual, a solidariedade entre as pessoas e grupos, a pluralidade de opiniões, as formas de vida e posições políticas, a autonomia com relação ao Estado, aos governos, às igrejas e aos partidos políticos, tanto dos associados quanto da própria ABONG. Defende, também, a autonomia das pessoas em suas opções em

---

<sup>25</sup> A responsabilidade social das empresas é um tema recorrente. Embora alguns defendam a opinião de que a responsabilidade das empresas privadas na área pública limita-se ao pagamento de impostos e ao cumprimento das leis, crescem os argumentos de que seu papel não pode ficar restrito a isso, até por uma questão de sobrevivência das próprias empresas. Outro argumento é o fato de que adotar posturas éticas e compromissos sociais com a comunidade pode ser um diferencial competitivo e um indicador de rentabilidade e sustentabilidade no longo prazo (N. A.).

relação a seu corpo, crenças, orientação e expressão sexual. Afirma que o princípio democrático vai além do processo eleitoral e espaço público e, por fim, acredita que as relações de poder devem ser horizontalizadas com respeito às diferenças e à diversidade.

A autonomia também é um dos princípios da ABONG, ao afirmar que é apartidária, embora não negue a contribuição financeira do Estado nas suas ações, pois acredita que as organizações da sociedade civil são importantes sujeitos na promoção, manutenção e fortalecimento da democracia e, como tal, têm o direito de serem financiadas pelo Estado, de acordo com critérios democráticos e transparentes.

Mas um aspecto me chamou a atenção: muitas organizações que fazem parte da ABONG são financiadas pela Rede GIFE, para desenvolvimento dos projetos, estabelecendo uma relação de terceirização, como acontece com o programa da ONG que estou estudando. Dessa forma, a autonomia, dentro do meu ponto de vista, fica bastante comprometida. O que corresponde ao que já demonstrei nas linhas anteriores, ou seja, que as ONGs vêm perdendo a autonomia ao longo do tempo (GOHN, 2004; MONTAÑO, 2002; NOVELLINO, 2006).

Para concluir, afirmo que as reflexões por ora apresentadas demonstram, efetivamente, as controvérsias sobre as ONGs, mas é inegável a visibilidade que elas vêm conquistando nos últimos tempos, principalmente com a consolidação do pensamento neoliberal, o que não podemos perder de vista. O crescimento das ONGs não é apenas em números, mas também no desenvolvimento de trabalhos sociais e na abrangência que elas demonstram, pelo fato de serem, um dos campos da sociedade civil convidados a trabalhar nos seus projetos político-pedagógicos, as questões de gênero, como tema transversal, transcendendo as ONGs feministas. E não é o fato de as ONGs terem perdido a autonomia, ao longo do tempo, que irá impossibilitar o desenvolvimento dessa temática, isso porque é uma demanda contemporânea internacional e não agride as estruturas capitalistas, pelo contrário, a mulher, em um mercado de trabalho mais justo, contribui para aprimorar o próprio sistema.

### 3 METODOLOGIA E ANÁLISE GERAL DOS DADOS

Neste capítulo, estão discutidas a metodologia utilizada para subsidiar o trabalho e as análises dos dados coletados em campo. Na metodologia encontra-se *os estudos de caso* da ONG estudada, mais especificamente um dos programas por ela desenvolvido, e as técnicas de coleta dos dados como a bibliografia, documental, entrevistas semi estruturadas, observação direta de campo. Ainda na metodologia, encontram-se os(as) sujeitos entrevistados e como se processaram as entrevistas, as análises gerais dos dados da pesquisa: as entrevistas, a descrição dos vídeos selecionados e as análises, 10 fotogramas gerados da animação “*Qualquer Nota*” e imagens das páginas da revista “*Design Como o quê!*”

#### 3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A metodologia empregada nesta pesquisa *é o estudo de caso*, dentro de uma perspectiva *qualitativa* para a análise. Esse método pesquisa, explicita e analisa fenômenos que podem ser visíveis ou estarem ocultos e impossíveis de serem medidos, isso porque possuem características específicas de “*fatos humanos*”. É nesse tipo de pesquisa que se possibilita uma compreensão mais aprofundada do objeto proposto. O fundamental neste estudo seria o de revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo, pois “[...] esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade ‘natural’ das situações, evidenciando a inter-relação dos componentes” (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Os métodos *qualitativos* são frequentemente utilizados em estudos voltados para a compreensão da vida humana em grupos ou individualmente, nos campos da antropologia, sociologia, psicologia e outras áreas das ciências sociais e humanas. A opção por uma abordagem *qualitativa* é bastante recomendada em situações em que o entendimento do fenômeno não se dá tão facilmente, pois não se trata de um objeto muito visível dentro do contexto de “*vida real*”, o que exige a opção por um caminho que possa captar os mais variados pontos de vista sobre o objeto de estudo. Além disso, esse método possibilita maior aproximação e interação entre os(as) investigados(as) e a pesquisadora, revelando aspectos importantes para entender os significados, motivações, valores e crenças, que eles(as) têm no que diz respeito a gênero e relações de gênero.

### 3.1.1 Universo da Pesquisa: Organização Não Governamental – Cipó – Comunicação Interativa

A CIPÓ – Comunicação Interativa, filiada à ABONG, uma instituição sem fins lucrativos, foi fundada em 1999, por profissionais das áreas de comunicação e educação, todos pertencentes à classe média brasileira. Esse grupo visou utilizar sua experiência junto a jovens e adolescentes pobres de classe popular (produzem saberes, ligados às suas experiências de vida e ao contexto social em que estão inseridos) residentes em bairros periféricos de Salvador. Esse perfil representou relevância para a pesquisa porque se trata de uma organização “não feminista”, mas que, por outro lado, busca desenvolver, no processo pedagógico, a “categoria gênero e as relações de gênero” enquanto tema transversal.

No início a CIPÓ começou com duas vertentes: uma com atuação voltada para a mídia, iniciando a conformação de agências da Rede; e, outra, com atividades dirigidas a jovens e adolescentes. Em seguida, pôs na rua os projetos direcionados para as escolas públicas onde capacitava professores(as) e alunos(as) no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos curriculares através das ferramentas de comunicação. Iniciou também experimentações com as novas tecnologias e foram elaborados projetos para Centros Comunitários de Multimídia (CCMs), com programas que promovem o uso criativo das tecnologias da informação, capacitando jovens das comunidades como agentes de comunicação, a fim de que usassem essas tecnologias como ferramenta e estratégia para o desenvolvimento local.

Segundo fontes do *site*<sup>26</sup> institucional, a sua missão é “[...] contribuir para a construção de uma sociedade que garanta igualdade de oportunidades para o pleno desenvolvimento e a participação social de crianças, adolescentes e jovens, através da democratização e do uso educativo da comunicação”. E as ações por ela implantadas buscam alcançar diversos objetivos, mas o central é “[...] ampliar e qualificar as oportunidades de formação, inserção e realização de jovens no mundo do trabalho” (CIPÓ, 2011).

Ao longo de onze anos de atuação em projetos sociais, a CIPÓ vem desenvolvendo vários programas de inclusão social e digital junto ao seu público-alvo, segundo o discurso institucional, buscando estimular a criatividade, a criticidade e o exercício da cidadania. Os meios utilizados para atingir tais objetivos são as várias linguagens de comunicação, como vídeo, fotografia, design gráfico e computação gráfica. Nesse processo, os meninos e meninas

---

<sup>26</sup> Disponível em: <[www.cipo.org.br](http://www.cipo.org.br)>. Acesso em: 10 jul. 2010.

aprendem a utilização das mídias para produção de jornais, *sites*, animações, programas de rádio e televisão, coletâneas de fotografias, entre outros. Por sua vez, esses aprendizados podem possibilitar inserção no mercado de trabalho competitivo, de forma qualificada.

Ao longo do tempo, a organização já desenvolveu e vem desenvolvendo 30 projetos/programas em parcerias com várias instâncias governamentais, outras organizações não governamentais, institutos e fundações de empresas privadas. Os recursos captados são na sua grande maioria de fundações ou institutos empresariais<sup>27</sup>.

No que diz respeito a seus projetos, atua em termos conceituais em quatro vertentes: Educação pela Comunicação, Centros Comunitários de Multimídia – CCMs, Comunicação para o Desenvolvimento Local e Agente Comunitário para o Desenvolvimento. É válido salientar que todas as metodologias utilizadas nos seus projetos e programas, e encontradas no *site*, foram resultados de sistematizações dos programas desenvolvidos pela própria organização.

A metodologia utilizada é a Educação pela Comunicação<sup>28</sup> (ANEXO A), a *educomunicação*, que, em linhas gerais, implica garantir o processo de ensino/aprendizagem dos(as) jovens educandos(as), que são coparticipantes na materialização de produtos de peças de comunicação. Essa metodologia vai ser retomada na análise dos dados, pois é a mesma utilizada pelo programa aqui analisado.

A comunicação nessa organização é voltada para o desenvolvimento local, que significa colocar a comunicação a serviço das comunidades ou territórios e seu entorno. Segundo a organização: “Fazer este tipo de Comunicação é produzir mídias e utilizar tecnologias e espaços de informação para educar, informar, reunir, trocar experiências e empoderar pessoas. Neste sentido, a comunicação atua como potencializadora de ações voltadas para a promoção do desenvolvimento” (CIPÓ, 2011). Nessa perspectiva, acredita-se que o uso dessas tecnologias da informação e da comunicação contribui para o

---

<sup>27</sup> Entre outros parceiros, destacam-se: Rede Andi, Fundação Avina, Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança, Ministério da Justiça/SEDH – Secretaria Especial de Direitos Humanos, Instituto Telemar (atual Oi Futuro), Instituto C & A, Instituto Itaú Social, Instituto Credicard, Instituto Unibanco, Save The Children (Suécia e Reino Unido), UNICEF (United Nations Children’s Fund – *Fundo das Nações Unidas para a Infância* (em inglês United Nations Children’s Fund - UNICEF), Claro, Braskem, SECTI (Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado da Bahia), SEDES (Secretaria de Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza do Estado da Bahia), SETRAS (Secretaria do Trabalho e Ação Social do Estado da Bahia), SECULT (Secretaria de Cultura do Estado da Bahia), SMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura). A CIPÓ conta ainda como fonte de recursos com a CIPÓ Produções. Esse setor é uma área comercial da instituição que presta serviços profissionais de comunicação para instituições governamentais e do Terceiro Setor, gerando receita para os projetos sociais da instituição (SOUZA. *Interfaces entre educação e comunicação através da produção de mídias alternativas: possibilidades emancipatórias*, p. 36).

<sup>28</sup> Esse anexo foi retirado na íntegra da dissertação de mestrado da coordenadora pedagógica do programa. (N. A.).

desenvolvimento de uma comunidade, investindo na crença de que todos(as) os(as) sujeitos envolvidos têm potencialidade de transformar a sua realidade.

O desenvolvimento dos trabalhos é realizado nos CCMs, para formação de pessoas e instituições. É nesses espaços que se podem articular pessoas e comunidades, gerar diversas formas de conhecimento, conectar indivíduos e permitir às comunidades, a partir das suas próprias ideias e opiniões, a produção de mídias de comunicação. Com esses produtos, espera-se reafirmar identidades, disseminar culturas, intervir nas realidades locais, “[...] mobilizando, educando, participando, tornando-se visível e fazendo a diferença” (CIPÓ, 2011).

Entre os programas que a organização desenvolve, encontra-se o recorte analisado – “Oi Kabum! Escola de Arte de Tecnologia”, sendo apresentado, nos próximos parágrafos, fragmentos da sua história.

### 3.1.2 Programa “Oi Kabum!”: Parte da sua história

Existente desde 2003 no Estado do Rio de Janeiro, o programa “Oi Kabum” iniciou sua parceria com a CIPÓ em novembro de 2004. Nesse período, era um programa do Instituto Telemar e chamava-se “Oi Kabum! Escolas Telemar de Arte e Tecnologia”. Segundo Souza (2010), o instituto era o parceiro proponente, realizador e principal financiador do projeto. A CIPÓ entra como parceira que irá realizar e gestar o programa, a Secretaria do Trabalho e Ação Social (SETRAS), parceira de infraestrutura e a UNESCO, parceira apoiadora.

No início, a Escola estava situada no bairro de Nordeste de Amaralina, e ocupava um dos andares do projeto governamental “Casa de Serviços Viva Nordeste”. Nesse espaço eram oferecidos vários serviços gratuitos à população, principalmente os(as) moradores do bairro. Os serviços eram na área de justiça, dança e esportes. Também havia uma biblioteca comunitária e um infocentro.

A Oi Kabum! tinha como seu público-alvo, e ainda tem, jovens entre 16 e 19 anos incompletos que estudavam em escolas públicas, cursando entre 8a. Série do Ensino Fundamental e a 3a série do Curso Médio e moradores(as) em bairros populares da Cidade do Salvador.

Na primeira turma, foram atendidos 80 jovens, 20 moradores(as) do Nordeste de Amaralina e 60 de outros bairros: Bairro da Paz, Engenho Velho da Federação; Nova Brasília/Estrada Velha do Aeroporto; Paripe; Periperi; Beiru; Mata Escura; Fazenda Coutos;



Alto das Pombas; Cajazeiras e Boca do Rio.

Em 2006, inicia-se a segunda turma do programa, da qual 60 jovens eram do Subúrbio Ferroviário e 20 do Nordeste de Amaralina. A escolha dos bairros desses jovens se deu por dois motivos: A CIPÓ estava no início de implantação de projetos no Subúrbio Ferroviário, em parceria com o poder governamental e associações comunitárias locais, com o propósito de alcançar a área extensa do local. Quanto ao Nordeste de Amaralina, a escolha se deu por ser o local onde funcionava o programa.

Nesse mesmo período, com a mudança de governo, o CSU – Centro de Serviços Viva Nordeste passa a ser chamado de Centro Social Urbano de Salvador, e a parceria com a CIPÓ ainda se mantém com o Governo através da Secretaria de Estado do Desenvolvimento Econômico e Social (SEDES) e da UNESCO.

Com a mudança do Instituto Telemar para o Instituto Oi Futuro, a escola passa a se chamar Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia. Em 2008, uma terceira turma é formada, com os jovens da mesma procedência – Subúrbio Ferroviário e Nordeste de Amaralina.

A cidade do Recife, Pernambuco também é contemplada com a Escola Oi Kabum!, em 2005. (SOUZA, 2010). A instituição, que ainda se mantém, é a Organização Não Governamental Auçuba, que atua na área de comunicação, educação e ação comunitária. No primeiro semestre de 2009, a Associação Imagem Comunitária (AIC) inaugura outra escola Oi Kabum!, desta vez em Belo Horizonte – MG. No Estado do Rio de Janeiro, a Oi Futuro firma parceria com a Organização Não Governamental Centro de Criação de Imagem Popular (CECIP), antes a parceria era com a ONG Spectaculus. Nesse período, a escola recebeu 100 jovens para estudar as linguagens de vídeo, fotografia, *webdesign*, *design* gráfico e computação gráfica.

Em Salvador, após funcionar durante cinco anos no Nordeste de Amaralina, a Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia muda-se, em 2009, para o Centro Histórico de Salvador, onde ainda se mantém. Essa mudança deu-se, segundo Souza (2010), em decorrência de várias situações de violência no bairro de origem. Nesse novo local, a Oi Kabum! dá continuidade a suas ações e, no primeiro semestre de 2010, a terceira turma é finalizada e inicia-se o processo seletivo para a turma seguinte.

Além da Escola, o espaço é ocupado pelo Núcleo de Produção Kabum! Novos Produtores, que foi inaugurado em 2005. Na escola, os(as) jovens aprendem a formação básica. Já o Núcleo de Produções foi concebido como um espaço de formação avançada, onde os jovens que passaram pela Escola vão experimentar e exercitar situações de conhecimentos mais aprofundados, estabelecer relações, possibilitando a inserção desses(as) jovens, de forma

qualificada, no mercado de trabalho e em processo de continuidade dos estudos.

Segundo a autora em pauta, o Núcleo de Produção atua na busca de oportunidades de trabalhos no campo de audiovisual para os(as) jovens. Nesse processo, ao negociar um trabalho, formam-se equipes em que os(as) jovens vivenciam os papéis necessários para a realização de produtos como vídeo, computação gráfica, fotografia ou *design*, acompanhados(as) por um(a) profissional já especializado(a) e um(a) educador(a) para apoiar e realizar o processo avaliativo das ações em conjunto. Além desse papel, o Núcleo incentiva a produção autoral, com lançamentos de editais internos e através da divulgação de editais externos, incentivando os(as) jovens a participar. Essas estratégias buscam ampliar a formação, o currículo, a divulgação dos trabalhos, como também servem para que os(as) jovens tenham um canal de expressão. Outra vertente do Núcleo de Produção incide em apoiar as iniciativas dos(as) jovens em projetos autônomos. Levando alguns(algumas) a empreenderem pequenos negócios ou ainda prestarem pequenos serviços nas suas comunidades ou fora delas.

O projeto e o programa sempre foram bem estruturados, não apenas em termos de espaço físico, com salas amplas e confortáveis, mas também quanto a equipamentos e *softwares*, que sempre são renovados pelo Instituto Oi Futuro, em conformidade com o mercado tecnológico. São equipamentos com um alto valor monetário, como um *Macintosh*<sup>29</sup>, e alguns, como os computadores, não se encontram no mercado baiano.

Atualmente, a Escola se encontra na quarta turma e, para ter acesso ao programa, os(as) jovens passam por um processo seletivo que é descrito no próximo subitem, para que o(a) leitor(a) possa compreender a forma de inserção nas linguagens de vídeo, computação gráfica, *design* gráfico e fotografia.

### 3.1.3 Processo de seleção dos(as) jovens para inserção no programa

Os jovens que hoje estão participando do programa, são de bairros do Subúrbio Ferroviário, Nordeste de Amaralina e Centro Histórico de Salvador, este último pelo fato de o programa estar atualmente situado nesse bairro.

---

<sup>29</sup> Macintosh, ou Mac, é o nome dos [computadores pessoais](#) fabricados e comercializados pela empresa [Apple Inc.](#) desde janeiro de 1984. O nome deriva de [McIntosh](#), um tipo de [maçã](#) apreciado por [Jef Raskin](#). O Apple Macintosh foi o primeiro computador pessoal a popularizar a [interface gráfica](#), na época um desenvolvimento revolucionário. Ele é muito utilizado para o tratamento de vídeo, [imagem](#) e [som](#). <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Macintosh>>

O perfil desses(as) jovens até então não foi alterado. Para sua inserção, segundo SOUZA, 2010), é preciso que se tenha entre 16 e 19 anos e estar cursando entre a 8a. Série do Ensino Fundamental e a 3a série do Curso Médio. As turmas são formadas a cada um ano e meio, com o número de 80 jovens, distribuídos nas linguagens de vídeo, design gráfico, fotografia e computação gráfica. Porém, para fazer parte do programa, é necessário passar por duas etapas em um processo seletivo. A primeira dá-se com a análise das fichas de inscrição, em que são escolhidas 200 iniciais. A partir daí, os(as) jovens selecionados(as) são chamados(as) para participar de ações educativas com duração de dois dias. Nesse período, o grupo é subdividido, para o desenvolvimento de diversas atividades e participação em dinâmicas. Após a avaliação de critérios como habilidades, capacidade de trabalhar em grupo, iniciativa, interesse nas linguagens específicas e a capacidade de expressão oral e escrita, são, enfim, selecionados(as) 80 jovens, pela equipe de educadores(as) .

Esses(as) jovens passam uma semana sendo acolhidos(as) e integrados(as) entre si e entre os(as) educadores(as). A família e os responsáveis, são convidados para a abertura do curso, o conhecimento das instalações e do programa, e para efetivar o contrato entre todos(as). Mas, antes da inserção na linguagem específica, é necessário que eles(as) passem pelo rodízio, que dura cinco semanas; nas quatro primeiras, os(as) jovens vão experimentar aspectos básicos de cada linguagem, estabelecer as regras de convivência e conhecer os temas transversais. Na última semana, eles(as) terão encontros com profissionais de cada área, ampliando as possibilidades de escolha da linguagem. Por fim, dá-se a formação propriamente dita, momento em que eles(as) vão ter contato cotidiano com os equipamentos adequados ao manejo da linguagem escolhida.

No processo de formação, além de os(as) jovens aprenderem a linguagem escolhida, eles(as) vão ter contato com temas transversais com mais profundidade. Para desenvolver esses temas, a organização conta com profissionais especializados, com formações nas áreas de pedagogia e letras. Trabalhando em conjunto com os(as) profissionais técnicos(as) da área específica, eles(as) ocupam o espaço do Desenvolvimento Pessoal e Social – DPS, hoje chamado de Ser e Conviver. As ações desses(as) educadores(as) são de extrema importância para que o programa não fique no mero aprendizado técnico. Segundo Souza (2010, p.122), o conteúdo que vai além do conhecimento técnico, mas não inserido a discussão das relações de gênero:

[...] visa estimular uma maior consciência e um melhor relacionamento dos adolescentes consigo próprios, com o outro e com a coletividade. No âmbito

pessoal, os temas abordados incluem: identidade, autoconfiança, autoestima, saúde e vulnerabilidade, sexualidade, família, escola e projeto de vida. No social, priorizam-se aspectos como: relações de grupo, drogas, violência, atuação comunitária, participação política, garantia de direitos.

Para avaliar como os(as) jovens estão apreendendo os temas transversais, são realizados(as) observações e produções processuais através da adoção da metodologia participativa. Todavia, é importante situar quais os tópicos que os(as) educadores(as) precisam perceber cotidianamente no desenvolvimento dos(as) educandos(as), para, assim, produzir uma avaliação que tem como eixo os seguintes itens:

a) Compreensão mais profunda sobre si mesmo e seu contexto; b) Melhor relacionamento consigo e com o outro; c) Comportamentos mais pautados em valores éticos e humanitários; d) Maior nível de autonomia e proatividade frente ao projeto de vida; e) Maior nível de criticidade e criatividade; f) Busca de aprendizado permanente; g) Postura cidadã, com maior nível de participação política e comunitária; h) Melhor desempenho escolar e participação mais qualificada no espaço da educação formal; i) Relacionamento familiar baseado no diálogo e respeito; j) Liderança, iniciativa, participação e capacidade empreendedora; l) Maior preparo para interação com o mundo do trabalho. (SOUZA, 2010, p. 118).

Voltando para o processo formativo, durante o tempo em que os(as) jovens frequentam a organização, aprendem as linguagens com a produção de materiais artísticos; educativos; desenvolvimento de habilidades para o mundo do trabalho; entendimento de aspectos identitários com as suas comunidades e o aprofundamento das técnicas de estéticas para realização de produtos audiovisuais com a integração de duas ou mais linguagens. Chegando ao final do projeto, espera-se que esses(as) jovens estejam capacitados(as) para desenvolver um Projeto de Vida, mas não apenas em nível pessoal, como também para atuações nas suas comunidades. A etapa final do CCM implica a inserção direta desses(as) jovens em empresas, instituições ou diretamente com profissionais autônomos que trabalham manejando as linguagens, com o intuito de observar e aprimorar o aprendizado recebido no interior das instalações do CCM. Essa etapa final é denominada de Vivência-Estágio, sendo aquela que vai compor a elaboração dos currículos e finalização dos portfólios.

