

DOI: 10.4322/978-65-86889-06-2

organizadores:

Vanilda Maria de Oliveira
André Luiz de Souza Filgueira
Lion Marcos Ferreira e Silva

CORPO

Corporeidade e Diversidade
na Educação



CORPO
CORPOREIDADE E DIVERSIDADE
NA EDUCAÇÃO

Editora Culturatrix.
| publicações acadêmicas |

Editora chefe
Rosa Maria Ferreira da Silva

Editor assistente
Cairo Mohamad Ibrahim Katrib (UFU)

Conselho Editorial

Altina Abadia da Silva (UFCAT)

Eliane Martins de Freitas (UFCAT)

Emília Saraiva Nery (FACEMA)

Euclides Antunes de Medeiros (UFT)

Floriana Rosa da Silva (SRE-MG)

Iara Toscano Correia (UFU)

Helena Maria Ferreira (UFLA)

Luís André Nepomuceno (UNIPAM)

Marcos Antônio de Menezes (UFG)

Miguel Rodrigues de Sousa Neto (UFMS)

Olívia Cormineiro (UFT)

Regma Maria dos Santos (UFCAT)

Remi Castioni (UnB)

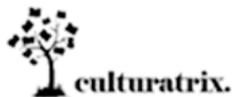
Renato Jales Silva Júnior (UFMS)

Ricardo Vidal Golovaty (IFG)

Sandro Prado Santos (UFU)

Simone Aparecida dos Passos (UFU)

Tadeu Pereira dos Santos (UNIR)



ORGANIZADORES

Vanilda Maria de Oliveira
André Luiz de Souza Filgueira
Lion Marcos Ferreira e Silva

CORPO

CORPOREIDADE E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO



Copyright 2021 © Vanilda Maria de Oliveira, André Luiz de Souza Filgueira, Lion Marcos Ferreira e Silva, 2021.

Todos os direitos reservados.

*O conteúdo desta obra, bem como sua originalidade, revisão gramatical e ortográfica são de inteira responsabilidade dos autores.

Editora de Publicação: Rosa Maria Ferreira da Silva

Projeto Gráfico e capa: Igor Ferreira

Diagramação: Studio Escrita & Criação

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C822 Corpo, corporeidade e diversidade na educação / organizadores:
Vanilda Maria de Oliveira, André Luiz de Souza Filgueira, Lion
Marcos Ferreira e Silva. -- Uberlândia : Culturatrix, 2021.
502 p., il.

ISBN: 978-65-86889-06-2 (e-book)
DOI: 10.4322/978-65-86889-06-2

Formato: Digital
Extensão: PDF
Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Sociologia da Educação. 3. Filosofia da Educação. 4.
Formação de professores. 5. Gênero. I. Oliveira, Vanilda Maria, 1981-, (org.).
II. Filgueira, André Luiz de Souza, 1983-, (org.). III. Ferreira e Silva, Lion
Marcos, 1974 – (org.).

CDU: 370

Índice para catálogo sistemático:

I. Sociologia da Educação

Editora Culturatrix

Rua Nordau Gonçalves de Mello, 1116, Santa Mônica.

CEP: 38 408 218. Uberlândia, MG. Tel. (34) 3477 0860/

Cel./WhatsApp: (34) 9 9766 8930

CNPJ: 26 896 970/0001-00

www.culturatrix.com – contato.culturatrix@gmail.com

*A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e
não com as igualdades.*

Paulo Freire

SUMÁRIO

Apresentação.....	9
1. Pedagogia Preto-Diaspórica: uma etnografia ético-filosófica do corpo deseducado.....	18
<i>André Luiz de Souza Filgueira</i>	
2. A persistência do essencialismo na formação do “corpo” na educação tradicional.....	45
<i>Patrícia Sheyla Bagot de Almeida</i>	
3. A “Bruxa” contra a retórica “Ideologia de Gênero”: discutindo a potência das formulações de Judith Butler....	76
<i>Fabrcio de Sousa Sampaio</i>	
4. Intersecções e particularidades na discussão sobre masculinidades e feminilidades: a busca por uma conceituação crítica das feminilidades.....	104
<i>Jaqueline Aparecida Barbosa</i>	
5. Sejamos feministas: por uma escola inclusiva e Des-reguladora de corpos femininos.....	125
<i>Anna Maria Alves Linhares</i>	
6. As representações de sexualidade no âmbito da teoria das representações sociais de Serge Moscovici.....	150
<i>Diane Ângela Cunha Custódio, Ana Lúcia Nery Sabath e Edmilson Cardoso da Silva</i>	
7. De violentos bárbaros a últimos sobreviventes – A (re) construção da imagem sobre o outro em fotos – o caso dos Xokleng.....	175
<i>Jefferson Virgílio</i>	