O programa também visa mostrar as produções dos(as) jovens realizadas durante o processo de formação e ao final desta. Essas mostras acontecem em espaços culturais públicos e coletivos da cidade e nas comunidades, com a presença de familiares, amigos(as), convidados(as), sendo eventos abertos ao público em geral.

A permanência desses(as) jovens até o final do programa é facilitada pelo recebimento de um valor monetário (bolsa de estudos) que lhes possibilita frequentar os cursos e a escola formal, retardando a necessidade de inserção no mercado de trabalho precocemente. Além disso, eles(as) recebem lanches e vales-transportes para que se desloquem de suas comunidades para o local onde o CCM é realizado.

Mas, depois que esses(as) jovens saem do programa, uma problemática se instaura: *o que fazer daqui em diante?* É fato que, para esse público, a inserção no mercado de trabalho é emergencial pelas próprias condições socioeconômicas em que eles(as) vivem e não se pode dizer que é apenas a pressão da família que os(as) leva a partirem imediatamente em busca de emprego após o término do programa, mas suas próprias condições materiais não lhes permitem outra escolha. Voltarei a esse ponto, ao analisar a inserção desses(as) jovens no mercado de trabalho, a partir de um levantamento efetuado pelo próprio programa.

### 3.2 TÉCNICAS UTILIZADAS PARA A COLETA DOS DADOS

Para operacionalizar a coleta dos dados foram utilizados vários instrumentos: levantamento bibliográfico, pesquisa documental, observação direta ou de campo, roteiro de entrevista semiestruturada e análises de artefatos (vídeos, fotografias).

O levantamento bibliográfico se constituiu como preliminar para compreensão do objeto. Foram estudados e analisados trabalhos já desenvolvidos na área como publicações de artigos, revistas e textos científicos, material coletado da Internet, etc.

Na pesquisa documental, analisei as fichas individuais dos(as) jovens, preenchidas no momento da inscrição para a seleção, com o objetivo de perceber o principal motivo que os levou a procurar o programa, a pesquisa quantitativa efetuada pela organização para tabular a inserção ou não dos(as) jovens egressos(as) no mercado de trabalho e o grau de escolaridade, que foram dados tratados qualitativamente, além de produções textuais nas revistas publicadas.

Já a *observação de campo* permite chegar o mais perto possível da “perspectiva dos sujeitos”, pelo fato de que foi possível acompanhar *in loco* as experiências quotidianas dos sujeitos e sua compreensão no que se refere à visão de mundo, ou seja, aos significados que os(as) pesquisados(as) dão a sua realidade, a seu ambiente e a suas ações. O instrumento possibilitou captar a “realidade” do ponto de vista dos(as) pesquisados(as). A *observação direta* também foi importante para “descobrir” os novos aspectos do problema apresentado

(LUDKE; ANDRÉ, 1986). Esse instrumento ajudou ainda a identificar e obter provas a respeito do assunto proposto dos quais os indivíduos não têm consciência (LAKATOS; MARCONI, 1996). No contato direto com a realidade, a partir de observações assistemáticas, procurei recolher e registrar em diário de campo os fatos da realidade sem a utilização de meios técnicos especiais, como fotografia e filmagens.

Esses dados foram observados e registrados em ambiente de cotidiano em salas de aula, projeção de mostra de vídeo para o público, no total de três, atividades de projeção de filmes com os(as) educandos(as) e os(as) educadores(as), momento de chegada dos(as) jovens e educadores(as), atividades externas da instituição, espaço de exposição das produções de fotografias, momentos de encontro com apenas os(as) educadores(as), momentos de reuniões com a coordenação pedagógica.

Quanto à entrevista semiestruturada, foi escolhida por fornecer informações que nem a pesquisa bibliográfica nem a observação de campo podem oferecer pelos seus limites investigativos. A entrevista é o “[...] processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (HAGUETTE, 1997, p.86). Nela, consegui dados objetivos e principalmente subjetivos por se referirem a valores e pontos de vista dos informantes sobre o tema, ou seja, a opinião do “sujeito”.

A utilização do roteiro de entrevista possibilitou coletar informações, com os(as) entrevistados(as) discorreu as respostas com mais liberdade. Todavia foi necessário exercer certo controle e direcionamento para que não se perdesse o foco desejado. Além disso, esse tipo de entrevista possibilitou uma maior interação com os(as) entrevistados(as), o que levou a respostas dadas com mais espontaneidade e complexidade. (BONI; QUARESMA, 2005).

Durante as entrevistas busquei não deixar transparecer sinais de aprovação, risos, espanto, tudo para não constranger o(a) entrevistados(as). Porém, como se tratou de um roteiro de entrevista semiestruturada, intervim o mínimo possível durante as respostas, apenas quando foi necessário esclarecer questões, buscar informações incompletas e direcionar as respostas para o objetivo da pesquisa. Porém não ocorreu, em nenhum momento, a discordância das opiniões dos(as) entrevistados(as).

Sem o controle do tempo, a duração das entrevistas foi em média de 1 hora e 30 minutos, e aconteceram no interior da instituição, nas salas de aula, sala de reunião, sala de coordenação, refeitório.

O uso do gravador foi utilizado com a permissão de todos(as) os(as) entrevistados(as) e deixado à vista e em local melhor para captar as vozes. Isso possibilitou criar uma atmosfera

amistosa e de confiança, ponto fundamental para o êxito no trabalho de campo. Além disso, existe um código de ética do sociólogo que deve ser respeitado (BONI; QUARESMA, 2005). Em alguns momentos, foi necessário interromper a gravação para que o(a) entrevistado(a) atendesse a pedidos externos ou pela entrada inesperada dos(as) jovens buscando informações ou a utilização dos equipamentos.

No momento da transcrição das fitas, efetuadas por mim, fui fazendo a seleção dos pontos que me interessavam, direcionada pela concepção teórica, porém sem suprir passagens silenciosas, risos, choros, etc., porque são elementos importantes que servem para análise. Porém a legibilidade foi necessária, ou seja, a supressão de palavras ou passagens repetidas, bem como o uso de linguagens tipo, “pois é” e “né”. (BOURDIEU, 1999), também não sendo alterada a ordem das perguntas.

Para fazer as análises das entrevistas, efetuei inicialmente uma leitura *flutuante*, onde tive o primeiro contato com as ideias e as falas. Em seguida, realizei recortes das entrevistas, desmembrando-as em unidades para, em seguida, fazer reagrupamentos em respostas repetidas e os particulares. Isso possibilitou a descoberta de diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação. Por fim, parti para a exploração do material, codificando as palavras-chaves ou os temas, que se configuram, segundo Bardin (2002), em unidades de registro, ou seja, a menor partícula que se liberta do texto. Esses registros foram trazidos para o contexto onde ele foi inscrito, isto é, no contexto da unidade é que eles puderam se tornar compreensíveis, e, por fim, a análise final de interpretação e as reflexões. A leitura das entrelinhas foi efetuada como forma também adequada para a coleta dos dados (BOURDIEU, 1999).

No que se refere às análises dos artefatos (vídeos, fotografias e revistas), utilizei os estudos da cultura visual, que permitem analisar as imagens virtuais, fotografias, pinturas, etc., pois eles se referem a valores e identidades construídos e comunicados pela cultura via mediação visual, como também à natureza conflituosa desse visual devido a seus mecanismos de inclusão e exclusão de processos identitários (SARDELICH, 2006).

A vida plasmada em imagem se configura em espaço desafiante e complexo, porque a interação social é revelada, à medida que são percebidas categorias como classe, gênero, identidade sexual e racial. Esse enfoque amplo da cultura visual permite aceitar a capacidade das imagens de atuarem como mediadoras de percepções da categoria gênero por parte dos(as) educadores(as).

Assim as fotos e vídeos foram utilizados como documentos de análise, saindo da ideia do “esqueleto aparente”, mas percebendo também o cenário utilizado para a construção das

imagens, entendendo que elas foram inevitavelmente planejadas e projetadas com negociações intencionais. O cenário preparado aproxima a imagem de outros interesses ou intenções como, por exemplo, o de apresentar e/ou alterar uma determinada realidade (SARDELICH, 2006). Vale lembrar que as realidades virtuais e fotográficas não implicam realidade vivida, na medida em que existe todo um arsenal tecnológico que as modifica, tornando-as muitas vezes mais atrativas e convincentes. Mesmo porque a “realidade vivida” jamais pode ser captada.

No intuito de captar a “realidade” presente nas imagens, retornei constantemente aos vídeos e fotografias, para sair da superfície e perceber e descortinar o tema e o conteúdo, que muitas vezes não foram perceptíveis ao primeiro olhar.

Para fazer as análises dos vídeos, foram selecionados dois curtas, produzidos pelas turmas de jovens da OI Kabum! *O segredo das cartas*, (s.d.p.) com duração de 08h51min’, postado no *You Tube*, em 12/07/2011 (Vídeo I). O outro, TV na Laje, com o tema “Pense diferente”, com duração em média de 08h00min’, analisado na mostra pública ocorrida em julho 2011 (Vídeo II). A escolha desses dois curtas deu-se porque eles mostram, de forma emblemática, a temática aqui proposta.

Em termos de revistas, analisei a publicação *Design como o quê*<sup>30</sup>, que foi resultado do trabalho em conjunto de duas linguagens – design gráfico e fotografia. Ela é o fruto de pesquisas na Cidade do Salvador, realizadas com os(as) educandos(as) e educadores(as), em espaços populares, como a feira e o centro da cidade, para identificar e fotografar o design popular.

Já a animação foi a única publicação encontrada no *blog* da instituição. Esse trabalho não foi resultado da criação do programa, mas inserido por um dos educadores, que a postou em 25 de agosto de 2009. Intitulada *Qualquer Nota*<sup>31</sup>, de criação de Marcelo Mourão, com duração de 1’42seg. Para ilustrar e fazer as análises do trabalho, recorri ao programa de computação *RealPlayer*, que me possibilitou paralisar as cenas e transformá-las em 19 fotogramas. Essa técnica foi utilizada por proporcionar melhor visibilidade e detalhamentos da composição dos desenhos, aspecto que a animação em movimento não permitiu perceber.

Com as escolhas desses instrumentos que auxiliaram o *estudo de casos*, principalmente a entrevista, foi possível desenvolver as análises dos dados de forma mais consistente. No que se refere aos(às) educadores(as) e entrevistados(as), mostro, no próximo item, o perfil, as áreas de atuação e o porquê de os sujeitos sociais terem sido selecionados

---

<sup>30</sup> Desgin Como Quê! Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia, Salvador, 2010.

<sup>31</sup> Disponível em: < <http://oikabumsalvador.blogspot.com> >.



para narrar seus pontos de vista.

### 3.2.1 Os(as) educadores(as) entrevistados(as)

Além da coordenação geral, coordenação pedagógica, secretaria, que serve tanto à Escola Oi Kabum!, quanto ao Núcleo de Produção, jovens educadores(as)<sup>32</sup> e auxiliares, o programa conta com profissionais das áreas de vídeo, fotografia, com formação em design, design gráfico, computação gráfica, letras, pedagogia, artes visuais e jornalismo, somando ao todo 10 *educadores(as)*. A distribuição por sexo é de 5 do masculino e 5 do feminino. Esses(as) *educadores(as)* desenvolvem as seguintes áreas: Linguagens técnicas: *Design* gráfico, fotografia, vídeo, computação gráfica, webdesign. Os temas transversais: DPS – Desenvolvimento Pessoal e Social, promoção para o mundo do trabalho, atuação comunitária, leitura e expressão (oficina da palavra), história da arte e comunicação digital (ANEXO B)<sup>33</sup>.

Todos(as) têm formação de nível superior, alguns com cursos de pós-graduação. E, além da atividade no programa, a maioria tem outras atividades profissionais, como professores(as) universitários(as), *freelancer*, direção de escolas, ou, ainda, desenvolvem trabalhos no Núcleo de Produção.

A forma de distribuição dos(as) profissionais dá-se da seguinte forma: na oficina das palavras e comunicação digital, há um(a) educador(a) para cada área, são os(as) educadores(as) que atendem a todas as áreas técnicas. Cada linguagem trabalha 02 educadores(as) um da área específica e um de DPS. Na linguagem de vídeo, a configuração por sexo é de um homem e uma mulher, na computação gráfica, dois homens; no design gráfico, um homem e uma mulher; em fotografia, duas mulheres.

O programa funciona no turno matutino, das 08:00 às 12:00, e no que se refere à forma e carga horária de trabalhos, o programa se organizou da seguinte forma: os(as) dois(duas) educadores(as) da oficina da palavra e comunicação digital, trabalham dois dias na semana, com a carga horária de 08:00hs cada, um dia, nas duas primeiras horas/aulas, um(a) encarregado(a) por uma linguagem, nas duas horas/aulas seguintes eles(as) trocam de turma. No segundo dia, as outras duas linguagens que faltavam são da mesma forma ocupadas. Nesses dois dias, esses(as) educadores(as) trabalham em parceria com os(as) educadores(as)

---

<sup>32</sup> Jovens educadores são os(as) educandos(as) selecionados(as) pelos educandos(as) e educadores(as) por turma, para desenvolver o papel de monitoria (N. A.).

<sup>33</sup> No Anexo B, o(a) leito(a) vai encontrar os conteúdos e objetivos de cada área de trabalho. (N.A.)

das linguagens específicas. Estes(as), por sua vez, trabalham três vezes na semana com a carga horária de 12h00min h/a semanais. Além dos dias trabalhados em conjunto com os(as) educadores(as) de oficina da palavra e comunicação digital, esses(as) profissionais trabalham um dia em conjunto com os(as) profissionais de DPS e outro isoladamente. Já os(as) educadores(as) de DPS têm por semana 08h00min, um dia como já citado e outro separadamente. Apenas as coordenações têm horário de 20 horas semanais. Porém essa distribuição não é rígida, pois, a depender da demanda em termos de atividades e produções, pode haver remanejamento de horários e dias.

Foram realizadas, no total, nove entrevistas, com média de duração de 1:00 hora cada – quatro com educadores(as) da área técnica específica das linguagens, um de comunicação digital, três da área de DPS – Desenvolvimento Pessoal e Social e a coordenação pedagógica, que é a responsável em discutir conteúdos programáticos, metodologias de intervenção e acompanhamento das ações dos(as) educadores(as).

Para conseguir entrevistar os(as) educadores(as), utilizei, na maioria das vezes, o agendamento. Inicialmente, fui várias vezes à Oi Kabum! para tentar encontrá-los(las), mas o fato de não ter agendado, impossibilitou a realização das entrevistas, pois a dinâmica de trabalho não deixou brechas. Algumas vezes, mesmo agendando, os(as) educador(as) não compareceram; em um dos casos, o(a) educador(a) se encontrava adoentado(a), em outros, não teve nenhum tipo de aviso. Em alguns casos, foi necessário efetuar três agendamentos para, enfim, encontrar a educadora.

O tempo que esses(as) educadores(as) têm de experiência em trabalhos desenvolvidos com jovens negros(as) da classe popular, é bastante longo. Boa parte tem entre oito e onze anos, e dois, entre quatro e seis anos. A maioria iniciou o trabalho em outros programas da ONG, migrando em seguida para o CCM ora analisado, desde o início da sua efetivação em 2004. A forma de contratação pode ser através de processo seletivo ou por indicações.

O tempo de trabalho na instituição e/ou programa foi o motivo que selecionei esses(as) educadores(as). A razão de alguns(algumas) não terem sido entrevistados(as) foi porque eram membros recentes do programa, entre dois ou quatro meses de pertencimento ao quadro quando ocorreu a pesquisa, constituindo um aspecto limitante, por não terem ainda elementos suficientes para reflexões sobre a problemática aqui proposta.

Todos(as) os(as) educadores(as) se definiram como sendo de classe média. Nesse universo, apenas três afirmaram que têm origem de classe popular, uma da linguagem específica e dois, um homem e uma mulher, do DPS. Esses dois, em termos étnico-raciais, são negros(as). Nesse quesito, há uma da linguagem técnica de origem indígena e os(as)

outros(as) seis restantes são brancos(as), segundo critério atual do IBGE.

Os(as) entrevistados(as), na sua maioria, foram apresentados pela coordenação pedagógica do programa, o que certamente facilitou o desenvolvimento do trabalho, no sentido de gerar maior confiança neles(as) e colaboração por parte dos(as) entrevistados(as).

Nas entrevistas, não identifiquei os nomes dos(as) entrevistados(as), e, para suprir essa lacuna, utilizei nomes condizentes com o sexo. A ocultação dos nomes reais se deu por dois motivos: primeiro, por não ter sido efetuada a autorização dos(as) entrevistados(as) para publicar seus nomes; e, segundo, porque acredito que a identificação seria irrelevante para a discussão proposta.

### 3.3 ANÁLISE GERAL DOS DADOS DA PESQUISA

Os dados aqui apresentados constituem o resultado da pesquisa de campo em que foram analisados: as entrevistas com educadores(as) e coordenação pedagógica do programa; os vídeos; 10 fotogramas gerados a partir da animação *Qualquer nota* e páginas da revista *Design como quê!*

#### 3.3.1 Percepção da categoria gênero e das relações de gênero

As perguntas foram formuladas de maneira direta, o que possibilitou identificar múltiplas compreensões por parte dos(as) entrevistados(as). Um dos educadores, não conseguiu revelar um entendimento a respeito da categoria gênero e das relações de gênero. Já outra entrevistada mostrou dificuldades em trazer uma conceituação, considerando uma pergunta difícil de ser respondida.

Nas respostas que demonstravam conhecimento, percebi que, em algumas, o entendimento foi expresso de forma direta e simplificada, sem maiores considerações: gênero, neste caso, seria o masculino e o feminino. Já outras respostas trouxeram, no seu conteúdo, maior elaboração no discurso, atribuindo ao gênero aspectos sociais, culturais e ideológicos que são definidos pelas demarcações do sexo biológico. Um outro informante acrescentou o psicológico como sendo o mais influenciado pelas diferenças sociais. Dessa maneira, as diferenças construídas socialmente se manifestam nas subjetividades. Para esse educador, *ser* homem e *ser* mulher é demarcado pelo tripé: biológico, social e psicológico.

As respostas da coordenadora pedagógica, além de entender a categoria gênero como

construção social, cultural e ideológica, relacionam uma outra subcategoria que interfere efetivamente nas relações de gênero, que são as questões religiosas e políticas. Para a informante, essas questões se manifestam em todas as esferas da sociedade e em todas as situações das relações sociais: "Então, eu acredito que a questão de gênero está relacionada, imbricada com todas as manifestações que estabelece a sociedade" (Ana).

Outro aspecto que chamou atenção na resposta da coordenadora, aparece quando ela fala que todos os agrupamentos humanos partem da separação entre homem e mulher, porém os atributos e significados podem variar, a depender da cultura. Essa explicação emerge do que ela afirma ser o princípio da diferença dos corpos, que não se elimina apenas com trabalhos educativos, pois é algo já entranhado nas formas de pensar e organizar das diversas culturas. Além disso, a questão de gênero, de poder do homem e da mulher, é algo presente desde a ancestralidade, encontrando-se na mente há milênios. Ela afirma que se encontra no "nosso gen, no nosso D.N.A" (Ana). E, portanto, é transportado para comportamentos sociais, já que se nasce com essa diferenciação.

Na resposta de um educador, gênero é relacional, concebendo-o como demarcador das relações de poder, sendo os homens, brancos e adultos que detêm a supremacia na forma de pensar da sociedade ocidental. As explicações foram buscadas na percepção hegemônica do pensamento eurocêntrico, que coloca o homem, branco, adulto e heterossexual no poder, resultado da colonização europeia, concepção que ainda perdura em nossa sociedade.

Essa percepção criou estereótipos, segundo o informante, pelos quais todas as vontades, de ser o que é, ou o que se deseja ser, têm de estar diretamente relacionadas à figura do homem branco, adulto e heterossexual. Assim, as pessoas que não se encontram nessas categorias, acreditam não ser propensas a sofrer o mínimo de preconceito.

O referido educador não acredita que existam mais tantas diferenças entre homens e mulheres, pois as mulheres vêm conquistando, cada vez mais, espaços, antes reservados apenas para os homens. O entendimento crítico dessa diferença leva o educador a desenvolver trabalhos de intervenção pedagógica junto aos(as) jovens educandos(as) com o objetivo de tentar mostrar que o princípio das diferenças biológicas não tem ressonância na categoria gênero, pois esta é uma construção social e cultural. Tais diferenças são ressaltadas pelas propagandas e pela mídia.

A atribuição à mídia da imposição de papéis masculino e feminino também é compartilhada por um educador de linguagem. Para ele, no intuito de se vender um produto como a cerveja, as imagens dos corpos das mulheres, principalmente as loiras, são utilizadas juntamente com a cerveja, esta bem gelada. Simbolizam, dessa forma, a mulher loura quente e

a cerveja loura gelada, sendo ambos produtos a serem bebidos pelos homens. O mesmo ocorre com os homens. A mídia impõe a conquista do poder na posse de um carro, pois, com esse veículo nas mãos, os homens serão contaminados pelo poder de conquistar inúmeras mulheres.

Nesses exemplos, a percepção do educador, refletem as reflexões críticas feministas nas análises das relações de gênero. As mulheres, nessa relação, são objetivadas, e conseqüentemente silenciadas, não apenas na mídia, mas também na história e na ciência. Os homens são representados como sujeitos que manipulam o objeto e definem as normas e regras da convivência social, antagonizando, dessa forma, as relações de poder.

Encontrei, no relato de um educador, a explicação para a referida relação de poder. Para ele, ela se dá pela *ordem patriarcal de gênero*, existente na cultura ocidental. Para ele, a existência desse pensamento é a responsável em inserir as mulheres em posições de submissão, criando estereótipos onde o papel de gênero atribuído às mulheres implica demonstrar delicadeza, fragilidade, doçura, irracionalidade, emoção, significando feminilidade. Já para os homens, o papel de gênero por ele representado, encontra-se no campo da força, da razão, da objetividade, etc. Para o referido educador, as mulheres e os homens invertem os estereótipos, são vistos de forma estranha pela sociedade, incorrendo em discriminações.

Dessa forma, o conceito de gênero e relações de gênero, apontados pela maioria dos(as) educadores(as), apesar de alguns(algumas) dos(as) entrevistados(as) problematizarem mais que outros(as), demonstra um entendimento crítico no sentido de perceber as relações de gênero como de poder, e essa compreensão, efetivamente, vem sendo discutida, principalmente pelos(as) educadores(as) de DPS, pela posição que eles(as) ocupam no desenvolvimento do trabalho. São eles(as) responsáveis em discutir, com os(as) jovens, temáticas contemporâneas.

Observei também que a coordenadora pedagógica entende os conceitos de forma bem complexa, percebendo as relações de gênero em todas as esferas da vida social, ao mesmo tempo em que percebe que, nem em todas as sociedades, as relações de gênero não são necessariamente de poder nem assimétrica, mas que, na sociedade ocidental, elas foram estruturadas dessa forma há milênios. Essa informante, com esse entendimento e o papel que exerce no programa, é um referencial importante para ampliar as discussões a respeito da temática junto a toda a equipe de educadores(as) .

Nesse sentido, busquei entender da fala da coordenadora pedagógica, mais detalhadamente, como esse entendimento é trabalhado com os(as) jovens. Em princípio, ela

salientou que o programa não tem a pretensão de acabar com os conflitos das relações de gênero, por já estarem arraigados na sociedade. Mas possibilitar discussões e oferecer outros caminhos a serem trilhados e outras formas de relacionamento. Assim, os trabalhos implicam possibilitar a redução das barreiras que impedem os(as) jovens de se expressarem.

Para ilustrar de que forma trabalha essa questão entre os(as) jovens educandos(as), um educador relatou, durante a entrevista, um dos exemplos de trabalhos pedagógicos por ele aplicado em uma turma e os resultados alcançados.

Tem uma atividade que eu faço e peço para os meninos descreverem como eles veem o mundo feminino, o mundo da mulher e as meninas veem o homem, e a tendência sempre dos dois é colocar o que tem de pior em cada e, no final das contas, o mais interessante é que eles descobrem que essa diferença, ela não existe. É uma divisão diferente, que são colocadas, são impostas. (Paulo).

O método utilizado para desenvolver essa atividade passa por etapas. Primeiro, o educador deixa acontecer as discussões entre os(as) jovens, chegando muitas vezes a gerar conflitos entre eles(as) e até "bate-boca". Os meninos expõem suas percepções, achando que as mulheres são muito materialistas, só têm interesse nas coisas materiais. Por outro lado, as meninas atribuem, aos homens, terem o pensamento voltado apenas para o sexo, só querem "transar". Depois dos pontos de vista colocados, o educador interfere, levando a turma a reflexões com questionamentos como, por exemplo: "As mulheres também não pensam em sexo? E os homens também não querem um carro, usar roupas legais?" (Paulo), mostrando que os homens também querem ter coisas materiais e as mulheres também querem "transar". O resultado, segundo o educador, é levar os(as) jovens a perceber que o pensamento inicial deles(as) é resultado de imposições sociais, como a propaganda, a mídia, e da própria sociedade historicamente.

A partir dessa experiência, compreende-se que, para o educador, foi necessário levar os(as) jovens a fazer reflexões sobre seus pontos de vista, ao mesmo tempo em que as reflexões implicam questionamentos críticos que visam transformar convicções inicialmente colocadas com relação às diferenças entre homens e mulheres. E o mais interessante foi tentar mostrar que essas diferenças não são biológicas, mas fruto de construções sociais.

Quando busquei saber se a temática gênero é discutida nas reuniões pedagógicas com a equipe de educadores(as), a coordenadora do programa ressaltou que uma das questões mais fortes, percebida entre os(as) jovens educandos(as) é a étnica/racial, pois a maioria dos(as) jovens é negra, sendo portanto um ponto que emerge frequentemente. Porém ela afirmou

que, apesar de a metodologia aplicada no programa já prever temáticas como gênero e questões raciais, quando surgem questões relacionadas aos temas, ocorrem discussões, propostas de como trabalhar, além de buscar outras fontes de conhecimento, como palestrantes, principalmente para os(as) jovens. Mas, para ela, o principal é não dogmatizar, sendo necessário mostrar as várias facetas, pois a diversidade de ponto de vista é recorrente, além da origem familiar, formação religiosa, etc., trabalhando dessa forma o respeito à diversidade.

Para os(as) educadores(as), a orientação do trabalho também é não dogmatizar os(as) jovens, possibilitando as discussões livres. Cita o exemplo da percepção dos(as) educadores(as) quanto à postura machista dos meninos, mas isso não impossibilita que eles se expressem, pois as visões contrárias também devem ser contempladas. Todos têm o direito "de se posicionar e as outras pessoas têm que saber aceitar aquilo e saber se colocar também em relação a outros olhares possíveis" (Ana).

Apesar de saber que não vai mudar radicalmente as posturas dos(as) jovens com relação a percepções machistas, por exemplo, a coordenadora acredita que a metodologia aplicada consegue atingir boa parte dos(as) jovens com reflexões, apesar de alguns não modificarem a forma de pensar, por isto ser mais confortável. Mas geralmente o trabalho desenvolvido consegue imprimir mudanças iniciais nas posturas dos(as) jovens.

Um educador de linguagem concorda com a coordenação no que diz respeito ao trabalho do programa não ser o suficiente para transformar as relações de gênero. Para ele, a menina que vive uma relação familiar onde o pai bate na mãe, inevitavelmente vai reproduzir isso na relação com o namorado.

Essa problemática é bastante discutida com os(as) jovens em grupo e também em conversas de "pé de ouvido", buscando levantar questionamentos, inquietações e reflexões. Porém, para ele, só seria possível depois de um tempo, "quando eles(as) conseguirem fazer *links* maiores de todas as coisas que são ditas, que foram ditas. Não só em casa, na rua, na televisão" (Carlos), pode haver efetivamente uma transformação. Dessa forma, não é suficiente ter a discussão apenas no espaço educacional da organização.

Esses pensamentos, da coordenadora e do educador levaram-me a perceber que o fato de as relações de gênero serem assimétricas, para se modificarem seria necessário um longo trabalho que deve atingir todas as esferas da sociedade, não apenas a educação.

Porém, observei nas entrevistas que nem todos(as) os(as) educadores(as) pensam que as relações de gênero são relações de poder. Essa percepção é vista quando um educador referiu que a existência de conflitos entre meninos e meninas não é relevante, nem mesmo a

demarcação das relações de gênero. Para ele, a existência de conflitos deve-se a maior maturidade das meninas perante os meninos com a mesma idade, sendo naturalizada. Por outro lado, uma educadora afirmou que percebe existir, entre os(as) jovens, tensão ou conflitos: "Eu sinto tensa, né, fico na dúvida de que nome usar, tensa ou conflituosa, eu percebo isso, eu percebo muito isso, não sei acho"(Roberta). Uma das justificativas para essa tensão ou conflito, ela atribuiu ao caso do goleiro Bruno<sup>34</sup>, que foi maciçamente noticiado pela mídia no período da pesquisa. Dessa forma, o caso acima referido, ao visibilizar a violência de gênero, pode ter influenciado um maior número de conflitos entre os(as) jovens.

Porém, é importante perceber que o programa vem mostrando uma certa atenção para essa temática, na medida em que passa a tomar atitudes que possibilitem um desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos com resultados mais eficazes. Pois, como já exposto, os(as) jovens ficam no programa um ano e meio, o que significa pouco tempo para percepção de mudanças mais estruturais no modo de pensar e agir do público-alvo.

Outra questão que apareceu também espontaneamente nas respostas dos(as) educadores(as) e da coordenação, foi o trabalho das relações de gênero no campo da sexualidade, e as questões étnico- raciais, não sendo apenas trabalhados no momento de se discutir a temática da identidade, que acontece nos primeiros meses de início dos cursos, mas em todos os momentos em que essas categorias surgem como relação de poder, sendo tratados de forma transversal.

Nas relações de gênero, no campo da sexualidade, é discutida a orientação sexual, principalmente a homoafetividade. Para os(as) informantes que trouxeram essa questão, a presença de homossexuais masculinos é positiva, pois possibilita a convivência com a diversidade, tornando as turmas mais ricas, ao mesmo tempo em que eles(as) não percebem atitudes intolerantes entre os(as) jovens.

Nessa turma, aliás todas as turmas, houve homossexuais e nessa turma há alguns casos e a aceitação é muito boa, elas (as meninas) falam aqui, os meninos também, eu acho isso bacana deles. Em momento nenhum, eu não percebi nenhum tipo de retaliação, de cara feia, alguma coisa desse... Nada.(Rui).

Por outro lado, percebi que, entre as meninas lésbicas, um educador trouxe outro tipo de reflexão ao relatar um caso presenciado por ele em uma das turmas em que trabalha. Nesse

---

<sup>34</sup> Conhecido como *O Caso Bruno*, refere-se à suspeita de o goleiro Bruno, do Flamengo, ser o mandante da morte da jovem Eliza Samúdio, desaparecida desde o dia 4 de junho de 2011. O caso ainda não foi solucionado (N.A.).



caso, a intolerância da turma aconteceu quando uma jovem, por não corresponder aos estereótipos socialmente exigidos para homens e mulheres, foi discriminada: "Ela não se comportava no padrão feminino, blusinha enroladinha, não sentava com as pernas cruzadas. E aí era extrovertida, aberta e brincalhona. Daí surgiu um questionamento se ela não seria lésbica. No momento, ela se sentiu ofendida "não, como assim?"(Carlos). O resultado foi a jovem se fechar. As intervenções pedagógicas desse educador, feitas individualmente, tentaram mostrar à jovem que ela poderia se vestir como achasse mais interessante, afinal, para ele, os(as) jovens estão em processo de conhecimento e busca de outros caminhos. Todavia, apesar das suas intervenções, a jovem passou a se vestir de forma feminilizada, atendendo aos apelos do grupo.

Nas minhas observações de campo, notei efetivamente a presença de um homossexual afeminado, sendo bem aceito por todo o grupo, constituindo-se como alguém que alegrava a todos(as), com seu jeito e forma de manifestação verbal. Porém não percebi nenhuma manifestação de homoafetividade com outro jovem, o que talvez o torne mais aceitável socialmente. Já as mulheres masculinizadas, são mais passíveis de sofrer discriminações, isso porque a sociedade manifesta menor tolerância a essas mulheres.

Ainda no campo da sexualidade, percebi nas falas dos(as) educadores(as) que, no campo da orientação sexual, gênero se refere a uma multiplicidade de gênero, o masculino e o feminino, que praticam a sexualidade com o sexo oposto, são os(as) heterossexuais e homossexuais que praticam relações homoafetivas, ou seja, com pessoas do mesmo sexo. Esse entendimento foi revelado quando uma educadora informou o número de jovens na sua turma: "A primeira tinha 17 mulheres, dois homossexuais e um homem, na segunda tinha 15 mulheres, um homossexual e dois homens" (Anne).

Um outro educador se referiu ao homossexual – lésbicas, transsexuais, travestis, *drag queen* – como terceiro gênero: "Dentro dos homossexuais masculino, existia o transsexual, que é aquele transgênero que fez a cirurgia e mudou mesmo de gênero oficialmente" (Paulo).

As discussões sobre a homoafetividade, apontadas acima, levam há uma confusão no que diz respeito à identidade de gênero. Observa-se, nas falas dos(as) educadores(as), um entendimento de que a homoafetividade é um terceiro gênero, confundindo-a dessa forma com orientação sexual. O que os estudos apontam é que existem dois grandes modelos de identidade de gênero – o masculino e o feminino – cuja associação entre expectativas e atributos difere culturalmente. Além disso, vale salientar que a identidade de gênero não se limita às práticas sexuais. A sexualidade é apenas uma das variáveis que constituem a identidade de gênero. Entre outras, existem os papéis *de gênero*, ou seja, o que se espera ser

representado a partir do sexo – macho ou fêmea.

Embora o foco de análise seja gênero, surgiu também, espontaneamente, nas falas de dois entrevistados, um do sexo masculino e outro do sexo feminino, ambos negros e educadores do DPS, a necessidade de se discutir a questão racial como também imbricada nas relações de poder, como anteriormente já frisou a coordenadora pedagógica. Nesse ponto, o reconhecimento de que mulheres negras são mais injustiçadas, surgiu quando o educador referiu-se às mulheres negras pobres chefes de família. “Eu acho que a mulher, que é a maioria das mulheres aqui em Salvador, estão abaixo dos homens e das mulheres brancas, mas no sentido de quem está cuidando da família hoje são elas.” (Paulo). Esse ponto de vista implica entender que as categorias gênero, classe e raça/etnia são três pilares, na sociedade ocidental, imprescindíveis para organizar as relações de poder.

A partir dessa análise, podemos concluir que, no entendimento desses(as) educadores(as), gênero sozinho não se sustenta para assegurar uma transformação das relações de poder. Isso é importante na medida em que o público-alvo trabalhado pelo programa é composto de jovens da classe popular e negros(as). Requer, dessa forma, um trabalho pedagógico bem mais complexo e que interfira diretamente na produção dos jovens. Mas, como o foco central desta dissertação é discutir principalmente a categoria gênero e as relações de gênero, vale a seguir fazer uma análise do entendimento dos(as) educadores(as) se as habilidades requeridas pelas linguagens estão diretamente ligadas ao sexo dos(as) jovens.

### 3.3.2 Gênero e as linguagens

Neste subitem, busquei saber dos(as) educadores(as) se existe alguma habilidade específica que demarca os papéis de gênero no momento em que os(as) jovens escolhem as linguagens que irão cursar. Vale lembrar que o Programa, quando seleciona os(as) jovens, tem como pressuposto equilibrar o número de jovens do sexo masculino e do sexo feminino. Porém, após o processo de conhecimento das linguagens, são os próprios jovens que escolhem a de maior interesse. Dessa forma, as turmas efetivas não mais se constituem de forma equilibrada.

Geralmente as turmas que continuam equilibradas são as da linguagem de vídeo e design gráfico. Já as linguagens de fotografia e computação gráfica a divisão é desigual. Em fotografia, a maioria é formada por mulheres, e, em computação gráfica, a maioria é por rapazes. Esse fenômeno me levou a perguntar aos educadores(as) e à coordenadora pedagógica a que eles(as) atribuíam essa escolha por parte dos(as) jovens.

O resultado não foi unânime. Para uns, a identificação dá-se por conta da máquina utilizada nas linguagens, a partir dos estereótipos masculinos e femininos; para outros, a identificação é com o sexo dos(as) educadores(as).

Pensando na segunda hipótese, as linguagens de vídeo e design gráfico, são formadas por um educador do sexo masculino e outro do sexo feminino, o que resultou em turmas mistas. Já para as linguagens de computação gráfica e fotografia, na primeira, são dois homens e, na segunda, duas mulheres. Nessa concepção, o corpo foi o parâmetro utilizado para a identificação utilizada pelos(as) jovens, pensamento condizente com as expectativas ocidentais de demarcação das diferenças entre os sexos. Mas a importância e o significado dados aos corpos, além de serem construções sociais e culturais, estão relacionados diretamente com contextos históricos. Outro ponto é que o corpo não é o único critério constitutivo para a identidade sexual, havendo também as representações de gênero, orientação sexual, questões étnico-raciais, classe econômica etc.

Já na primeira hipótese, a opção pela máquina é o mais relevante. As linguagens de vídeo e design gráfico não foram problematizadas, apenas as de computação gráfica e fotografia. Em computação gráfica, percebi que as respostas foram pelo curso exigir maior tempo de estudo, concentração, paciência, esforço cerebral, planejamento, pois se encontra no campo virtual, e o produto final demora mais de ser concretizado, daí atrair mais meninos. Já para a máquina fotográfica, foi atribuída maior facilidade de aprender, requer um tempo mais curto para materializar o produto final, retrata aspectos da vida cotidiana e mexe com a vaidade; dessa forma, atrai mais as meninas. Com essa explicação, os papéis de gênero são correspondidos a partir de estereótipos construídos social e culturalmente para os sexos masculino e feminino, demarcando diferenças dicotomizadas.

A dicotomização influenciada por estereótipos, segundo a coordenadora pedagógica, vem sendo discutida e trabalhada entre os(as) educadores(as), no sentido de transformar essa concepção. No relato da coordenação pedagógica, percebi que o grupo de educadores(as), ao perceber a existência de meninas que mostram aptidões para trabalhar com computação gráfica e escolherem a fotografia, são desenvolvidos trabalhos pedagógicos que dão ênfase às condições favoráveis em termos de competências e habilidades que elas possuem, estimulando dessa forma a escolha pelo curso de computação gráfica, desmistificando, portanto, o referido dualismo. A última turma que se formou e que está em curso, já apresenta esse novo perfil.

A partir do exposto, posso concluir que o entendimento da categoria gênero entre os(as) educadores(as) e a coordenação pedagógica, é definida como construção social e

cultural sobre o biológico, o sexo, e que demarca as diferenças entre homens e mulheres. Essa diferença, para a maioria, implica poder, na medida em que entendem que gênero é relacional, sendo, portanto, uma relação assimétrica, e, nessa relação, as mulheres se encontram em posição de inferioridade.

Essa compreensão é problematizada no sentido de desenvolver trabalhos pedagógicos que busquem resultar em atenuar a assimetria, pois o programa tem consciência de que não é suficiente para imprimir mudanças radicais e efetivas, sendo necessários outros campos de intervenção, como o espaço midiático. Observei que os entendimentos e ações focam principalmente no campo da sexualidade e no campo da escolha das linguagens pelos(as) jovens, apesar de a coordenação pedagógica entender que as relações de gênero estão presentes em todas as esferas da vida social

Embora esse trabalho discuta gênero, é válido salientar que a questão racial apareceu de forma espontânea nas falas de um educador e de uma educadora, ambos negros, reconhecendo que também implica relações de poder. Essa categoria é trabalhada no programa de forma transversal, como foi revelado pela coordenadora pedagógica, pois o público-alvo é de negros(as), em sua maioria. Porém a classe social e econômica não apareceu em nenhuma das falas, apesar de o público-alvo ser originário de condições sociais e econômicas desfavorecidas, o que diferencia com a classe social dos(as) educadores(as) e da coordenadora pedagógica.

### 3.3.3 Gênero e a inserção no Mercado de Trabalho

Antes de entrar no assunto específico, quero chamar a atenção que meu objetivo aqui não é fazer uma análise sobre juventude e trabalho, mas tentar entender como as intervenções e entendimentos dos(as) educadores(as) e da coordenadora pedagógica sobre a categoria gênero reverbera na inserção desses(as) jovens no mercado de trabalho, haja vista que uma das vertentes do programa é profissionalizar os(as) jovens para que possam ter acesso ao mercado de trabalho de forma qualificada.

Para tanto, analisei dados coletados nas entrevistas e a pesquisa quantitativa, [que foram analisados qualitativamente] realizada em 2010 pelo próprio programa com jovens egressos das turmas finalizadas em 2006 e 2008 (ANEXOS C e D).

Quanto à coleta de dados nas entrevistas, os(as) educadores(as) da área específica, ao serem indagados(as) se o mercado de trabalho segrega por sexo, eles(as) revelaram a existência de segregação na demanda do mercado em algumas linguagens, e, em outras, como

vídeo e fotografia, a existência da divisão sexual do trabalho no interior das próprias linguagens.

Na área de Computação Gráfica, segundo o educador, apesar de estar entrando mais meninas no curso oferecido pelo programa, ainda são os meninos que conseguem se inserir no mercado de trabalho. Por outro lado, o educador de Design Gráfico afirmou que, nessa área, existe um equilíbrio dos(as) jovens porque o que importa para ele é o portfólio. Porém o mercado exerce a segregação, percebida no acompanhamento dos anúncios de jornais, onde se encontra a demanda por estagiários(as) na maioria do sexo feminino. O informante não soube explicar o motivo dessa demanda. Já na linguagem de Fotografia, a educadora revelou que a segregação é mais no tipo de trabalho que vai ser realizado, como, por exemplo, trabalhos com fotografias para casamento. O motivo por ela explicado é que hoje existe todo um registro no ritual preparatório para o casamento, como as mulheres se arrumando, registrando, portanto, momentos mais íntimos, para isso o mercado seleciona mais mulheres fotógrafas. Por outro lado, nas outras áreas, a informante afirmou não existir segregação, a competição é a mesma.

Na linguagem de Vídeo, percebi que a existência da divisão sexual do trabalho é atribuída a aspectos físicos relacionados a comportamentos sociais essencializados. O educador informou que a operação das câmeras e a parte elétrica são mais direcionadas para os homens por estes serem mais fortes. Já na produção de vídeo, a predominância é do sexo feminino porque as mulheres são mais organizadas. Para o educador, essa divisão não é uma questão relacionada às relações de gênero, mas em decorrência da competência. Compartilham, dessa mesma opinião, os(as) educadores(as) de Computação Gráfica e Fotografia, acrescentando que o mais relevante é o interesse de cada um/a.

Observei, diante do exposto, que os(as) educadores(as) partem de concepções essencialistas para justificar a divisão sexual do trabalho, ao mesmo tempo em que atribuem estereótipos construídos socialmente para cada sexo, como por exemplo dizer que as meninas são mais organizadas e os homens detêm mais força física. O interesse de cada um(a) aqui é naturalizado e ganha *status* da subjetividade, na medida em que depende dos(as) jovens o desenvolvimento de habilidades específicas para a linguagem.

De forma geral, no que se refere ao mercado de trabalho, um educador afirmou que a grande maioria, ao ser desligado do Programa, não consegue ser inserido e, entre aqueles que conseguem, a maioria é masculina. Poucos ainda conseguem se inserir na produtora que existe no projeto. Porém a grande maioria consegue trabalhos informais no próprio bairro ou trabalham em empresas de *Call Center* e *Telemarketing*, funções que não condizem com as

formações recebidas no programa.

Os motivos para essa dificuldade, segundo esse informante, é porque se trata de um nicho elitizado e os equipamentos são muito caros, a exemplo de um *MacIntoch*, que custa entre R\$ 6.000,00 e R\$ 7.000,00 mil reais, como também as máquinas fotográficas.

A preocupação pela inserção dos(as) jovens no mercado de trabalho levou o programa a realizar uma pesquisa no ano de 2010, com os(as) jovens egressos(as) das turmas I e II, de 2004/2006 e 2006/2008, respectivamente, para saber se eles(as) estão trabalhando, se conseguiram inserção na linguagem cursada e em que nível de escolaridade se encontram. Esse último não é analisado neste trabalho, pois o questionamento desta dissertação foi procurar saber se o programa consegue atingir um dos seus objetivos, que é inserir os(as) jovens no mercado de trabalho de forma qualificada, ao término da participação no programa. Porém vale ressaltar que a pesquisa não informou a que tipo de trabalho está-se referindo, carteira assinada, mercado informal, autônomo etc.

A dificuldade apontada pela pesquisa em encontrar os(as) jovens deu-se por essa turma já estar desligada do programa há 6 anos, sendo o grupo para o qual se levou mais tempo para concluir a pesquisa. A utilização das redes sociais como *Orkut* e o uso de mensagens pelo SMS possibilitaram encontrar os(as) jovens, que, a partir daí, enviavam seus novos contatos telefônicos.

Quanto aos dados da pesquisa com jovens das turmas I e II dos anos de 2006 e 2008, dos 160 (cento e sessenta) educandos(as), foram encontrados 88,75% (142) de jovens. Desses, 63% (89 jovens) estão trabalhando e 44% (39 jovens)<sup>35</sup> estão atuando na linguagem que cursaram. O percentual de jovens sem trabalhar é de 37% (53 jovens),

Os dados gerais apresentam um número significativo de jovens trabalhando, eles(as) já devem se encontrar em uma média de idade de 25 anos, já que a maioria se desliga do programa com 19 anos em média. É importante verificar também que 44% conseguiram atuar na área cursada. Porém identifiquei que o número de jovens desempregados é de 37%, o que não significa algo negativo, pois podem estar cursando a universidade. Essa relação não foi revelada na pesquisa, ou seja, quantos(as) jovens estão trabalhando e estudando.

A seguir se encontram os dados das turmas, levantados separadamente, além de apresentar os dados por linguagem. Porém, na pesquisa, não foi registrado o número de jovens sem emprego, mas aqui está apresentado para melhor visibilidade dessa variável.