8. Gordofobia na escola: lute como uma gordinha.....	201
<i>Maria Luisa Jimenez Jimenez e Claudia Reis dos Santos</i>	
9. A perspectiva da corporeidade na cultura africana: possibilidades de saberes outros sobre o/do corpo na formação em Educação Física.....	218
<i>Larise Piccinini</i>	
10. Corpo, gênero e sexualidade: conceitos e implicações na prática pedagógica de professores/as de Educação Física.....	239
<i>Leandro Kenner Rodrigues de Carvalho e Altina Abadia da Silva</i>	
11. Corpo, corporeidade e diversidade na educação.....	263
<i>Júlia da Regina Sainda</i>	
12. A fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty: possibilidades para a construção de uma educação física para as relações raciais.....	276
<i>Fabiana Pomin e Lucas Santos Café</i>	
13. O corpo negro e a escola: um olhar sobre a temática racial no baixo Tocantins, Pará.....	295
<i>Loise Barbosa Sampaio e Rosemeire de Oliveira Souza</i>	
14. Desenho animado, educação e transexualidade: um estudo de caso da personagem Donny, o unicórnio do desenho “As meninas superpoderosas”	312
<i>Claudinei Lopes Junior</i>	
15. Criança: divisões de papéis e o direito de ser e se expressar no ambiente escolar.....	342
<i>Lion Marcos Ferreira e Silva</i>	

16. Pensamento Conservador e ideologia de gênero.....	362
<i>Vanilda Maria de Oliveira e Katlen Karolynne Ferreira Valério</i>	
17. Permanência qualificada nas universidades federais: (in)visibilidade das políticas institucionais para a população LGBTQIA+.....	386
<i>Aurivar Fernandes Filho e Leandro Castro Oltramari</i>	
18. Cidadania e democracia como fundamentos de uma educação na e para a diversidade	412
<i>Aldenora Conceição de Macedo, Rayssa Araújo Carnaúba e Ana Paula Rodrigues da Silva</i>	
19. A mulher na arte, de objeto a sujeito: discutindo construções e desconstruções de gênero em sala de aula a partir da arte.....	443
<i>Jocy Meneses dos Santos Junior e Renata Lima Cremasco</i>	
20. O que a festa ensina e o que se aprende na festa: a educação dos/nos saberes populares.....	473
<i>Fernanda Nílvea Pompeu Varela e Benedita Celeste de Moraes Pinto</i>	
Biodata.....	496

APRESENTAÇÃO

A gente não quer ser só comida
A gente quer bebida, diversão, balé
A gente não quer só comida
A gente quer a vida como a vida quer
Fromer / Antunes / Affonso

Os versos da canção “Comida”, gravada no disco Jesus não tem dentes no país dos banguelas, de 1987, da banda de rock nacional Titãs, inauguram a obra que a/o leitora/o tem em mãos, intitulada de: Corpo, corporeidade e diversidade na educação. O eu lírico especifica sua fome e sua sede. Não só biológicas, mas também culturais e existenciais. Esta obra vem para, de algum modo, aplacá-las.

Pensando na pluralidade de necessidades que o sujeito sócio-histórico tem, as perguntas registradas pelo imaginário simbólico, nos versos de a seguir, ecoam e são atualizadas em nossos dias: “você tem sede de quê? / Você tem fome de quê?” (Fromer, Antunes, Affonso, 1987).

A sede e a fome por diversidade impulsionam ações em prol de um mundo multifacetado. A sede e a fome por uma sociedade nutrida material e culturalmente. A sede e a fome por igualdade instigam a luta de ativistas por uma realidade apoiada na cidadania, encarnada no cumprimento dos direitos civis, políticos e sociais de todos os corpos.

A demanda por uma educação multicultural, calcada nos valores intrínsecos de cidadania, que acolha em seus espaços uma variedade corpórea, mobiliza, há quase vinte anos, as ações do NEPIE (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação) da Universidade Federal de Catalão. Uma iniciativa de natureza interdisciplinar, que congrega pesquisadoras/es, voluntárias/os e bolsistas dedicadas/os à tematização da infância e dos direitos humanos. Essas são às vocações do NEPIE: saciar a fome e a sede do corpo social por pedagogias críticas e diversas, com base no paradigma dos direitos humanos, para transformação da realidade emergente.