---

<sup>35</sup> A somatória apresentada nos dados é de 38 (trinta e oito), mas, quando se somam os números apresentados em cada linguagem, o total é de 39 (trinta e nove), sendo este que estou utilizando (N. A.).

- Turma I (2004/2006)<sup>36</sup>

Pelos dados totais, apresentados pela pesquisa, foram contatados 91,3% (73 jovens), do total de 80 jovens da turma. Entre eles(as), 65% (48 jovens) estão trabalhando. Já quanto aos(as) que não se encontravam desenvolvendo trabalhos remunerados, a pesquisa registrou 33,3% (25 jovens). Dos(as) 48 jovens que estavam trabalhando, foi encontrado o seguinte resultado: 58,3% (28 jovens) ocupavam a área de uma das linguagens cursadas, e 41,7% (20 jovens) ocupavam funções que não diziam respeito às linguagens.

Tratando-se dos(as) egressos(as) pesquisados(as) por linguagem. Observei que na linguagem de Computação Gráfica foram encontrados todos(as) os(as) 20 jovens do curso. Desse número, 70% (14 jovens), estão desenvolvendo alguma atividade no mercado de trabalho e, desse total, apenas 35,7% (5 jovens) estavam trabalhando na área do curso. E, efetivamente, 30% (6 jovens) dos(as) pesquisados(as) não estavam trabalhando na época da pesquisa.

Nas linguagens de Vídeo e Fotografia, foi encontrado o mesmo número de jovens pesquisados(as), o que significa dizer 90% (18 jovens). Em Vídeo, foram encontrados 55,5% (10 jovens) trabalhando e, desse número, 80% (8 jovens) se encontravam atuando na área. Quanto aos(as) jovens sem trabalhar, foi encontrado um percentual de 44,4% (8 jovens). Já em Fotografia, o número de jovens trabalhando foi maior, sendo encontrados(as) 67% (12 jovens) mas atuando na mesma área da linguagem foi menor, a pesquisa encontrou 75% (9 jovens). E o total de jovens sem trabalhar, evidentemente, foi de 33% (6 jovens).

Na linguagem de Design Gráfico, o número de jovens encontrados foi o menor, 85% (17 jovens). Dos(as) egressos(as) que estavam trabalhando, foram encontrados(as) 71% (12 jovens) e, desse total, 50% (6 jovens) estavam trabalhando na área. Os(as) jovens que não estavam trabalhando corresponderam a 29% (9 jovens).

Em termos proporcionais, observa-se que a linguagem de Vídeo apresentou um número maior de jovens sem trabalhar, ou seja, 44,4%, conseqüentemente um menor número de empregados, 55,5%. E o total de jovens que menos desempregados(as) é o de linguagem de Design Gráfico, com 29%, e 71% de jovens empregados(as); em seguida, vem Computação Gráfica e Fotografia com 30% e 33,3%, respectivamente. Portanto, correspondem a 70% e 67% empregados(as), respectivamente.

Ocupando a linguagem cursada, os percentuais são diferentes: Vídeo conseguiu inserir

---

<sup>36</sup> Nos dados desta pesquisa, não se registrou a variável Pré-vestibular/NEIM, como foi na pesquisa do período de 2006/2008 (N. A.).

mais jovens no mercado, considerando-se este dado a partir da linguagem, com 80%, dos(as) entrevistados(as); em seguida, aparece o curso de Fotografia, com 75% dos(as) jovens atuando na área; depois, a linguagem de Design Gráfico, com 50%, e por fim, Computação Gráfica, com 36%. Isso equivale a dizer que o mercado vem absorvendo mais jovens das áreas de Vídeo e Fotografia.

- Turma II – 2006/2008

Nessa turma, o número de jovens encontrado foi inferior à primeira: 86,2% (69 jovens). Desse total, 59% (41 jovens) estavam trabalhando e 40,6% (28 jovens) não estavam desenvolvendo atividade remunerada. Do total de jovens trabalhando na área, foram encontrados(as), 24% (10 jovens).

Observa-se que, comparando com os dados da primeira turma, houve uma queda no quesito jovens trabalhando e uma queda considerável de jovens atuando na área cursada: 58,3% na Turma I e 24% na Turma II. O número de desempregados(as), conseqüentemente, sofreu alteração para maior, ou seja, 33,3% (Turma I) e 40,6% (Turma II). Pode-se, então concluir que o mercado não vem absorvendo a mão de obra dos(as) jovens nem na área de trabalho, nem em outras ocupações. Por outro lado, pode-se analisar que esses(as) jovens, por serem mais novos(as), estejam mais voltados(as) para os estudos, já que é o maior número em cursos de Pré-vestibular: 38 para 26 da Turma I.

Quanto às linguagens específicas, em Fotografia, consegui pesquisar toda a turma (20 jovens), sendo que 65% (13 jovens) estão trabalhando e, conseqüentemente, 35% (7 jovens) encontravam-se desempregados(as). Em termos de ocupação na área cursada, apenas 15% dos(as) jovens (2) conseguiram entrar no mercado de trabalho.

Em Computação Gráfica e Design Gráfico, os dados apresentaram 85% (17 jovens) dos(as) jovens pesquisados trabalhando; já em Computação Gráfica, 82% (14 jovens) estão trabalhando e 18% (03 jovens) não estavam empregados(as). Dos que estão desenvolvendo atividade remunerada, 36% (5 jovens) estão trabalhando na área da linguagem. Já em Design Gráfico, o número de jovens trabalhando foi menor – 47% (8 jovens) e, dos(as) jovens que não estão trabalhando, obviamente o número é proporcional – 53% (09 jovens). Quanto aos(as) que estão atuando na área, os números apontaram 12% (1 jovem).

Por fim, na linguagem de Vídeo, foram pesquisados(as) 75% (15 jovens), sendo que 40% (6 jovens) estavam trabalhando e 60% (9 jovens) desempregados(as). Dos(as) que estavam trabalhando, os dados apontaram 50% (3 jovens) que desenvolviam trabalhos na



área.

Em termos proporcionais, a linguagem que apontou um maior número de jovens desempregados(as) foi a de Vídeo (60%), enquanto Design Gráfico foi menor (12%). Já em Computação Gráfica e Fotografia, os números foram 18% e 35%, respectivamente.

Esses dados, comparados com a Turma I quanto às linguagens de Vídeo e Fotografia, espelham um aumento no número de jovens desempregados(as). Já no que toca às linguagens de Computação Gráfica e Design Gráfico, o número de desempregados(as) caiu, sendo a de maior expressividade a de Computação Gráfica.

Ainda fazendo comparação com a Turma I, observei que o número de jovens que vêm atuando na área, caiu em termos proporcionais na Turma II, nas linguagens, em ordem decrescente: Vídeo, Fotografia e Design Gráfico, É interessante a proporção da queda: a Fotografia foi a que menos conseguiu inserir os(as) jovens no mercado, com 75% (Turma I) e 15% (Turma II). Já a linguagem de Computação Gráfica manteve o percentual de jovens atuando na área, ou seja, 36%.

Chegando-se à conclusão, já que a pesquisa não procurou identificar o sexo dos(as) jovens. Não se pode afirmar quem logrou mais êxito no objetivo de se inserir no mercado, se os meninos ou as meninas. Pelas entrevistas dos(as) educadores(as) das linguagens, como apontado anteriormente, em Vídeo não existe segregação no mercado; já em Design Gráfico, o mercado dá preferência às meninas, pelo menos para estágios. Mas aqui vale uma ressalva: pelo fato de o mercado remunerar a força de trabalho das mulheres com valores menores que os dos homens, tornam-se elas as mais requisitadas, correspondendo ao que se chama segregação do mercado de trabalho por sexo.

Nas linguagens de Computação Gráfica e Fotografia, também como já apontado anteriormente, o número maior é de meninos na primeira e de meninas na segunda, portanto pode-se concluir que a maioria dos(as) jovens empregados(as) do sexo masculino encontra-se em Computação Gráfica, correspondendo à informação do educador, ou seja, o mercado demanda mais os meninos, apesar de ter meninas com ótima formação. Em fotografia, observa-se também a probabilidade de ser mais meninas, pois a turma é formada pela maioria de meninas.

### 3.4 ANÁLISE DOS VÍDEOS E DAS FOTOGRAFIAS

As análises que ora apresento são os resultados dos trabalhos que os(as) jovens

produziram com a mediação dos(as) educadores(as) no manejo das linguagens de vídeo, computação gráfica, design gráfico e fotografia que o Programa desenvolve.

Como já apontado, esses são resultados da soma de duas ou mais linguagens. Dos vídeos, dois foram baixados do *YouTube* e o terceiro, do ano de 2011, foi analisado na mostra que ocorreu em junho, pois ainda não consta das páginas da Internet, já que está aguardando a liberação do Instituto que financia o Programa. As imagens fotográficas estão em duas publicações encontradas nos acervos do Programa. Já a animação foi extraída do *blog* do Programa, cuja produção não foi dos(as) jovens, e sim postado por um dos educadores; porém, ele é bastante representativo de um “olhar” que, ao ser publicado no *blog* do Programa, implica um material, de certa forma, “educativo”.

#### 3.4.1 O movimento das imagens movimenta gênero e as relações gênero?

A proposta do Programa é refletir, nos produtos finais, os temas trabalhados pelos(as) educadores(as). Observei que alguns educadores(as) naturalizam alguns tipos de vídeos onde os(as) jovens se refletem, sem necessariamente haver uma intervenção pedagógica. A fala de outro educador não compartilha esse ponto de vista, pois ele acredita que a sua interferência faz-se necessária para poder direcionar o “olhar” dos(as) educandos(as). No que se refere aos sexos, no processo de produção, ele afirma fazer interferências para que as mulheres sejam também visibilizadas.

Pensando nessas falas, parti para as análises das produções nas linguagens de vídeo, fotografia e computação gráfica, para identificar se existe ou não reverberação do tema gênero e relações de gênero, no sentido de desconstruir ideias funcionalistas e dessa forma visibilizar as meninas em perspectivas emancipatórias.

- Vídeo I – *O segredo das cartas*

Esse filme trata-se de um curta, dividido em três cenas, que são imaginadas pelos jovens do programa. Faço análises sobre duas cenas, uma que trata da sexualidade e a outra da violência de gênero.

- Sobre o vídeo

O vídeo é ambientado em um campo de futebol improvisado em um terreno baldio, característico de bairros periféricos. A gravação começa com a entrada de jovens rapazes no campo para jogar uma partida de futebol, ao som da música de Jorge Ben Jor “Ponta de lança africano (umbabarauma)”. Em um determinado momento, a bola sai do campo, e um dos jovens vai buscá-la, quando se depara com várias folhas de papel jogadas ao chão e próximas a uma caixa de papelão virada. Curioso, ele se aproxima e chama os colegas para verem juntos o que havia encontrado. Esse mesmo jovem pega uma das folhas e começa a ler para os colegas seu conteúdo. “Meu querido diário, aconteceu uma coisa inesperada comigo. Hoje meu namorado insistiu tanto em termos a primeira relação e que acabou não acontecendo”. Nesse momento, interrompe a leitura e volta-se para os colegas atentos, lançando a pergunta: – “O que será que aconteceu, velho, nessa...”. A cena se fecha e abre sobre um fundo preto com a frase “Foi quase...”.

– *Primeira cena*

Ao som da música “Je T’aime...Moi Non Plus”, a cena inicia com um jovem negro na porta de uma sala de aula, aparentemente de escola pública, à espera da namorada. Ansioso, ele esfrega, várias vezes, uma mão contra a outra, e vez por outra leva as mão ao rosto e à boca, soltando o ar para verificar se está com bom hálito. A câmera foca o rosto dele, mostrando seu pensamento: “Ela não escapa. Hoje, ou dá ou desce, hoje ou vai ou racha, não tem jeito, hoje ela vai ter... pô, se ela me ama... já fiz tudo certinho, hoje ela dá”.

A namorada, ao sair da sala, é surpreendida por ele que a leva de volta para o interior da sala e, em seguida, bate a porta para fechar. Ela, ao ser imprensada contra a parede, é agarrada por ele, que começa a beijar seu pescoço. Inquieta por aquela situação, a namorada começa a empurrá-lo, dizendo para que ele tenha calma, mas ele continua insistindo. Mas o próximo empurrão é mais forte. Afastados, ela diz: “Você já está passando dos limites, já”. Ele não cede e volta a agarrá-la, dizendo: “Poxa a gente já tem um tempão juntos, vamos viver esse amor”. Mas a namorada continua a empurrá-lo, dizendo: “Procure entender a religião dos meus pais, por favor”. Ele a segura pelos braços e refuta seu apelo: “Eu entendo, mas a gente já tem junto um tempão, confie em mim, eu te amo.”

Ela, erguendo uma das mãos com o dedo em riste, diz: “Perder a virgindade só depois do casamento”. Ele continua a prendê-la na parede e apela: “Poxa, mas se você me ama me dê, dê pra mim essa prova de amor...”.

Ao empurrá-lo com mais força, ela consegue se soltar e sai às pressas da sala...

– *No dia seguinte:*

A tomada reinicia, com ela sozinha sentada em um banco, apreensiva e alheia em pensamento: “*ai dou ou não dou, eis a questão meu pai!, e agora o que é que eu faço? Ai de hoje não passa! Ai que situação complicada a minha, meu pai. E agora?*” Em seguida a câmera tira o foco do rosto dela e passa a focar sua camisa rosa com letras japonesas e traduzida na palavra “coragem”

– *Mais tarde...*

O início dessa parte do vídeo é representada pelos dois em uma sala fingindo se beijar. Nesse momento, a música aumenta de volume, mostrando um maior envolvimento dos dois. A câmera começa a focar no rosto dela, que expressa sinais de dúvidas e, em pensamento, ela diz: “*Ai, de hoje não passa. Que situação complicada a minha, meu Pai!*” Em seguida, passa a focar o rosto dele, que mostra um ar de vitória. Alegre, ele pensa: “*Hoje ela vai me dar, vai me dar aquela prova de amor que eu tanto esperei*”. Eles se afastam, e ele, com uma camisinha na mão, balançando, diz: “*E aí, meu amor? Hoje sai?*” E canta: “*Dá, dá, dá*”. Ela balança a cabeça no ritmo da música dele, afirmando que sim.

A cena seguinte mostra os dois se deitando e sumindo de cena, minutos depois eles reaparecem, ela com o cabelo em desalinho e ele seminu; mostram descontentamento. Viram-se de costas um para o outro, e ele comenta: “*Isso nunca aconteceu comigo*”. Ela volta-se para ele e bate nas suas costas com desalento e um ar de satisfação: “*Não fique assim, não, meu bem, isso acontece*”. Novamente no rosto dela, a câmera mira seu ar de alívio pensativo: “*Deus é bom e é justo. Oh, meu Pai! Muito obrigado, o Senhor me escutou*”. Por fim, ela é congelada sorrindo e olhando para a câmera.

No final de todas as três histórias lidas e imaginadas pelos jovens, a câmera volta-se para eles, já não mais sentados lendo os papéis, e sim correndo de volta ao campo de futebol. Um deles diz: “*Ô velho, para de olhar a vida dos outros, e vamos pegar nosso baba que é bem melhor, véio*”! Fazer um bocado de gol...”. A cena termina com eles correndo e a música amplia o volume.

Nessa parte do vídeo, o campo da sexualidade é tratado para discutir as relações sexuais entre jovens do sexo masculino e feminino. Para ela, o ato sexual representa a primeira relação, configurando-se uma preocupação, rodeada de moralismos e normas

relacionadas ao controle da virgindade. Por outro lado, o namorado, além de apresentar experiências sexuais anteriores, é o mentor intelectual de toda a trama.

As discussões das relações de gênero como relação de poder são observadas no vídeo na medida em que o jovem se utiliza de subterfúgios apelativos para convencer a namorada, afirmando que, se ela ceder a entrega sexual, está provando que o ama. Observei também o uso do poder quando o jovem se utiliza de recursos físicos para mantê-la presa contra a parede, na tentativa de paralisá-la. Ela, por outro lado, também utiliza subterfúgios valorativos e de poder incutidos pela cultura, ao colocar a virgindade em um lugar de supervalorização.

Nesse jogo, o vídeo mostra o menino como perdedor da batalha, porque não consegue exercer a masculinidade, ao não consumir o ato sexual por causa de uma impotência. A menina vence, mas não pela consciência das relações de gênero, e sim pelo reconhecimento da ação divina por ter ouvido suas preces.

Por fim, ao discutir a virgindade feminina dentro da perspectiva de valoração e quando a jovem não tem o controle do próprio corpo, põe em evidência pressões sociais e culturais que a deixam na angústia da escolha de ceder ou não aos apelos do parceiro. Dessa forma, o vídeo, além de valorizar extremamente a virgindade, não problematiza um aspecto crucial na discussão das relações de gênero, que é a falta do controle da mulher sobre seu próprio corpo e da sexualidade, reforçando dessa forma estereótipos de opressão da mulher.

#### – *Segunda cena*

Depois que finaliza a parte superior, a cena volta para os jovens no campo de futebol. Outro pega um papel e fala lendo a folha: “Olha aqui Nega do Leite, olha aqui, Jacaré, olha aqui...uma confissão, olha para aqui... 'Eu não queria matá-la, mas aconteceu, foi inevitável, quando eu parei, eu já estava com...' “. Um dos colegas comenta: – “Porra, será que ele matou a mulher, véio?”. – “O bagulho é doido aqui”, comenta o jovem que lê a carta.

A cena se apaga e volta, mostrando o título “Psico”. Em branco e preto, começa a cena mostrando os passos agoniados de uma pessoa, que logo é identificada por focar metade do rosto de um jovem encapuzado que olha atentamente para a câmera. A sombra dele é refletida na parede. Aos poucos, são mostrados movimentos do seu braço esquerdo, e lentamente a câmera passa a segui-lo. Por fim, vê-se retirar uma faca do roupão, aí a música ganha destaque. Com a faca em punho, ele segue ao encontro de uma porta fechada, abre-a lentamente e, ao entrar, fecha silenciosamente. Ao som da música do filme clássico *Psicose* de Alfred Hitchcock, surge uma jovem negra que, em movimentos desesperados, caminha de

costas para a parede gritando. Retorna a imagem do rapaz, que, com a faca em punho, faz movimentos que demonstram estar perfurando a moça, com várias punhaladas. Vê-se, em seguida, seu corpo sendo arrastado, deixando marcas de sangue no chão. A porta de um guarda-roupa é trancada, por uma mão também suja de sangue que além de estar na fechadura, escorrem pelo chão. A faca aparece sozinha virada para baixo e deixando escorrer várias gotas de sangue. Enfim, o rapaz sai do local do crime, fechando uma porta que tem, no centro, um vidro. De repente, uma mão ensanguentada bate contra ele e lentamente cai. Finaliza assim essa parte do vídeo.

Ao se fazer a análise dessa parte do vídeo, observa-se que se trata de cenas que abordam a violência de gênero, podendo ser doméstica, contra a mulher e a intrafamiliar. (SAFFIOTI, 2004). No vídeo, a violência é contra a mulher, na medida em que os papéis sociais para homens e mulheres, que são reforçados pelo patriarcalismo, implicam, de certa forma, a indução de práticas violentas. Nesse vídeo, a mulher é representada de forma relativamente estática diante da presença do agressor, não utilizando nenhum recurso, nem verbal, nem físico, nem material que demonstre uma reação.

A questão central do vídeo é que ele revela o ato, mas não mostra possíveis possibilidades de se combater esse tipo de violência. Deixa nulas as possibilidades de reação da mulher e a discussão do papel do agressor enquanto criminoso. Dessa forma, os papéis de gênero e as relações de poder são reforçadas.

De volta para os jovens, a cena retorna com um pegando outro papel e começando a ler outra história, mas agora de amor, que não vou tratar aqui.

Finalmente, a cena volta para os jovens, mas eles não estão abaixados vendo as histórias e, sim, correndo de volta para o campo de futebol, um deles diz: – [...] vamos pegar nosso baba que é bem melhor, véio! Fazer um bocado de gol”. A cena termina com eles correndo e a música em uma altura que sobressai a outros sons.

- Vídeo II – *Pense diferente*

A parte selecionada desse vídeo tem a duração aproximada de 2 minutos e trata da história de dois jovens negros(as), uma menina e um menino que estão se arrumando para sair, cada um da sua casa. As cenas são ambientadas em seus quartos, que mostram ser de classe pobre pelos utensílios domésticos apresentados e as estruturas dos espaços ocupados.

A cena inicia, mostrando os dois acordando alternadamente, primeiro a menina e depois o menino, ao som de uma música romântica. Quando acordam, inicia-se o ritual

necessário para saírem de casa. Os objetos e cores utilizadas são correspondentes aos esperados pelos sexos masculino e feminino. Finalmente os(as) jovens se aprontam e saem. Nesse momento a cena fecha e logo em seguida abre com eles já em meio de uma praça pública deserta. A câmera mostra o percurso de aproximação dos(as) jovens para enfim se encontrarem e a música acompanha esse momento. O esperado torna-se frustrante, na medida em que o encontro não acontece, eles(as) se cruzam continuando cada um o seu caminho, sendo indiferentes um para com o outro, pois, na realidade, eles(as) eram estranhos. No ato do encontro, a cena mostra primeiro a menina chegando ao seu destino, que foi encontrar uma mulher mais velha, que estava sentada num banco da praça que logo se levanta para abraçá-la. Em seguida mostra o jovem se aproximando do seu destino, observa-se que na espera dele se encontrava um outro jovem, que ao avistá-lo sorri e os dois se abraçam.

Novamente a cena se fecha, e quando ressurgem as imagens, já é a menina, sentada na mesa e escrevendo no seu diário: *“Hoje encontrei com minha mãe”* e assim as filmagens acabam.

Assistindo em conjunto com outras pessoas, o momento do encontro entre os jovens gays, causou sons de lamentações e decepções, chegando alguns/as se movimentarem nas suas cadeiras ou em pé, balançando a cabeça negativamente. Afinal não se aceita socialmente homens masculinizados com identidade homossexual.

Na cena do curta, observei que o jovem gay apresentava um estereótipo masculinizado, esclarecendo-se a sua identidade sexual no final da cena. Mas a identidade continuou camuflada quando o encontro com o seu parceiro, cujo estereótipo também era masculinizado, ocorre em espaço público, mas completamente deserto, representando o *não sair do armário*<sup>37</sup>.

Assim, o vídeo, ao mostrar uma identidade homossexual masculinizada, pode ser interpretado como uma reação contra a afeminação, mantendo dessa forma as estruturas das relações de gênero e fazendo com que as definições da homossexualidade masculina sejam permeadas apenas pelas divisões de gênero. Portanto, posso concluir que esse modelo de homossexual masculinizado apresentado na produção, reproduz atitudes heterossexistas de dominação masculina que acabam sendo opressivas, tanto para as mulheres como para os homossexuais. (PAULA, s.d.).

Os vídeos aqui descritos tornaram-se um objeto de estudo importante na medida em que aqui se materializaram produtos realizados pelos(as) jovens, com a mediação dos(as)

---

<sup>37</sup> A expressão “sair do armário” é amplamente utilizada pelo meio homossexual, para designar as pessoas que publicamente não assumem a sua identidade homossexual (N. A.).

educadores(as) . Pode-se perceber de que forma a temática aqui proposta reverbera nos produtos finais.

Quanto à pergunta inicial deste subitem – “Os movimentos das imagens movimentam gênero e relações de gênero?” –, observa-se que não existe um trabalho que problematize as relações de gênero, para que se possa desenvolver pedagogicamente, com os(as) jovens, percepções mais críticas que impliquem possibilidades de transformações efetivas. Dessa forma, gênero, na linguagem de vídeo, aparece de forma extremamente paralisada, pois os papéis atribuídos ao sexo masculino e feminino reforçam uma perspectiva de não transformação das relações de poder.

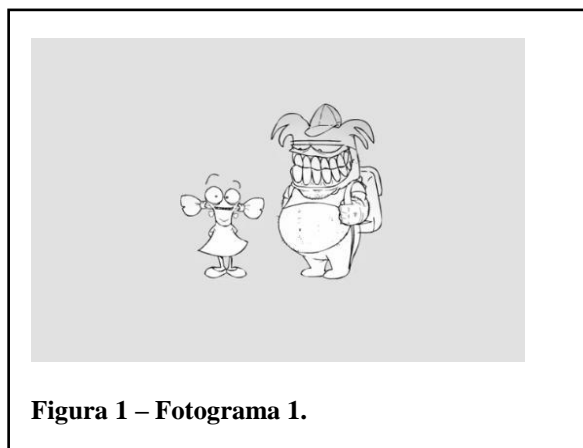
### 3.4.2 A animação paralisada

A animação é uma técnica de filme que consiste em produzir fotogramas individualmente, podendo ser criada pela computação gráfica ou desenhos manuais. Hoje, com a computação gráfica, essa técnica tornou-se mais popular e é bastante trabalhada com os(as) jovens do Programa.

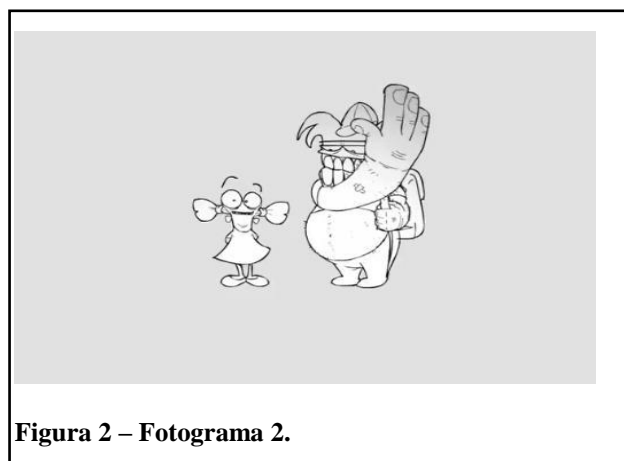
A animação que vou analisar, não é resultado de trabalhos desenvolvidos pelos(as) jovens, mas foi postada no *blog* do Programa por um dos educadores da área técnica. Ele foi selecionado por representar, dentro da crítica feminista, o reforço da hierarquia de gênero ou a assimetria sexual. Curioso ainda foi ver os comentários postados por dois jovens do sexo masculino: “Massa vey, me identifiquei até com uma ali...ii minha nota é 9,9... isso pq num morrerão todos!!! hehehe”; e o outro apreciou o resultado da música final “*Vei gostei muito =] pois ficou um som maneiro*”.

Em preto e branco, o trabalho foi intitulado *Qualquer Nota*, criação de Marcelo Mourão, com duração de 1’42seg, e postado no *blog* no dia 25 de agosto de 2009. A animação trata do processo de composição de uma música instrumental. Cada personagem que entra em cena, surge com um tipo de som, feito pela própria voz ou com o uso de algum instrumento. Para ilustrar e fazer as análises, foi feita a edição das partes mais significativas, gerando 10 fotogramas numerados individualmente, que são sequencialmente analisados:

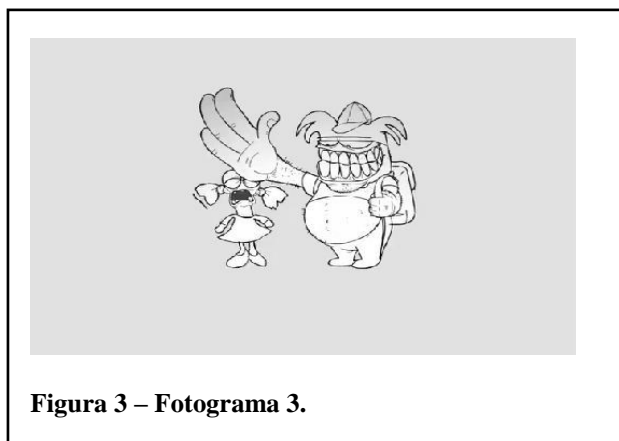




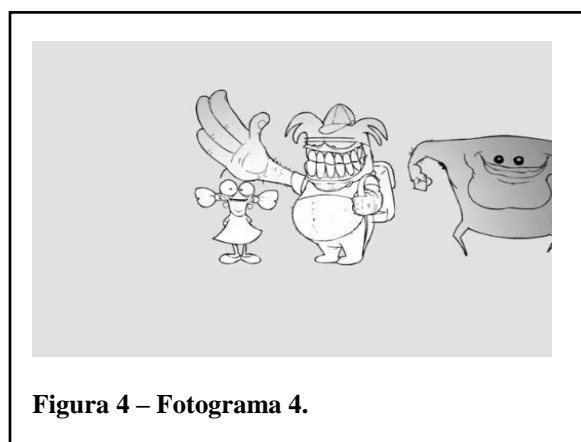
É com essa ilustração que se inicia a animação. Até aqui, ainda não se ouve nenhum som. Observa-se que a menina e o menino têm aspecto físico humano e são bastante desproporcionais quanto à altura e ao peso. A forma em que a menina se encontra, mostra, na sua expressividade, certo ar de ingenuidade. Com o corpo franzino, os olhos bem grandes, a mostra de um leve sorriso e o penteado de “Maria Chiquinha”, aparenta ser ainda uma criança. O menino, por outro lado, é gordo e possui boné, uma mochila nas costas, aparentando ser um colegial. A expressão do rosto dele, olhando para ela, passa a imagem de certo sarcasmo, deixando ver os grandes dentes que compõem o sorriso. (Figura 1).



Em seguida, ainda sorridente, o menino suspende o braço direito, única parte do corpo que se movimenta, cujo tamanho amplia-se de tal forma que se torna desproporcional, não apenas com relação à menina, mas ao próprio menino, demonstrando a posse de uma força imensurável. A menina não manifesta nenhuma alteração na sua postura inicial. (Figura 2).



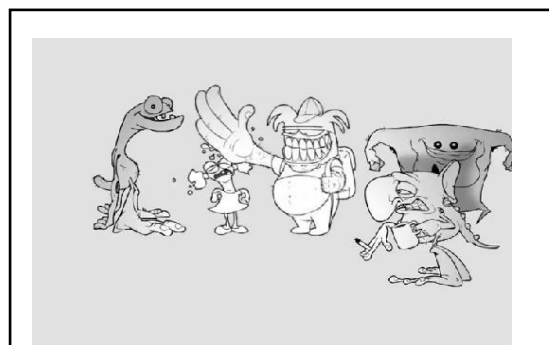
O retorno da mão do menino atinge diretamente o rosto da menina. Nesse fotograma, a mão dele evidencia um tamanho que supera a altura da menina. Entretanto, não perde o sorriso, e os olhos puxados não deixam de olhar a menina. A menina se movimenta com a perda do sorriso ingênuo e o surgimento de gestos faciais que expressam dor e susto, por ter recebido inesperadamente a força da mão. Nesse momento, surge o primeiro som da “música”, escolhido pelo criador (Figura 3).



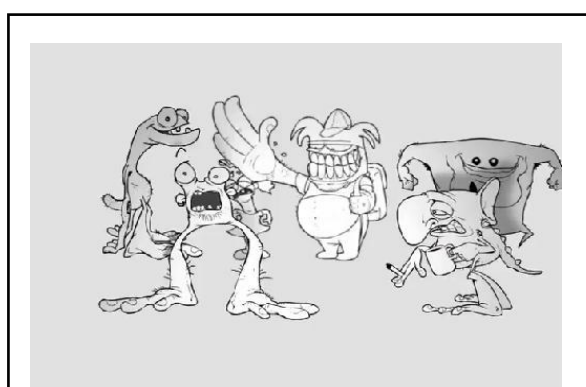
Um novo personagem surge na cena, dessa vez uma figura que difere enormemente do aspecto físico de um humano, porém aparenta ser do sexo masculino. Esse novo desenho traz, no rosto, um sorriso e, com o corpo largo, emite o segundo som. A menina volta à posição inicial com o afastamento da mão do menino, que novamente não altera a sua expressividade facial. O movimento do menino se repete a cada entrada de um novo personagem cuja música sempre inicia com o som retirado a partir do tapa (Figura 4).



**Figura 5 – Fotograma 5.**



**Figura 6 – Fotograma 6.**



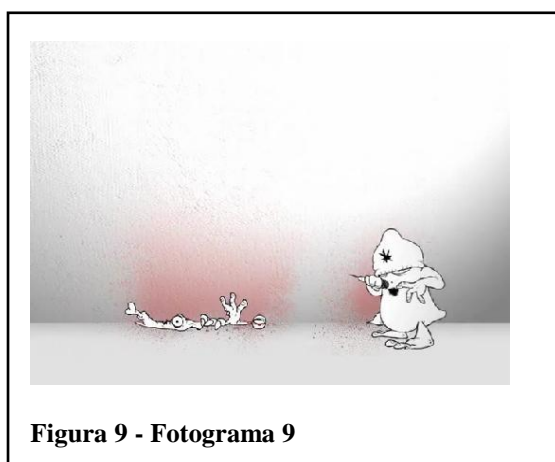
**Figura 7 – Fotograma 7.**

Nessas figuras, que vão paulatinamente ampliando o número de personagens, observa-se que estes também têm aspecto físico estranho. E, indiferentes às agressões sofridas pela menina, trazem sons musicais retirados da própria voz. Foi possível captar como a força da mão do menino atingiu o rosto dela, parecendo que vai esstraçalhar, na medida em que ela se movimentava mais, respingando algum líquido. Os olhos dela parecem que vão saltar. O menino e os outros personagens são indiferentes àquela situação, importando-se apenas com a musicalidade que se vai formando (Figuras 5, 6 e 7).

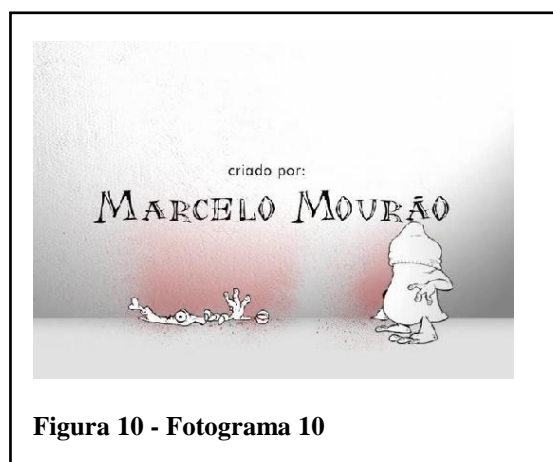


**Figura 8 - Fotograma 8.**

A menina, com a entrada de um novo personagem, vai sendo invisibilizada, restando o som do grito provocado pelo tapa do menino. Esse som vai ficando mais baixo, pois outros sons, retirados das vozes e instrumentos musicais, vão se somando. Todos os personagens são indiferentes à situação da menina (Figura 8).



**Figura 9 - Fotograma 9**



**Figura 10 - Fotograma 10**

Ao final, cai uma espécie de cortina que esmaga um dos personagens, o outro não se sabe se também foi esmagado. Sobra apenas um personagem que, com um microfone na mão, é o último a entrar em cena. Absorto com o cair da cortina, olha para trás. A menina sofreu 32 tapas até o final da animação (Figuras 9 e 10).

As figuras revelam que as relações de gênero são naturalizadas, na medida em que os personagens não veem de forma problematizada a violência sofrida pela menina. A assimetria sexual está presente nessa animação, quando a força desproporcional do menino agride a menina. Não se observa que, diante do agressor, a menina manifeste nenhuma reação, nem se protegendo, nem indo de encontro ao menino, além da desproporção física existente entre eles.

### 3.4.3 Gênero e as linguagens de design gráfico e fotografia

Só para reiterar, a proposta desta discussão é avaliar de que maneira as relações de gênero, entendidas pela equipe de educadores(as) e coordenação pedagógica, podem ou não reverberar nos produtos finais dos trabalhos educativos dessa instituição.

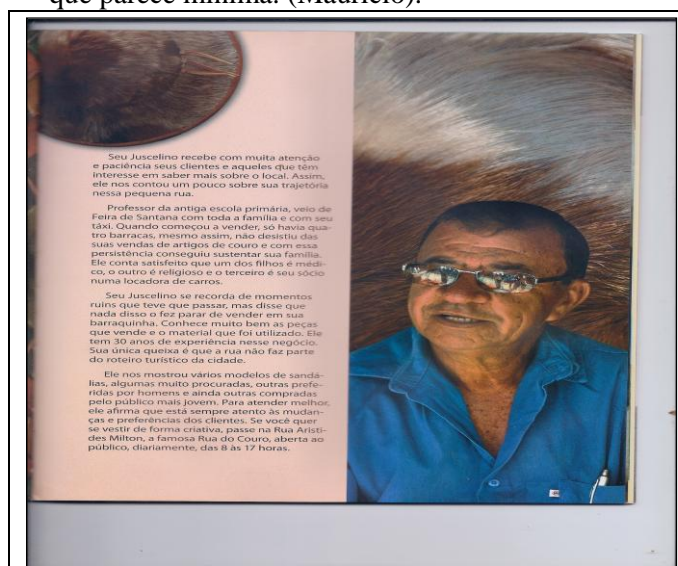
De forma geral, a produção *Design como o quê* é resultado do trabalho em conjunto das linguagens, “design gráfico e fotografia”. A revista foi publicada em 2010 como resultado dos trabalhos realizados entre os(as) educandos(as) e educadores(as). Para chegar ao produto

final, foram realizadas diversas pesquisas em campo em espaços populares da Cidade do Salvador, a exemplo da Feira de São Joaquim, Bairro do Nordeste de Amaralina e o Centro Histórico, no Pelourinho. O objetivo foi identificar e fotografar o design popular<sup>38</sup>. Segundo texto da publicação, esse trabalho buscou dar visibilidade às formas diferentes que as pessoas utilizam para sobreviver, com a utilização da arte, a criatividade e a inventividade como maneiras de personalizar e identificar suas atividades produtivas e suas relações e expressões culturais e sociais.

Na publicação, encontram-se vários objetos: porquinhos e incensador de cerâmica; colheres de pau; candeeiro, panelas e incensador de lata de alumínio; tábuas de carne, ratoeiras, etc., parques infantis em miniatura, sandálias de couro, bonecas de pano, pulseiras de garrafas PET, carrinhos de vender café, etc.

Folheando as páginas da publicação e sentindo a sua textura, percebe-se que se trata de um produto de excelente qualidade: pela diagramação, pelo colorido das páginas, as inúmeras imagens apresentadas, os textos escritos e as fontes utilizadas. Mas, independente dessa qualidade, as mulheres conseguiram ser visibilizadas, conforme afirmou o educador, na fala que se segue:

As coisas se refletem na linguagem, quando a gente está fazendo algum produto, por exemplo, quando a gente fez o livro *Design como o quê*. A gente teve uma preocupação, “certo e aí, você está apenas entrevistando um homem, não tem uma mulher que possa representar?”. É uma preocupação que parece mínima. (Maurício).



**Figura 11 – Foto do Sr. Juscelino.**

<sup>38</sup> Segundo a publicação *Design Popular*, “[...] nasce da mesma necessidade que mobiliza a produção de bens materiais dos quais o ser humano sente necessidade para viver. Ou seja, fundamenta-se nos mesmos princípios do design de maneira geral, significando a mediação entre as necessidades humanas e a criação de objetos para atenderem a essas necessidades, isto é, consumo e produção (Tomás, MALDONADO, *Design Industrial*, 1999)



A publicação se preocupou em contar as histórias de pessoas que fabricam artefatos de forma artesanal para comercialização. Na Figura 11, encontra-se uma parte da história de um desses personagens, que fabrica utensílios cuja base é o couro. No texto, encontra-se a trajetória de vida desse artesão, desde quando saiu de Feira de Santana até chegar a Salvador e se tornar vendedor artesanal, além das conquistas econômicas geradas pela venda desses produtos.

Ele conta satisfeito que um dos filhos é médico, o outro é religioso e o terceiro é seu sócio numa locadora de carros.



**Figura 12 – Sr<sup>a</sup> Gal**

No que se refere à visibilidade das mulheres, foram encontradas duas personagens. Na Figura 12, a história se resume a contar o que uma delas produz – bonecas de fuxico, e a importância desse trabalho para sua vida, preocupando-se em mostrar o lado sensível da personagem como “um olhar calmo e com lágrimas nos olhos”. Dessa forma, não narra a sua trajetória de vida nem os ganhos econômicos conquistados por esse tipo de trabalho. Outro aspecto que chama a atenção é a forma como essa mulher foi fotografada, com os olhos focados para baixo, observando o seu trabalho.

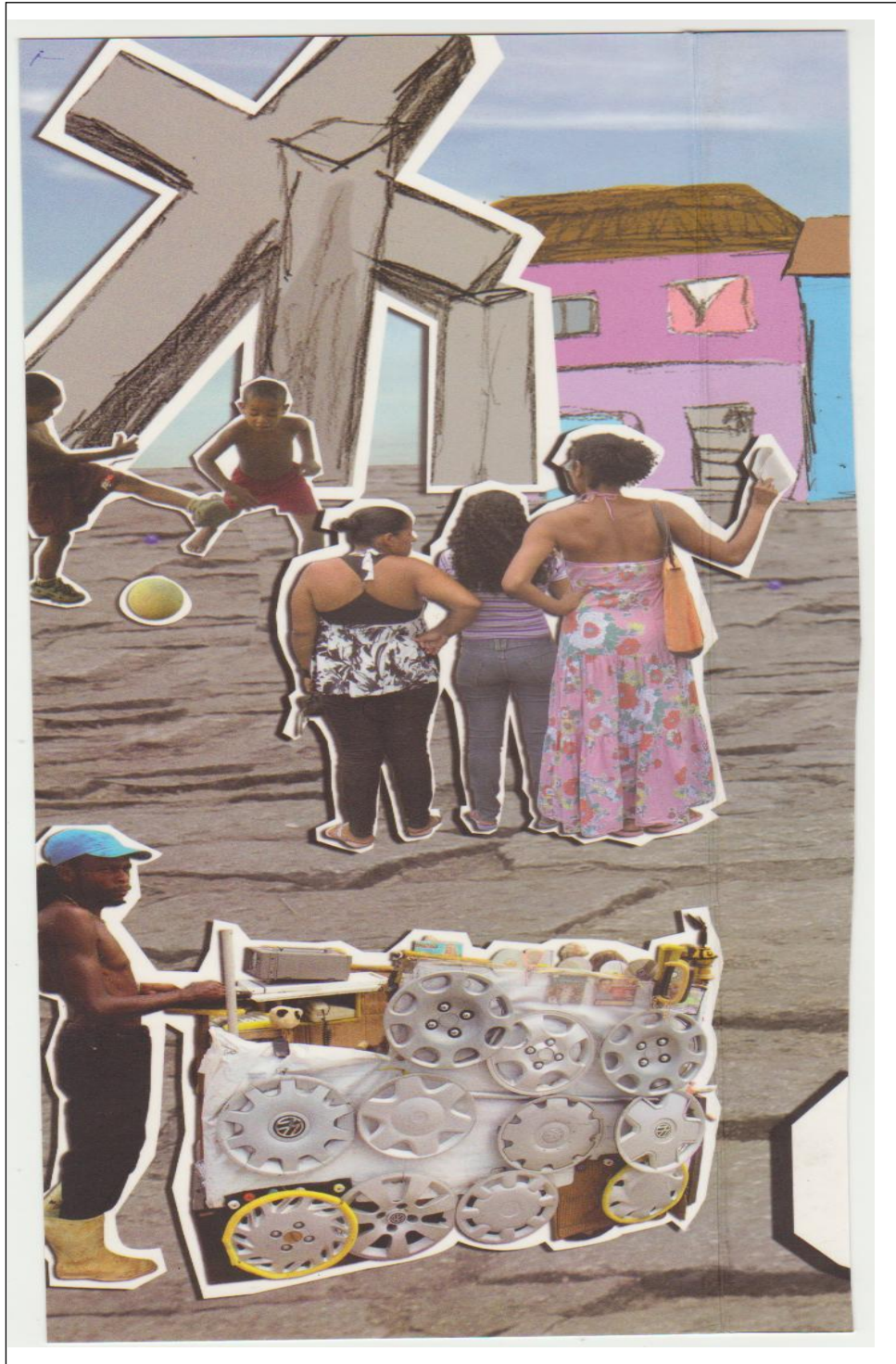


Figura 13



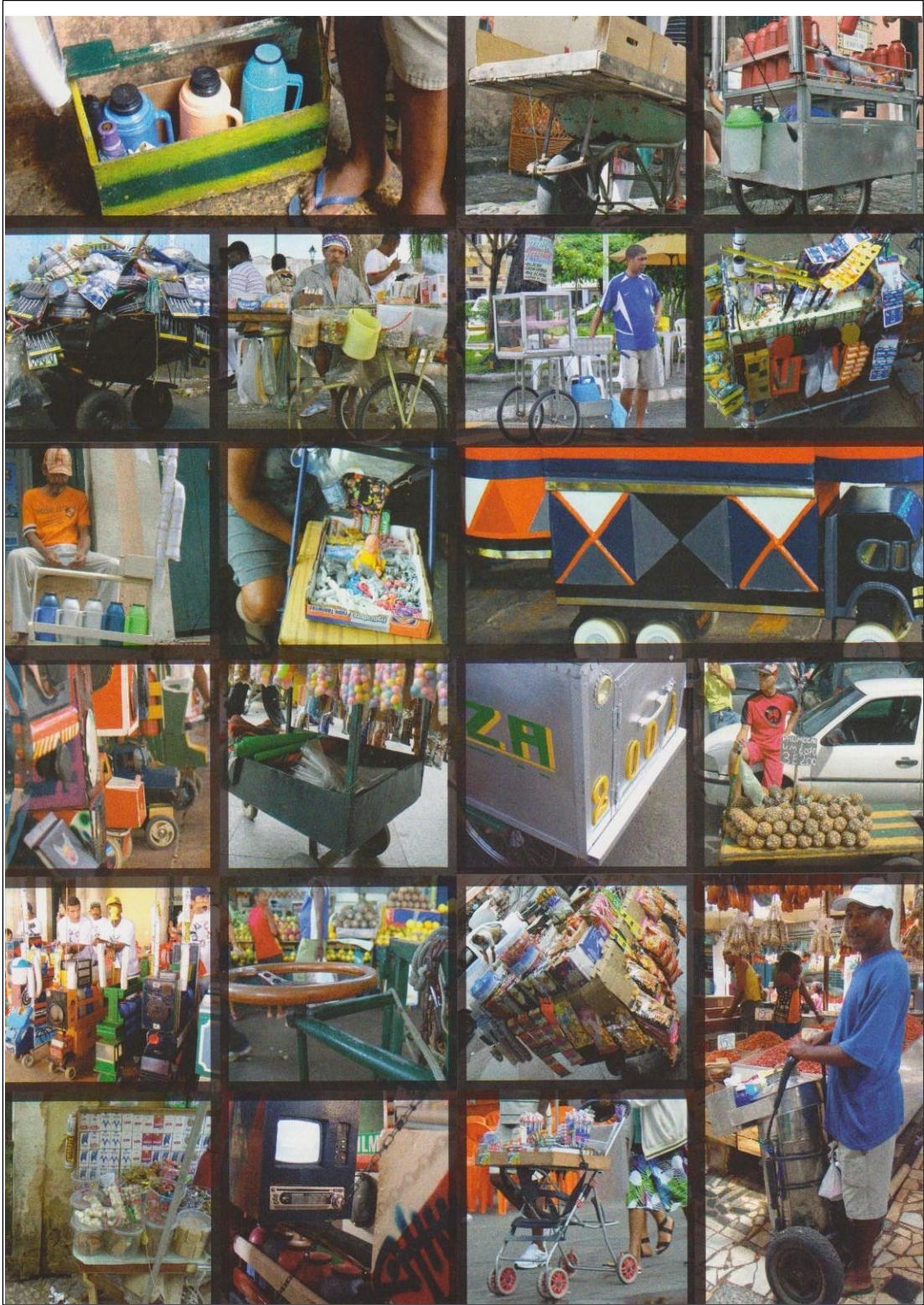


Figura 14



Foi observado que a presença de figuras masculinas, entre crianças e adultos, é bastante superior do que das mulheres. Os homens são visibilizados 94 vezes enquanto as mulheres 39 vezes. As Figuras 13 e 14, mostram exemplos de como algumas foram visibilizadas. Na Figura 13, as três mulheres foram fotografadas de costas e paradas, aparentando estarem observando e conversando sobre alguma coisa. Os homens (um adulto e duas crianças) estão conduzindo o seu carrinho de vender café ou jogando bola.

Na Figura 14, encontra-se a presença de parte do corpo ou o corpo inteiro de cinco mulheres, duas caminhando, outra conversando com um homem de costas, outra ainda olhando para seu lado esquerdo parada e uma quinta com parte do corpo sentada próxima de um tabuleiro de venda, aparentando ser a proprietária. Os homens estão registrados 24 vezes, a maioria com o corpo inteiro ou parte do corpo, 15 estão trabalhando próximo a seus tabuleiros, os outros 09 encontram-se sentados ou em pé, uns parados conversando e outros caminhando, alguns não foi possível perceber o que estavam fazendo, por estarem de costas.

Assim, nas oitenta páginas, em termos de imagens, a presença da raça negra é uma constante, pois foram tiradas em locais populares. Quanto aos sexos, a presença feminina nas fotos é ínfima se comparada com as do sexo masculino. Algumas vezes, a fotografia foca o rosto, outras partes do corpo ou ainda as mulheres de costas. Apenas três foram representadas trabalhando. A maioria serviu de modelo. Aqui, como nos dados que discuto – a questão da inserção no mercado de trabalho, identifiquei novamente a invisibilidade da mulher na produção final.

Para concluir, a revista não conseguiu imprimir, nos seus textos e imagens, as palavras do educador acima expressas, que foi ter buscado um maior cuidado dos(as) jovens registrar as mulheres nas ruas. Esse trabalho pode até ter sido realizado, mas não aparece no produto final. Para que a revista refletisse a ideia do educador, seria necessário visibilizar mais o número de mulheres, inserir suas histórias de vida no sentido de mostrar trajetórias diferentes ou não, mas igualmente importantes para a publicidade e para o conhecimento crítico dos(as) jovens.

As produções finais das linguagens acima refletem as relações de gênero dentro de uma perspectiva funcionalista, na medida em que mostram o cumprimento dos papéis de gênero sem problematizá-lo nem colocar em cheque as relações de poder que são geradas exatamente pela assimetria sexual. O interessante é que encontrei, em três educadores(as) e na coordenadora pedagógica, um conhecimento e uma criticidade do que seja gênero e relações de gênero. A coordenadora, em especial, foi contundente em suas afirmativas e problematização da temática, trazendo para o debate aspectos relacionados à opressão da

mulher e à desigualdade de gênero, construídas historicamente. Por outro lado, ela e mais um educador sabem que o espaço do programa, dentro de um contexto macrossocial, é muito irrisório, mas pode ser uma das diferenças.

É preciso que essa compreensão ecoe junto a educadores(as) que apresentaram algumas vezes um entendimento truncado, outras simplificado. Essa tarefa vai implicar resultados de trabalhos mais críticos, em que as mídias produzidas desempenharam um papel educativo e pedagógico importantíssimo para contribuir na construção social e cultural das relações igualitárias de gênero.

## CONCLUSÃO

Ao que parece, a pesquisa nunca se encerra, pois à medida que se observam os fatos e se analisam os dados, vão surgindo outros questionamentos, mas que, infelizmente, não puderam ser contemplados, para que não se perdesse o foco central do trabalho. Para essa conclusão, alguns questionamentos surgiram que podem suscitar outras pesquisas e, conseqüentemente, ampliar os resultados.

As ONGs são um fenômeno social da contemporaneidade, que vêm sendo objeto de vários estudos em diversos campos do conhecimento, principalmente na área da gestão social. Porém, no que tange às pesquisas sobre ONGs e os temas transversais que elas trabalham ou deveriam trabalhar, mais especificamente as questões relacionadas à categoria gênero e relações de gênero, as pesquisas são limitadas, focando, na maioria das vezes, em ONGs feministas, por definirem diretamente o seu principal objeto de trabalho, que é a transformação do conjunto das relações desiguais que envolvem as mulheres em aspectos relacionados à violência de gênero, geração de renda, direitos reprodutivos etc.

Já nas ONGs não feministas, os estudos em torno dessas temáticas ainda são muito restritos, talvez porque seja uma discussão recente ou a problemática ainda não tenha a visibilidade necessária para gerar inquietações investigativas e intervencionistas, que transcendam os núcleos acadêmicos de estudos e pesquisas específicos. Outra possível razão é que ainda paira no imaginário coletivo que tratar das questões de gênero é coisa de mulher ou de feministas radicais.

Mas as teóricas feministas e os próprios movimentos feministas vêm demonstrando que a questão de gênero não é uma problemática apenas das mulheres. À medida que trouxeram, para o debate acadêmico e para o cotidiano, problemáticas que demonstram a assimetria sexual, pautadas na organização de sociedades patriarcais onde as mulheres foram colocadas numa escala hierárquica de inferioridade que as invisibiliza e/ou desvaloriza, levando-as a ocuparem posições subalternas.

Assim, ainda que as mulheres tenham conseguido romper barreiras aparentemente sólidas, levando essas discussões para espaços públicos institucionais e, com elas, acarretando formalizações de políticas públicas, as pesquisas ainda são necessárias para comprovar a relevância de se formalizar essas discussões em todos os âmbitos da vida em sociedade e promover uma efetiva transformação.

No que se refere aos espaços públicos institucionais, as ONGs feministas e não feministas têm um papel fundamental para discutir e propor políticas públicas que possibilitem as transformações das relações de gênero. Tratando-se das ONGs não feministas, a importância de trabalharem essa temática consiste no fato de que elas atingem grupos sociais diferenciados, que se encontram, em sua grande maioria, sobre condições socioeconômicas e raciais desfavorecidas. E, pensando que essas organizações atuam no campo democrático de promoção da cidadania, recortes como gênero, classe e raça não podem deixar de ser trabalhados, pois são fundantes na organização da sociedade. Em se tratando da sociedade ocidental, essas categorias são demarcadas pelas relações de poder.

A perda paulatina da autonomia das ONGs não se revela como um indicador que limite o trabalho dessa temática, pois, como a ONG aqui trabalhada, outras categorias são discutidas, como a racial. Isso ficou revelado nas falas dos(as) educadores(as) de DPS e da coordenadora pedagógica.

Isso não significa que as relações de gênero não sejam trabalhadas na organização, mas o foco central, quando discute a identidade, é a questão da “sexualidade” e da “orientação sexual”, que são recortes interessantes e extremamente importantes, para desenvolver com a juventude. Por outro lado, as questões de gênero estão presentes em todas as esferas da vida social, inclusive na divisão sexual do trabalho e a inserção do mercado de trabalho, que é um dos objetivos centrais do programa. Nesse quesito, a pesquisa realizada pelo programa não revelou a segmentação por sexo.

Quanto às peças produzidas, a metodologia utilizada pelo programa, elas não são meros resultados da técnica apreendida, mas de discussões e reflexões de temas trabalhados nas atividades educativas, com a mediação dos(as) educadores(as), que, por sua vez, precisam ser mobilizadores(as) de conhecimentos e habilidades que sensibilizem os(as) jovens para assumirem posturas críticas que possam vir a serem materializadas nas referidas peças midiáticas. Mas é preciso afirmar que as peças analisadas não conseguiram refletir criticamente as relações de poder nas relações de gênero. Isso indica que a temática é pouco discutida entre os(as) educadores(as) no sentido de que se reflita nas produções.

Outro aspecto importante para esta dissertação é que o entendimento de gênero e as relações de gênero não são unânimes entre os(as) educadores(as). Três níveis de percepção foram encontrados. O primeiro, resultado das falas de alguns educadores(as), não traz um entendimento claro sobre o significado de gênero e relações de gênero; o segundo nível de percepção entende os conceitos de forma simplificada e gramatical: meninos e meninas, sem a necessidade de problematizar, afirmando, por exemplo, na fala de um dos educadores, que os

conflitos entre os meninos e as meninas das suas turmas não têm correlação com as relações de gênero e, sim, resultados de aspectos hormonais. Dessa forma, essencializam e naturalizam as relações de gênero.

Por fim, o terceiro nível de percepção identificado nas falas de educadores e da coordenadora pedagógica trouxe o entendimento da categoria dentro de uma perspectiva complexa e problematizada, percebendo que as diferenças nas relações de gênero são resultado de construções sociais que, por sua vez, no pensamento ocidental, hierarquizam e a tornam um campo de manifestações de poder do masculino sobre o feminino. Com isso, possivelmente surgiram pontos de vista que poderiam possibilitar um maior investimento em capacitações dos/as educadores/as e que resultassem em desenvolvimento de peças de comunicação que retratassem de forma crítica e transformadora as relações assimétricas de gênero.

Porém o que ainda vale ressaltar é que esses diferentes níveis de percepção revelam que a discussão sobre gênero e relações de gênero, dentro do programa, encontram-se ainda sem a sintonia necessária para que a temática reverbere, com mais ênfase, nas peças produzidas pelos(as) jovens.

Vale ressaltar que os instrumentos de multimídias utilizados pela organização – vídeo, fotografia, computação gráfica e design gráfico -, são ferramentas contemporâneas, cuja acessibilidade ampliou para outros segmentos sociais, atraindo cada vez mais públicos diversos, mais especificamente os(as) jovens. E esses(as) jovens ao terem a oportunidade de aprender as técnicas, com a boa qualidade revelada nas peças que foram analisadas, ao exercitarem a criatividade e criticidade, através da metodologia da Educação pela Comunicação, podem produzir materiais de comunicação valiosos que critiquem as relações de gênero contribuindo conseqüentemente para sua transformação e para uma sociedade mais justa.

Os(as) educadores(as), exercendo o papel de mediadores(as), com o uso dessa metodologia, são sujeitos indispensáveis para materializar, nas peças de comunicação, uma perspectiva crítica que possa transformar as relações de gênero. Essa é condição *sine qua non* para um programa que está inserido no campo democrático e de promoção à cidadania. E, para que alcance um dos seus principais objetivos, que é contribuir para a formação ou consolidação de uma sociedade mais igualitária em termos de oportunidades, inclusive no mercado de trabalho.

Considero, assim, que as questões de gênero e relações de gênero não podem ser pensadas apenas como mais uma temática a ser trabalhada em momentos específicos, nem

mesmo desenvolvidas depois que outras questões forem equacionadas. Além disso, deve-se avaliar e refletir, processualmente, até que ponto as ações desenvolvidas pela organização, reforçam, diminuem ou mesmo eliminam as desigualdades de gênero. Isso porque as peças aqui analisadas encontram-se no campo em que se reforçam as relações de gênero desiguais, na medida em que, ao mostrar as relações de poder, não problematizam no sentido de apontar sugestões de transformações.

Chegando à conclusão, a problematização da categoria gênero e das relações de gênero, ao ser iniciada na *segunda onda do feminismo*, ampliou sua complexidade no campo dos estudos acadêmicos e, mais especificamente, nas ciências sociais, ao mesmo tempo em que conquistou espaços de discussão e ações não apenas de grupos ou movimentos feministas, mas em todas as esferas da organização social.

As ONGs se constituem em um desses espaços, com a ampliação em números, principalmente a partir do final dos anos 80, com a consolidação da democracia no Brasil e a redução do Estado, em consequência do significativo avanço pensamento liberal. Ocupando o Terceiro Setor da Economia, essas organizações, ao desenvolverem trabalhos de intervenção social entre grupos “esquecidos” pelas mãos do Estado, conseguiram visibilizar as problemáticas desses grupos e propor soluções, contribuindo para formalização de políticas públicas.

Daí a importância dessas organizações, sendo feministas ou não, em inserir as discussões de gênero e relações de gênero como um dos elementos estruturantes das relações de poder, nos seus projetos político-pedagógicos, trabalhando, assim, transversalmente e de forma criativa novas condições para a materialização de seus produtos. Isso pode, efetivamente, contribuir para a transformação dessas relações e avançar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária onde as relações de gênero não sejam produtoras apenas de aspectos como violência de gênero ou desigualdade econômica na relação de trabalho, mas também maior equidade nas tarefas domésticas, acesso igualitário de homens e mulheres às estruturas de poder, enfim, novos projetos de transformações dos seres humanos que respeitem a sua diversidade.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS (ABONG). 2010. Disponível em: <<http://www.abong.org.br>>. Acesso em: 18 maio 2011.

ABRAMO, Laís. Desigualdades de gênero e raça no mercado de trabalho brasileiro. *Ciência e Cultura*, ano 20, v.58, n.4. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br>>. Acesso em: 4 ago. 2011.

ARRAZOLA, Laura Susana Duque. *Ciência e Crítica Feminista*. In: COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar (Org.). *Feminismo, Ciência e Tecnologia*. Local: Salvador. Ba. 2002 (Coleção Bahianas, 8).

BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BANDEIRA, Lourdes. *Brasil: fortalecimento da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres avançar na transversalidade da perspectiva de Gênero nas Políticas Públicas*. Brasília, jan. 2005. Disponível em: <[http://200.130.7.5/spmu/docs/integra\\_public\\_lourdes\\_bandeira.pdf](http://200.130.7.5/spmu/docs/integra_public_lourdes_bandeira.pdf)>. Acesso em 25 jun. 2010.

BANDEIRA, Lourdes. *A contribuição da crítica feminista à ciência*. Brasília, Universidade de Brasília, *Revista Estudos Feministas*, 2008.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo: fatos e mitos* [1949]. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BONAVIDES, P. *Do Estado Liberal ao Estado Social*. 3.ed. Rio de Janeiro: FGV, 1972.

BONETTI, Alinne de L. *Antropologia feminista: o que é esta antropologia adjetivada?* In: SEMINÁRIO FAZENDO GÊNERO, 7., 28, 29 e 30 de 2006. Disponível em <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/A/Alinne\\_de\\_L.\\_Bonetti\\_52.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/A/Alinne_de_L._Bonetti_52.pdf)>. Acesso em: 10 fev 2010

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências*. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, v. 2, n. 1(3), p.68-80, jan./jul. 2005. Disponível em:<[http://www.emtese.ufsc.br/3\\_art5.pdf](http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf)>. Acesso em: 7 out. 2011.

- BORGES, Ana Luiza Vilela. *Relações de gênero e iniciação sexual de mulheres adolescentes*. Rev. Esc. Enferm. USP, v.41, n.4, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 jun. 2011.
- BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Tradução de Mateus S. Soares. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais* Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BUARQUE, Cristina; VAINSENER, Semira Adeler. *ONGs no Brasil e a questão de gênero*. Revista On line, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, n. 123, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br/tpd/123.html>> Acesso em: 3 jun. 2011.
- BUTLER, Judith P. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CAMURÇA, Sílvia. *Sobre o problema das desigualdades de gênero no desenvolvimento e para a democracia*. In: PERSPECTIVAS de gênero: debates e questões para as ONGs. Recife: Novib/SOS CORPO Gênero e Cidadania, 2002.
- CARNEIRO, Sueli. *Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero*. Disponível em: <<http://www.unifem.org.br/sites/700/710/00000690.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2010.
- CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. *Gênero e Meio Ambiente*. 2. ed. rev. e amp. 2005. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/imagens/0011/001120/112083por.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2009.
- CENSO GIFE – 2009/2011. Disponível em: <<http://www.gife.org.br/publicacao-censo-gife-20092010-disponivel-para-download-d23545a904f46c8b.asp>>. Acesso em: 19 maio 2011.
- CHODOROW, Nancy. *Estrutura familiar e personalidade feminina*. In: ROSALDO, M.; LAMPHERE, L. (Org.). *A mulher, a cultura e a sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p.32-47.
- CHAUÍ, Marilena. *Entrevista: entre a militância e o raciocínio*. Portal oficial une/ubens. Estudante net (rev on line) 25 set 2006. Disponível em: <[http://www.une.org.br/home3/opiniaio/entrevistas/m\\_5293.html](http://www.une.org.br/home3/opiniaio/entrevistas/m_5293.html)>. Acesso em: 18 mar. 2011.
- CHAUÍ, Marilena. *Intelectual engajado: uma figura em extinção?* Disponível em: <[http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/intelectual\\_engajado.pdf](http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/intelectual_engajado.pdf)>. Acesso em: 12 out 2011.
- CORRÊA, Sônia. *Gênero e desenvolvimento: de que estamos falando?* Cadernos ABONG, n.



22, p.40- 65, out 1997.

COSTA, Ana Alice Alcântara. *As donas do poder: mulher e política na Bahia*. Salvador: NEIM/ALBa, 1998.

COSTA, Ana Alice Alcântara. *O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política*. Labrys, estudos feministas/ études féministes, jan./jul. 2005/janvier /juillet 2005.

COSTA, Luciana. A gestão no terceiro setor. Disponível em: <<http://www.mbc.org.br/mbc/uploads/biblioteca/1157461462.41A.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2011.

CUPONI, Alberto. *Pode haver uma ciência feminista?* Disponível em: <<http://www.uesc.br/eventos/ivseminariohfc/resumos/podehaverumaciencia.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2011.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

FARIA, Nalu; SILVEIRA, Maria Lúcia de; NOBRE, Mirian. *Desafios para a incorporação de gênero às práticas das ONGs*. In: PERSPECTIVAS de gênero: debates e questões para as ONGs. Recife: Novib/SOS CORPO Gênero e Cidadania, 2002. p. 33- 56.

FEE, Elizabeth, *The Sexual Politics of Victorian Social Anthropology*. In: HARTMAN, Mary M.; BANNER, Lois M. (Ed.). *Clio's consciousness raised*. New York: Harper & Row, 1974. p.86-102 Tradução do original em inglês por Cecília M. B. Sardenberg (uso para fins didáticos).

FLAX, Jane. *Pós-Modernismo e relações de gênero na teoria feminista*. In: HOLLANDA, Heloisa, B. de (Org.). *Pós-Modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991. p. 123-156.

FRIEDAN, Betty. *A mística feminina*. Petrópolis: Vozes, 1971.

GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2001.

GRUPO DE INSTITUTOS, FUNDAÇÕES E EMPRESAS – GIFE. Disponível em: <[http://www.gife.org.br/ogife\\_missao\\_objetivos.aspm](http://www.gife.org.br/ogife_missao_objetivos.aspm)>. Acesso em: 4 maio 2011,

GIFFIN, Karen Mary. *Produção do conhecimento em um mundo “problemático”:* contribuições de um feminismo dialético e relacional. Rev. Estudos Feministas [online], v. 14, n. 3, 2006.

GOHN, Maria da Gloria (Org.). *Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais*. Petrópolis: Vozes, 2004.

GOHN, Maria da Gloria (Org.). *O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias*. São Paulo: Cortez, 2005.

GOHN, Maria da Gloria (Org.). *Novas teorias dos movimentos sociais*. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

GOMES, Ilse; COUTINHO, Joana A. *Estado, movimentos sociais e ONGs na era do neoliberalismo*. Disponível em <<http://www.uel.br>>. Acesso em: 28 set. 2011.

GROSSI, Miriam Pillar. *Identidade de gênero e sexualidade*. Disponível em: <<http://www.miriamgrossi.cfh.prof.ufsc.br>>. Acesso em: 15 out. 2011.

GUTIÉRREZ, Rachel. *O feminismo é um humanismo*. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1985.

HARDING, Sandra. *Existe um método feminista?* In: BARTRA, E. (Org.). *Debates em torno de uma metodologia feminista*. Tradução Glória Elena Bernal. México, D.F.: UNAM, 1998.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

JACQUINOT, Geneviève. *O que é um educador? O papel da comunicação na formação de professores*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO, 1., maio 1998, São Paulo. Disponível em: <<http://www.usp.br>>. Acesso em: 12 ago. 2011.

KOHAN, Nestor. *Contra-hegemonia na América Latina*. 2008. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br>>. Acesso em: 10 set. 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Técnicas de pesquisa*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LOBO, Elisabeth de Souza. *Os usos do gênero*. São Paulo, 1987 (exposição feita no seminário Relações de Sexo/Relações de gênero. USP, 1987). Xerocop.

LEITE, Antônio Eleilson. *As OnGs não substituem o Estado*. 2010. Disponível em: <<http://www.ared.inf.br>>. Acesso em: 13 mar. 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lia Zanotta. *Beijing em balanço: confrontos políticos e desafios intelectuais*. *Revista Estudos Feministas*, n. 2, 1995. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br>>. Acesso em: 8 ago. 2011.

MAFFIA, Diana. *Crítica feminista à ciência*. In: COSTA, A. A.; SARDENBERG, C. M. B. (Org.). *Feminismo, Ciência e Tecnologia*. 2002 (Coleção Bahianas, 8).

MALDONADO, Tomás. *Design Industrial*. Lisboa: Edições 70, 1991.

MATOS, Marlise. *Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências*. *Rev. Estudos Feministas*,

Florianópolis, v.16, n.2, p. 440-475, maio/ago. 2008.

MÉNDEZ, Natalia Pietra. *A “descoberta” do Segundo Sexo: intelectuais brasileiras e suas aproximações com o feminismo*. *Fazendo Gênero*, n. 9, 2010 Disponível em: <<http://www.fazendogenero.ufsc.br>>. Acesso em: 12 out. 2011

MENDOZA, C.A.L. *Historia, Ciencia y Género*. In: SEDEÑO, E.P.; CORTIJO, P.A. (Org.). *Ciencia y Género*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2001. p. 25-47.

MENEGASSO, Maria Ester. *Terceiro Setor e responsabilidade social das organizações*. Florianópolis: UFSC, nov. 2001. Disponível em <<http://empreende.org.br>>. Acesso em: 29 out. 2011,

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro Setor e Questão Social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2002.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Silvia Helena. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clinica e política. *Rev. Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 3, p. 647-654, set./dez. 2006.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Rev. Estudos Feministas*, v. 8, n. 2, 2000.

NOVELLINO, Maria Salet Ferreira. *As Organizações Não-Governamentais (ONGs) feministas brasileiras*. 2006. Disponível em: < <http://www.maismulheresnopoderbrasil.com.br> >. Acesso em: 10 mar. 2011.

OAKLEY, Ann (1972) *Sex, Gender and Society*. London: Temple Smith. Reprinted with new Introduction, London: Gower, 1985.

OI KABUM! Escola de Arte e Tecnologia – Salvador. *Rev. Design Como Quê!* Salvador, 2010.

ORTNER, Sherry B. *Está a mulher para o homem assim como a natureza para a cultura?* In: ROSALDO, M.; LAMPHERE, L. (Org.). *A mulher, a cultura e a sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 73-89.

ORTNER, Sherry B. Entonces¿, Es la mujer al hombre lo que la naturaleza a la cultura? *AIBR – Revista de Antropología Iberoamericana*, Ed. Electrónica, v. 1, n. 1, ene./feb. 2006.

PAULA, Paulo Sérgio Rodrigues de. *Identidade homossexual: questão de gênero*. Disponível em: <<http://www.assis.unesp.br>>. Acesso em: 07 jul. 2011.

PEREIRA, William Eufásio. *Do Estado liberal ao neoliberal*. Interface, Natal, RN, v.1, n.1, p.00-00, jan./jun. 2004.

PERROT, M. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2007

PINTO, Céli Regina Jardim. *As ONGs e a política no Brasil: presença de novos atores.* Dados, Rio de Janeiro, v. 49, n. 3, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 8 mar. 2011.

RAGO, Margareth. *Trabalho feminino e sexualidade.* In: DEL PRIORI, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil.* São Paulo: Contexto, 2000.

RAGO, Margareth. *Epistemologia feminista, gênero e história.* In: PEDRO, J. M.; GROSSI, M. P. (Org.) *Masculino, Feminino, Plural.* Florianópolis: Mulheres, 1998.

REDE TSO, Terceiro setor on line. *Profissionalização do setor.* Disponível em <<http://www.terceirosetoronline.com.br/noticias/veja-qual-e-o-seu-numero-na-humanidade/>>. Acesso em: 03 out 2010.

RELATÓRIO da IV Conferência de Pequim, 1995.

RIETH, F. Ficar e namorar. In: BRUSCHINI, C.; HOLLANDA, H. B.(Org.). *Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil.* São Paulo: Editora 34,1998.

ROSALDO, Michelle Zimbalist. *A mulher, a cultura e a sociedade: uma revisão teórica.* In: ROSALDO, M.; LAMPHERE, L. (Org.). *A mulher, a cultura e a sociedade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ROSALDO, Michelle Zimbalist. *O uso e o abuso da antropologia: reflexões sobre o feminismo e o entendimento inter-cultural.* Horizontes Antropológicos, ano 1, n.1. 1995

RUBIN, Gayle. *O tráfico de mulheres: notas sobre a “economia política” do sexo.* Tradução Chistine Rufino Dabat, Edileusa Oliveira da Rocha, Sônia Corrêa. Recife: Edição S.O.S. Corpo, mar. 1993.

SAFFIOTI, Heleieth. *Rearticulando gênero e classe social.* In: COSTA, A. O.; BRUCHINI, C. (Org.). *Uma questão de gênero.* Rio de Janeiro: Rosa dos Campos; São Paulo: F. C. Chagas, 1992.

SAFFIOTI, Heleieth. *Já se mete a colher em briga de marido e mulher.* São Paulo em Perspectiva, v.13, n.4, 1999.

SAFFIOTI, Heleieth. *Quem tem medo dos esquemas patriarcais de pensamento?* 2000. Disponível em: <<http://www.unicamp.br>>. Acesso em: 7 out. 2010.

SAFFIOTI, Heleieth. *Gênero, patriarcado, violência.* São Paula: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SALAMON, Lester. *A emergência do terceiro setor: uma revolução associativa global.* Revista de Administração, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 5-11, jan./mar. 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.* 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SARDÀ, Amparo Moreno. *En torno al androcentrismo en la historia*. Cuadernos inacabados: el arquetipo viril protagonista de la história. Ejercicios de lecturas no androcéntricas. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1991.

SARDELICH, Maria Emília. *Leitura de imagens, cultura visual e pratica educativa*. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio(a)go. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 6 jun. 2011.

SARDENBERG, Cecilia Maria Bacellar. *Da crítica feminista à ciência a uma ciência feminista?* Labrys, études féministes/ estudos feministas jan./juin 2007– jan./ jun. 2007. Disponível em: <<http://vsites.unb.br>>. Acesso em: 2 jul. 2011.

SCOTT, Joan W. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. *Rev. Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.16, n.2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

SCOTT, Joan. W. "Igualdade versus diferença: os usos da teoria pós-estruturalista." *Debate Feminista (Cidadania e Feminismo)*, nº especial, 2000, p. 203-222. SEGATO, Rita Laura. *Os percursos do gênero na antropologia e para além dela*. Brasília: 1998 (Série Antropologia, n.236).

SILIPRANDI, Emma. *Mulheres e Agroecologia: a construção de novos sujeitos políticos na agricultura familiar*. 2009. Tese (Doutorado em 2010) - UNB, Brasília, DF, abril de 2009. Disponível em: <[www.territoriosdacidadania.gov.br](http://www.territoriosdacidadania.gov.br)>. Acesso em: 10 out. 2009.

SILVA, Carmen. O caminho das pedras: instituci onalizar a dimensão de gênero nas organizações In: GOUVEIA, T.; SILVA, C.; LARANJEIRA, M. (Org.). *Ideias e dinâmicas: gênero e desenvolvimento institucional*. Recife. Edições SOS Corpo, 2007.

SILVA, Eduardo Marcondes Filinto da; AGUIAR, Marianne Thamm de Aguiar Terceiro Setor – Buscando uma Conceituação. Disponível em: <[http://www.artenaescola.org.br/pesquise\\_artigos\\_texto.php?id\\_m=102](http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=102)>. Acesso em: 03 jan 2011.

SILVA, Filinto da; MARCONDES, Eduardo. *Terceiro Setor: buscando uma conceituação*. Disponível em: <<http://www.fundata.org.br>>. Acesso em: 4 out. 2011.

SIMIÃO, Daniel Schroeter. *Um conceito itinerante: os usos do gênero no universo das organizações não-governamentais*. 1999. Dissertação (Mestrado em 1999)-Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

SOUZA, Alexandro. *Panorama da História do Liberalismo no Brasil*. *Revista Interdisciplinar de Estudos Ibérico e Ibero-Americanos*, ano 1, n.4, p.00-00, Juiz de Fora jun/aog, 2007.

SOUZA, Sandra Maria Farias Loureiro. *Interfaces entre educação e comunicação através da produção de mídias alternativas: possibilidades emancipatórias*. 2010. Dissertação (Mestrado de Educação)– Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2010.

STIGLITZ, Joseph. *Em busca de um novo paradigma para o desenvolvimento: estratégias, políticas e processos*. Disponível em: <[www.nead.org.br](http://www.nead.org.br)>. Acesso em: 15 out. 2008.

SUÁREZ, Mireya. A problematização das diferenças de gênero e a antropologia. In.: AGUIAR, N. (Org.). *Gênero e Ciências Humanas: desafio às ciências desde a perspectiva Rosa dos Ventos*, 1997.

TELES, Maria Amélia de Almeida; MELO, Mônica de. *O que é violência contra a mulher*. São Paulo, Brasiliense, 2002.

TOURAINÉ, Alain. *Podemos viver juntos? Iguais e diferentes*. Petrópolis: Vozes, 1998.

TOURAINÉ, Alain. *O mundo das mulheres*. Petrópolis: Vozes, 2007.

YANNOULAS, Silvia C. *Dossiê: políticas públicas e relações de gênero no mercado de trabalho*. Brasília, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.nescon.medicina.ufmg.br>>. Acesso em: 5 maio 2011.

YANNOULAS, Silvia C. *Mulheres e Ciência*, Brasília, Série Anis, v.47, p.1-10, 2007. Disponível em: <<http://www.anis.org.br>>. Acesso em: 3 jul. 2009.

## **APÊNDICE**

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS(AS) EDUCADORES(AS) E COORDENADORA  
PEDAGÓGICA

Nome:

Sexo:

Formação:

Tempo de trabalho na instituição:

Função:

Quanto tempo você trabalha com esse grupo?

A partir do seu ponto de vista, o que é gênero?

E as relações de gênero, o que seriam?

Desde quando vocês trabalham relações de gênero aqui na instituição?

Existe algum planejamento para a discussão de relações de gênero?

Qual a metodologia utilizada para trabalhar com os(as) jovens?

Você acha que existe alguma habilidade específica de meninos e meninas para o desenvolvimento da linguagem? Qual (is)?

Você acha que existe algum aspecto específico nos meninos e nas meninas que interfere na escolha da linguagem? Qual (is)?

No desenrolar do seu trabalho para apreensão da linguagem, você percebe alguma diferença no que tange a desenvoltura e habilidades entre rapazes e moças?

A que você atribui tal(is) diferença(s)?

Você acha que existe ressonância nos produtos finais quando se trabalha relações de gênero?

O mercado de trabalho nas linguagens segrega por gênero?



**ANEXOS**

## ANEXO A

### A METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO PELA COMUNICAÇÃO

A CIPÓ – Comunicação Interativa, em seus 10 anos de existência, desenvolveu uma metodologia educacional que intitulou de *Educação pela Comunicação*. Segundo seus referenciais, expressos em publicações que visam sistematizar as experiências de projetos realizados pela instituição e disseminar seus processos e resultados, essa metodologia consiste em gerar peças de comunicação, em meio a processos educativos que envolvem conhecimentos técnicos, reflexão, postura crítica e dialogicidade. Esses pressupostos, que serão aprofundados em outras partes dessa pesquisa, direcionam e procuram interligar todas as ações propostas pela metodologia em questão. Segundo essa metodologia, busca-se, através do potencial intrinsecamente humano da comunicação, a expressão de uma nova forma de ver e comunicar o mundo. Como é pertinente a uma metodologia educacional, a Metodologia da Educação pela Comunicação prevê uma série de estratégias e de ações para sua aplicação, visando a aprendizagem e o desenvolvimento da criticidade, por meio da qual será possível empreender ações de mobilização e, conseqüentemente, buscar a emancipação e a inserção social.

Um dos seus principais objetivos é promover o desenvolvimento do educando, de forma a contribuir para que ele se realize no âmbito pessoal, social e profissional, pautado na co-responsabilização e em valores éticos e humanitários. Um dos objetivos da metodologia em questão é promover a comunicação para o desenvolvimento, que acontece quando um determinado coletivo, comunidade ou território coloca todo o seu potencial comunicativo a serviço da promoção do desenvolvimento pessoal, social, político, econômico, cultural e ambiental de seus integrantes e de seu entorno. A comunicação é entendida como possibilidade de produzir mídias e utilizar tecnologias e espaços de informação para educar, informar, reunir, trocar experiências e empoderar pessoas. Neste sentido, a comunicação atuaria como potencializadora de ações voltadas para a promoção do desenvolvimento. A Educação pela Comunicação fundamenta-se nos seguintes princípios pedagógicos e metodológicos:

O reconhecimento e fortalecimento da identidade dos educandos.

O estímulo à expressão de visões de mundo, saberes, experiências, conhecimentos,

ideias, valores e sentimentos, reconhecendo a diversidade.

O acesso aos conhecimentos elaborados pela humanidade, aos bens culturais, às informações e outras experiências, de forma crítica e contextualizada.

O acesso aos meios de produção e disseminação da comunicação e da cultura, como estratégias educativas, articuladas com a participação social e política.

A produção é o eixo central da metodologia da Educação pela Comunicação, para envolver educadores e educandos em um processo que pretende transpor para o ambiente educativo uma rotina produtiva, com um planejamento prévio e prazos estabelecidos, responsabilidades e tarefas definidas para cada membro do grupo. Os procedimentos realizados, entretanto, devem estar integrados aos demais eixos do trabalho. O produto precisa refletir o processo e estar implicado com as reflexões e discussões empreendidas durante as atividades educativas. Ao mesmo tempo, a mediação do educador é considerada determinante. Os educadores precisam ser capazes de mobilizar diversos conhecimentos e habilidades e contribuir efetivamente para a reflexão e para repertório e a aprendizagem dos educandos.

Durante o processo de criação e desenvolvimento dos produtos são abordadas questões relevantes para uma leitura crítica da mídia e do mundo. Os produtos desenvolvidos por educandos e educadores serão os motivadores das reflexões realizadas. Assim, entende-se o produto como resultado das mediações pedagógicas realizadas.

Um ponto de ancoramento para as discussões que permeiam as atividades é a questão da Identidade – nos âmbitos cultural, social e pessoal. Nos relatórios, os educadores estão constantemente remetendo a esse elemento como essencial para as elaborações. Esta metodologia tem outros eixos importantes de ação, articulados com a produção. São eixos transversais e complementares.

Assim, o eixo central da metodologia em questão é a produção nas linguagens artístico-tecnológicas e os transversais são Desenvolvimento Pessoal e Social, Leitura e Expressão, Comunicação Digital e História da Arte. Os eixos complementares, que acontecem em ações paralelas e continuadas são Inserção no Mundo do Trabalho, Participação Política e Comunitária e Acesso a Bens Culturais. Os produtos realizados, sejam vídeos, animações, publicações, fotografias, sites são desenvolvidos a partir de uma pesquisa, de campo, bibliográfica e eletrônica, e têm como ponto de partida as questões que são trazidas pelos educandos, em torno do seu cotidiano e de suas inquietações.

As discussões geradas neste primeiro momento são potencializadas, por meio de diferentes recursos, estabelecendo outras relações que incluem uma relação crítica com o mundo e como a mídia lê, interpreta e dissemina uma visão particular. Neste processo de pesquisas, discussões e elaborações, a questão cultural emerge em suas diversas manifestações, como formas de viver, trabalhar, conhecer, conviver, produzir e fruir. Paralelamente à pesquisa de conteúdo, o grupo também levanta informações e aprofunda seus conhecimentos sobre o formato da peça que vai ser produzida. Para fazer um jornal, por exemplo, é importante conhecer vários jornais, observando como e onde aparecem as matérias, qual a linguagem utilizada, quais imagens são apresentadas e causam mais impacto, que conceitos e idéias são veiculados e como o são, como escrever textos para esse gênero de publicação e, a partir dessa modalidade de texto, conhecer e comparar com outras formas textuais. Se a idéia é fazer um *site*, por exemplo, é preciso navegar na Internet e conhecer como se estrutura um site, que tipos de sites existem, como funcionam, quais seus objetivos. Se o que se quer é fazer um vídeo, é preciso conhecer como é essa linguagem, qual a sua *gramática*. Conhecer como se estruturam os filmes e como são realizados, o que dizem as imagens e os sons.

É o resultado das pesquisas, discussões, mediações e elaborações que vai compor os produtos nos quais espera-se que os educandos irão demonstrar seu entendimento e sua visão de mundo, à luz de uma construção coletiva, por meio de imagens e textos e visando a aprendizagem em diferentes dimensões.

ANEXO B  
PROPOSTA METODOLÓGICA DO PROGRAMA OI KABUM! ESCOLA DE ARTE  
E TECNOLOGIA

Segundo o documento que norteia as ações do programa, as linguagens técnicas desenvolvidas, seus conteúdos e objetivos são:

- Design gráfico

O processo de formação se baseia no desenvolvimento do trabalho gráfico tomando como ponto de partida o desenho feito à mão e o desenvolvimento da ideia antes da ida ao computador, que é visto como um meio para o desenvolvimento de conceitos. Através de exercícios de experimentação com técnicas e ferramentas específicas os jovens elaboram produtos gráficos como revistas eletrônicas, cartazes, painéis, cartões postais, folders etc., trabalhando as relações entre imagens e textos, por meio do exercício da criatividade, em termos gráficos e em escrita e leitura, e do senso estético. A percepção visual e a produção textual são constantemente exercitadas e analisadas, assim como a responsabilidade social da atuação do profissional de design.

Os objetivos a partir dessa linguagem são:

- Desenvolver habilidades artísticas e técnicas que permitam a 20 jovens atuar como autônomos ou absorvidos pelo mercado de criação e produção de peças gráficas, com habilidades multimídia.

- Produzir peças gráficas.

- Desenvolver a capacidade de observação crítica da realidade.

- Ampliar repertório visual dos jovens.

Conteúdos:

Tipografia; sistema de identidade visual; percepção visual; artes plásticas; produtos gráficos; processo de produção digital e gráfico; criação de roteiro e personagens; ilustração, desenho e layout; arte-finalização e produção gráfica.

- Fotografia

Ao se considerar a fotografia como um instrumento privilegiado para despertar o sentido da observação e da percepção sobre a realidade, a metodologia propõe que os registros, no processo pedagógico, sejam instantes significativos e relacionados com experiências de vida dos educandos. Partindo desta concepção, o processo educativo proposto visa capacitar os jovens para captarem instantes de suas próprias realidades, trabalhando o olhar sensível e a capacidade de interpretação simbólica para a leitura e elaboração de imagens fotográficas. O processo de desenvolvimento de temas através da linguagem fotográfica buscam um outro ponto de vista do jovem sobre sua realidade social, ao estabelece, através da arte, um diálogo com sua identidade.

Os objetivos buscados nessa linguagem são:

- Desenvolver habilidades técnicas e artísticas que permitam a 20 jovens atuar como autônomos, assistentes ou absorvidos pelo mercado de fotografia em estúdios de tratamento de imagens e arquivos fotográficos;
- Instrumentalizar o jovem para utilização de imagens fotográficas associadas a recursos de áudio, elaborando produtos audiovisuais com fotografia;
- Desenvolver no jovem, habilidades para atuar em laboratório fotográfico preto e branco;
- Desenvolver a observação crítica do jovem em relação a sua realidade e ampliar seu repertório audiovisual.
- Ampliar repertório audiovisual dos jovens.

E os conteúdos trabalhados:

Leitura crítica de trabalhos fotográficos em vários meios; história da fotografia; introdução aos princípios básicos de luz, câmera e captação de imagens; percepção e experimentação dos aspectos estéticos específicos da linguagem fotográfica - iluminação, enquadramento, contraste, textura e cor; fotografia analógica e digital; uso do flash; tratamento de imagens; montagem de banco de imagens; montagem do conjunto de imagens, montagem de exposições e montagem de produtos audiovisuais.

- Vídeo

O processo compreende a realização de peças audiovisuais e busca oferecer possibilidades para promoção do desenvolvimento geral do adolescente. Tem por base o trabalho em equipe que, segundo as diretrizes metodológicas e relatórios, são o ponto de partida para a mobilização do jovem no sentido da adoção de atitudes mais cuidadosas para consigo mesmo e com o outro. Outros pontos de sustentação da metodologia são a pesquisa de campo e a captação de imagens (fotografia e vídeo) que visam colocar o educando em contato, a partir de outro ponto de vista, com sua realidade social, estabelecendo um diálogo permanente com sua história, cidade, ambiente e patrimônio cultural. O processo de pesquisa e ampliação do repertório audiovisual têm por meta desenvolver o senso estético e criativo, além de uma postura mais crítica diante da realidade.

Os objetivos estabelecidos:

- Desenvolver habilidades artísticas e técnicas que permitam a 20 jovens atuar como editores de imagem, cinegrafistas, captadores de som direto, roteiristas e diretores.
- Produzir peças audiovisuais.
- Desenvolver a observação crítica da realidade e da mídia.
- Ampliar repertório audiovisual dos jovens.

E os conteúdos básicos:

Introdução às noções gerais de formatos, estilo e técnicas para televisão, vídeo e cinema; etapas do processo produtivo; roteiros para diferentes formatos, estilo e veículos; era digital no audiovisual; leis no audiovisual; montagem de banco de imagens e arquivamento, pré-produção, produção e pós-produção; gravação; edição; autorização de DVD e arquivamento de imagens.

- Computação gráfica

O processo de formação em computação gráfica envolve o aprendizado de aspectos de outras linguagens como música - na criação de trilhas e efeitos sonoros, cinema e arte dramática na criação de roteiros e interpretação de personagens, desenho e design. Envolve também o conhecimento de uma série de programas específicos e ferramentas avançadas. A

ênfase é dada à formação artística e à ampliação do repertório de técnicas desenvolvidas com os jovens, privilegiando as vertentes da ilustração e da animação. Serão criadas vinhetas, animações, clipes e efeitos especiais.

Seus objetivos:

- Desenvolver habilidades técnicas e artísticas em 20 jovens para atuarem como autônomos ou assistentes nas áreas de ilustração, animação digital e design de elementos gráficos animados.
- Despertar e instrumentalizar o jovem para seu potencial criador de imagens e narrativas audiovisuais.
- Produzir animações, vinhetas e demais produtos de computação gráfica.
- Desenvolver a observação crítica da realidade e da mídia.
- Ampliar repertório audiovisual dos jovens.

Conteúdos:

Elementos básicos das linguagens e técnicas de ilustração vetorial; desenho à mão – perspectiva simples, linhas de força, desenho de observação, *story boarding* (roteiro desenvolvido por meio de desenhos); *motion graphics* (vinhetas gráficas para cinema e vídeo, combinação com elementos filmados); *stop-motion* (animação de massinha de modelar); animação 2D de personagens feita no computador e introdução à animação 3D.

Além dos conteúdos técnicos, o programa propõe conteúdos transversais que funcionam em articulação com toda a formação, de forma interdisciplinar, dando suporte para uma visão mais crítica das ações educativas:

1. Desenvolvimento Pessoal e Social — DPS (passou a se chamar, posteriormente, Ser e Conviver)

Ações que buscam estimular uma maior consciência e um melhor relacionamento dos adolescentes consigo próprios, com o outro e com a coletividade. No âmbito pessoal, os temas abordados incluem: identidade, autoconfiança, auto-estima, saúde e vulnerabilidade, sexualidade, família, escola e projeto de vida. No social, priorizam-se aspectos como: relações de grupo, drogas, violência, atuação comunitária, participação política, garantia de direitos. Os assuntos são inseridos, debatidos e avaliados no próprio processo de experimentação das



linguagens, a partir de provocações e situações emergentes e sinalizadas pelos próprios jovens. Os educadores também propõem exposições e discussões especiais, promovendo dinâmicas de grupo, jogos e oficinas, além de debates com especialistas. Tem por objetivos trabalhar criticamente com temáticas que envolvam atitudes e comportamentos, a partir de uma metodologia baseada no diálogo, abordando os seguintes pontos:

- Compreensão mais profunda sobre si mesmo e seu contexto;
- Melhor relacionamento consigo e com o outro;
- Comportamentos mais pautados em valores éticos e humanitários;
- Maior nível de autonomia e proatividade frente ao projeto de vida;
- Maior nível de criticidade e criatividade;
- Busca de aprendizado permanente;
- Postura cidadã, com maior nível de participação política e comunitária;
- Melhor desempenho escolar e participação mais qualificada no espaço da educação formal;
- Relacionamento familiar baseado no diálogo e respeito;
- Liderança, iniciativa, participação e capacidade empreendedora;
- Maior preparo para interação com o mundo do trabalho.

## 2. Ampliação do repertório cultural

Os jovens são orientados e motivados a participar de atividades que ampliam o seu repertório cultural, em sua área de formação específica e em temas importantes para o seu pleno desenvolvimento. As ações buscam sensibilizar para a fruição e produção artístico-cultural, por meio da leitura, da produção textual e da ida a eventos e espaços culturais da cidade. Os jovens vão a museus, espetáculos de música e dança, cinema e teatro, além de participarem de oficinas, palestras e encontros sobre questões sócio-culturais.

## 3. Preparação para o mundo do trabalho

Acontece ao longo de todo o programa. Os jovens participam de atividades sobre orientação vocacional, trabalhabilidade e empreendedorismo, realizam vivências-estágio em

empresas que atuam na área da sua formação, participam de oficinas sobre postura no ambiente profissional, palestras sobre mercado de trabalho e elaboram currículos e portfólios. Paralelamente, identificam sonhos, possibilidades, desafios a serem vencidos e estratégias para enfrentá-los. Com base em todo esse processo, cada jovem elabora seu projeto de vida, definindo metas, estratégias e ações para sua vida pessoal, familiar, profissional e comunitária.

#### 4. Atuação Comunitária

Será realizada dentro do escopo do fomento da democratização dos meios de comunicação, com a criação e desenvolvimentos de núcleos de produção, criação e difusão de produtos de arte e comunicação dentro de processos comunitários, promovendo a visibilidade das comunidades, estabelecendo fluxos de comunicação inter e intracomunitários, impactando nos jovens e em seu entorno e viabilizando oportunidades concretas de desenvolvimento e participação. O programa apóia propostas dos jovens para desenvolver atividades, como oficinas nas linguagens que aprendem, em espaços nas comunidades, como suas escolas.

#### 5. Leitura e Expressão (Oficina da Palavra)

Desenvolvimento da comunicação oral e escrita. O processo aborda a leitura crítica de jornais, revistas, sites, programas de TV, anúncios publicitários e textos diversos, em meio a atividades que ampliam a visão dos adolescentes em relação à mídia, ao contexto social, político e econômico, aos direitos e deveres do cidadão. Exercícios e atividades têm por objetivos aprofundar os conhecimentos e as habilidades dos jovens no uso da língua portuguesa, em aspectos como construção e ordenamento de idéias, oratória, gramática e ortografia. O trabalho nesta área também busca estimular a formação de leitores.

Tem por objetivos principais:

- Desenvolver no educando a capacidade de interpretar as mensagens que circulam na sociedade.
- Desenvolver a capacidade de produzir textos claros e objetivos com formatos diferenciados e adequados a públicos diversos. Estimular a capacidade de expressar-se

oralmente nas mais variadas situações.

– Despertar o prazer de ler.

## 6. História da Arte

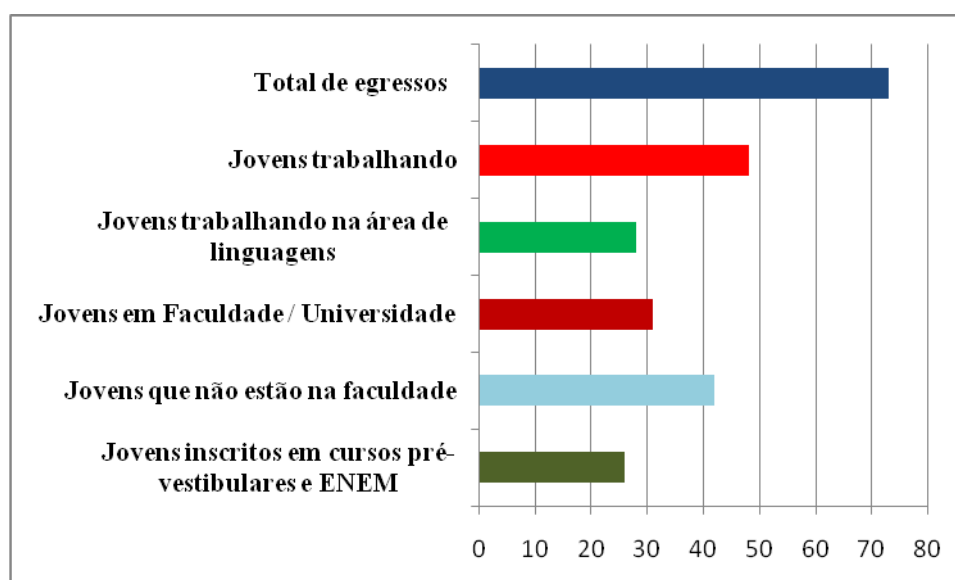
Esta área busca desenvolver a capacidade de percepção visual dos jovens, ao exercitarem sua sensibilidade associada a seu senso crítico. O objetivo é que também contem suas histórias e experiências de vida a partir da expressão artística. A partir dessa proposta, discutir mecanismos e construir modos de percepção do mundo pesquisando, vivenciando e conhecendo tradições, inovações, propostas e soluções apresentadas pelos artistas.

## 7. Comunicação Digital

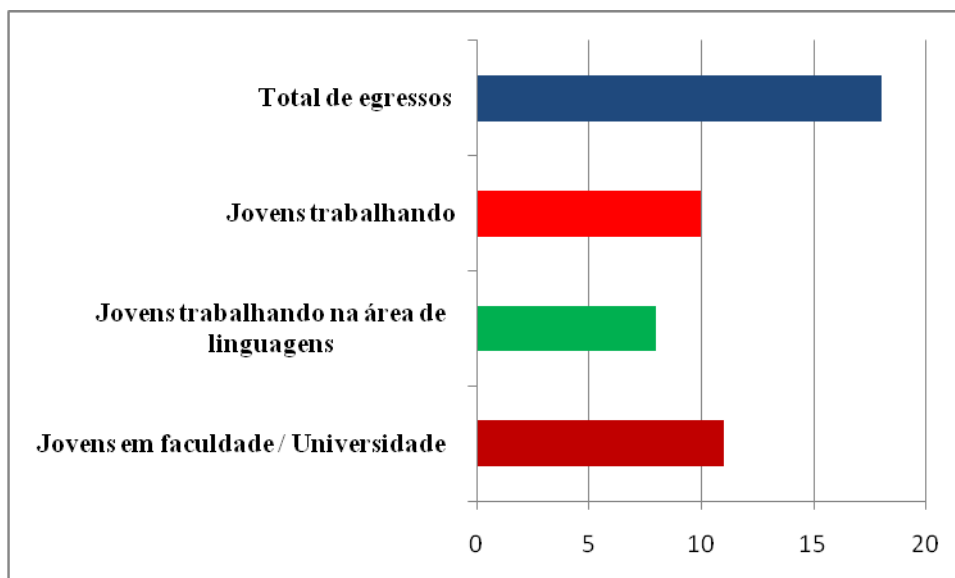
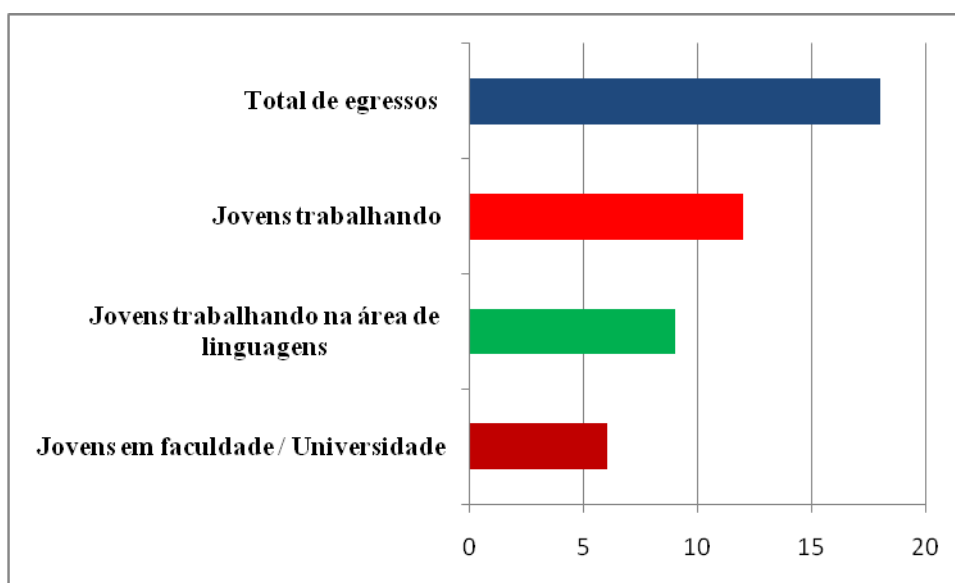
Promoção do uso criativo e inteligente das tecnologias da informação e da comunicação. O objetivo é possibilitar que os adolescentes se apropriem de alguns dos principais programas de computação como: Sistema Operacional, Editor de Texto, Editor de Planilhas, Editor de Apresentação, Editores Gráficos e Navegador de Internet. Com a entrada no programa da linguagem de *Web Design*, estão sendo implantados os programas do *Studio MX* – *Fireworks*, *Dreamweaver* e *Flash*, adequados ao desenvolvimento de conteúdos para produção de *websites*.

ANEXO C  
NÚMERO DE JOVENS DA TURMA I/TRABALHO/CURSOS

**Total de jovens. Turma I 2004/2006**

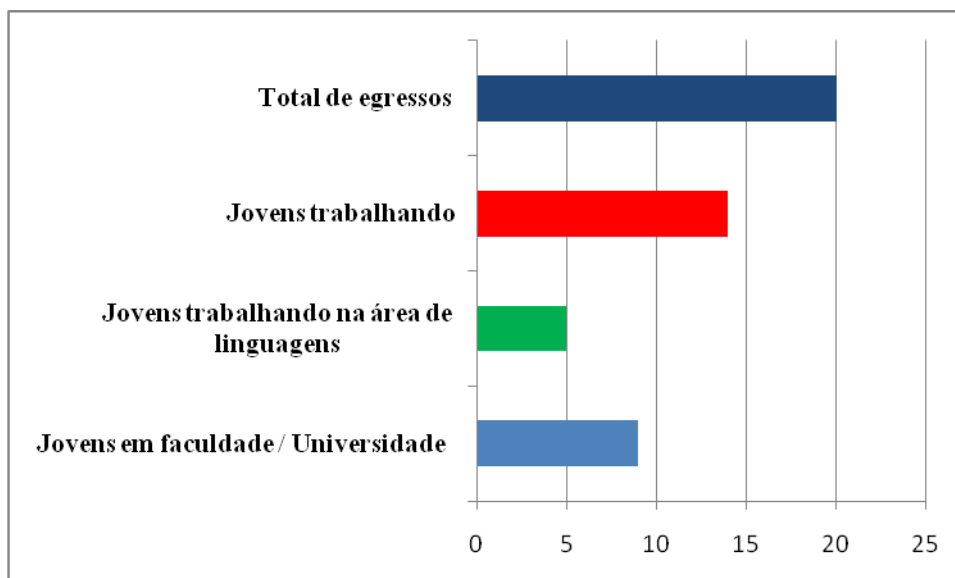


Fonte: Dados do Programa Oi Kabum! – Escola de Arte e Tecnologia, coletados em jul/set. 2010.

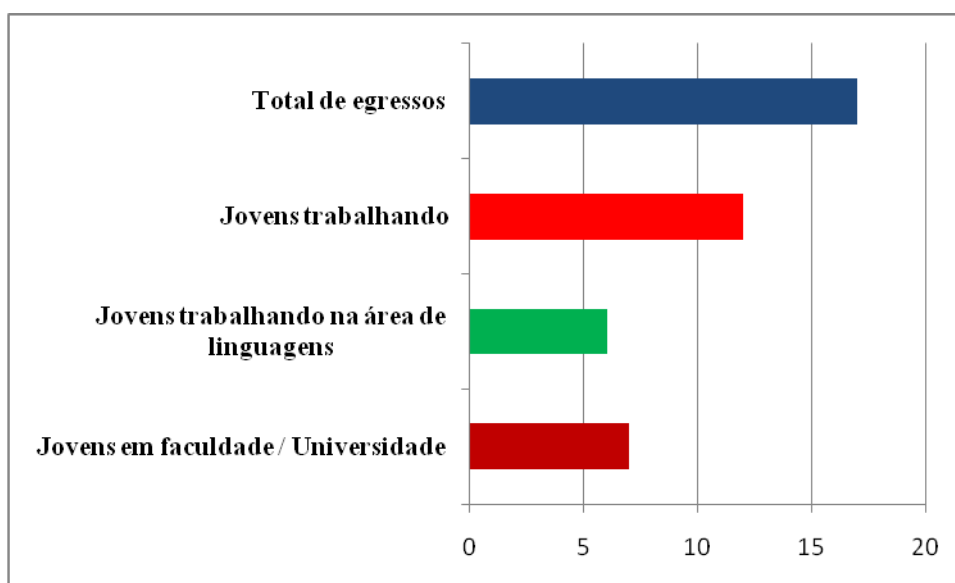
**Vídeo 2004/2006****Fotografia 2004/2006**

Fonte: Dados do Programa Oi Kabum! – Escola de Arte e Tecnologia, coletados em jul/set. 2010

### Computação Gráfica 2004/2006



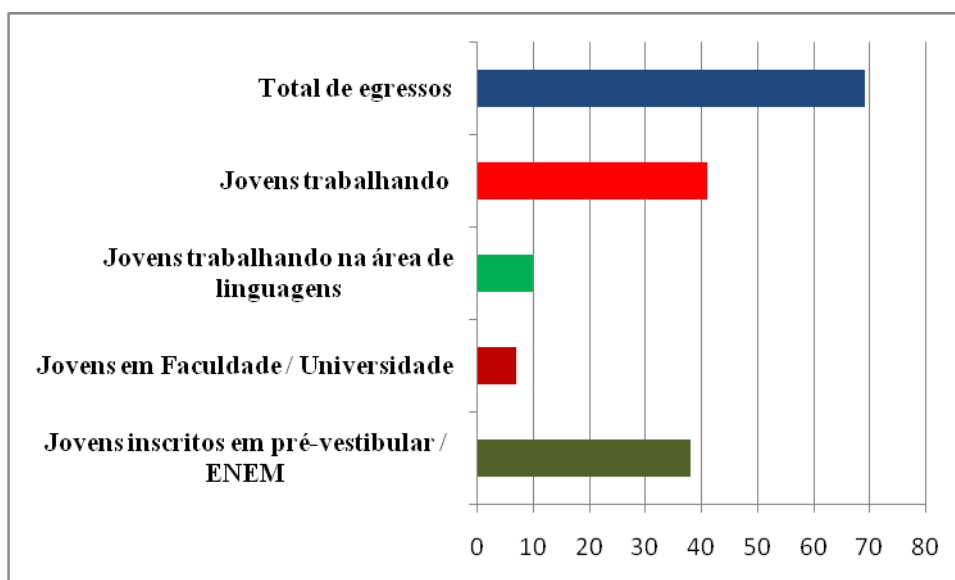
### Design Gráfico 2004/2006



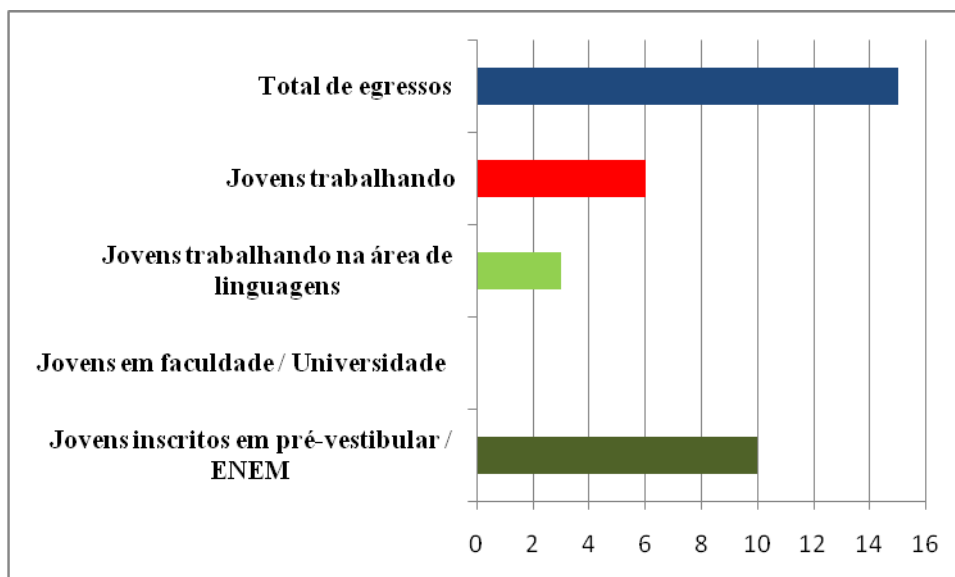
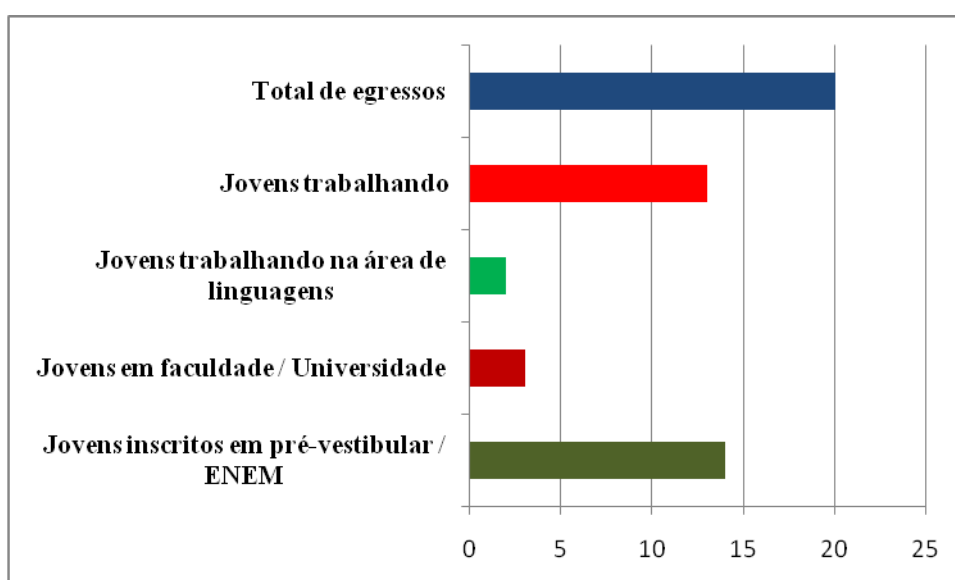
Fonte: Dados do Programa Oi Kabum! – Escola de Arte e Tecnologia, coletados em jul./set. 2010.

ANEXO D  
NÚMERO DE JOVENS DA TURMA II/TRABALHO/CURSOS

**Total de jovens. Turma II 2006/2008**



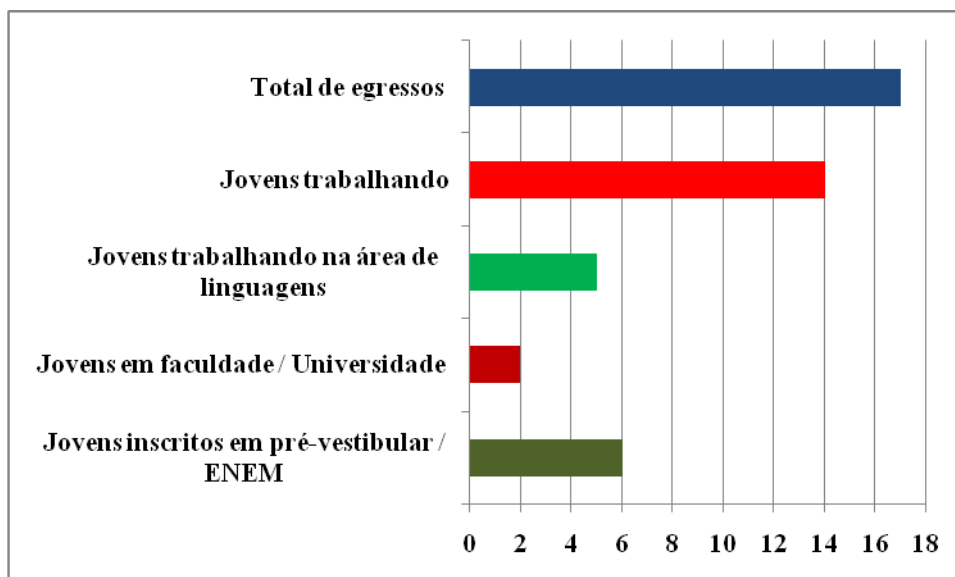
Fonte: Dados do Programa Oi Kabum! – Escola de Arte e Tecnologia, coletados em jul/set. 2010.

**Vídeo 2006/2008****Fotografia 2006/2008**

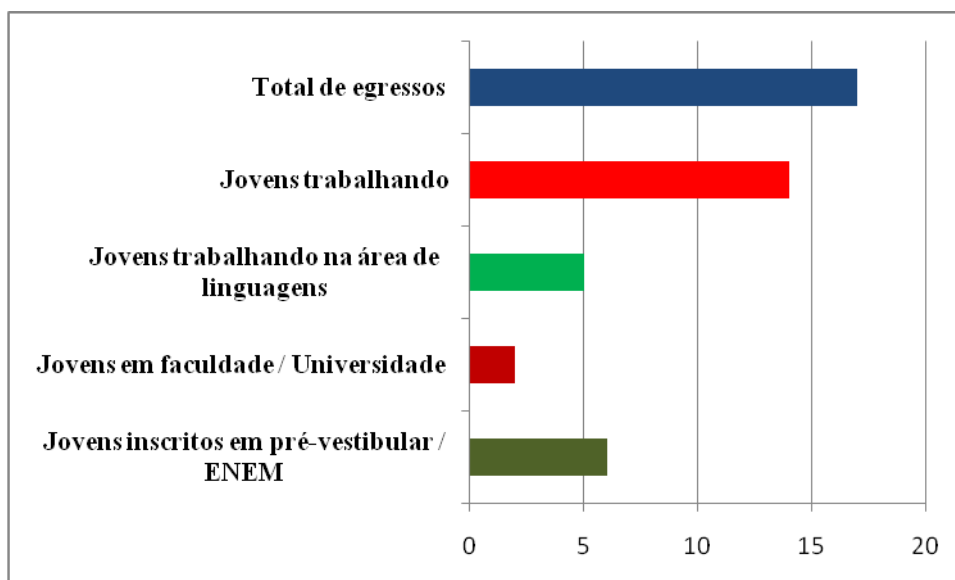
Fonte: Dados do Programa Oi Kabum! – Escola de Arte e Tecnologia, coletados em jul/set. 2010.



### Computação Gráfica 2006/2008



### Design Gráfico 2006/2008



Fonte: Dados do Programa Oi Kabum! – Escola de Arte e Tecnologia, coletados em jul./set. 2010.