Uma das iniciativas encampadas pelo NEPIE para satisfazer à sede e à fome dos corpos que pesam, é o curso de especialização *Lato Sensu* em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos. Em sua terceira edição, o curso formou mais de trezentas pessoas. Esta última, assim como as anteriores, não ficou restrita à cidade de Catalão, sede do curso, mas dilatou fronteiras e sedimentou polos em outros municípios goianos como o de Alexânia, Anápolis, Cezarina, Cidade de Goiás, Formosa e Goianésia.

Uma ambiciosa iniciativa com vistas a inscrever outras corporeidades e suas epistemologias na ordem do discurso. E assim disputar a narrativa pedagógica para inserção dos corpos abjetos, sentenciados pelo delírio de poder da necropolítica, ao acesso aos direitos fundamentais de cidadania. Dito de outra forma, nas palavras de Nísia Lima, trata-se da aglutinação com indivíduos oriundos do sertão.

Posto que a composição com atores sociais do litoral é a regra de ouro estabelecida pelo cânone. Essa empreitada científica, portanto, é duplamente maldita: é protagonizada por sujeitos da margem ao mesmo tempo que discorre sobre corpos subalternos.

Eis aí o registro de nosso patuá, lugar de fala, de onde brota esta discursividade envenenada.

Atravessamos uma turbulência mundial, vivenciada de acordo com as especificidades próprias de cada nação do globo, que devora grupos historicamente alijados das instituições pelos dispositivos de poder e saber. Para contestar a bancarrota de mulheres, etnias e sexualidades, a pedagogia engajada se impõe como aparato revolucionário. O diálogo entre sociedade civil e movimentos sociais, pautado na compreensão mútua e na ação, viabiliza o enfrentamento das tensões do contemporâneo. O questionamento dos privilégios, violências e abusos cristalizados no bojo das instituições é a nossa tática de guerra para afirmação da multiplicidade dos corpos nos espaços.

A educação se coloca como vetor de renovação da cultura. Se há uma cultura de exclusão, deve-se fomentar uma cultura de inclusão. É aí que a educação se impõe. Uma pedagogia politizada, que age em coletividade, que agrega o que é excluído para enfrentar uma cultura de eliminação do estranho.

Há um ditado popular, de origem africana, que diz que é necessário a intervenção de uma aldeia na infância para que se possa ter, doravante, uma/um adulta/o benfazejo. Esse adágio diz muito a respeito da missão assumida pelo NEPIE ao longo desses anos. Assim como diz muito também das pessoas que atenderam seu chamado, docentes e discentes do curso de pós-graduação em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos, da Universidade Federal de Catalão, mas também de estudiosas/os de instituições parceiras. Ambos fazem do magistério e de outras práticas profissionais, a exemplo de assistentes sociais e psicólogos, uma dedicação contínua ao bem viver, uma pedagogia da liberdade e da solidariedade, como diria o saudoso mestre Paulo Freire. É

nesse horizonte que inscreve a obra que apresentamos para você na sequência.

O primeiro capítulo traz à encruzilhada textual: “Pedagogia preto-diaspórica: uma etnografia ético-filosófica do corpo deseducado”, de André Luiz de Souza Filgueira. Seguindo os sinais emitidos por Exu, divindade da comunicação, o autor risca uma espécie de prosa poética e embaralha os signos da cosmovisão africana, incorporados por Exu, Ogum e Oxum, com a filosofia não-branca. Esse caminho é eleito para tonificar o modo negro de conceber a educação pelo corpo, o que o autor designa de pedagogia preto-diaspórica.

O segundo capítulo, “A persistência do essencialismo na formação do ‘corpo’ na educação tradicional”, de Patrícia Sheyla Bagot de Almeida, dança com a filosofia ocidental para tematizar os lugares destinados ao corpo pelas tradições de pensamentos essencialista e desconstrucionista. O aprendizado filosófico propiciado por Almeida gravita em torno de dois polos: corpo e educação.

O terceiro capítulo, “A “bruxa” contra a retórica “ideologia de gênero””: discutindo a potência das formulações de Judith Butler”, assinado por Fabrício de Sousa Sampaio, ataca às estruturas de dominação do patriarcado pela imagem da “bruxa”. O autor desmonta a narrativa de aprisionamento simbólico e de extermínio sumário de mulheres. A filósofa Judith Butler é um dos pilares de resistência a tais estruturas.

O quarto capítulo, “Intersecções e particularidades na discussão sobre masculinidades e feminilidades: a busca por uma conceituação crítica das feminilidades”, de Jaqueline Aparecida Barbosa, é oriundo de sua pesquisa de mestrado, que denuncia o modo como meninas de 9 e 10 anos de idade lidam, de acordo com

o diagnóstico docente, com um desempenho escolar insatisfatório. Para problematizar essa realidade, a autora mergulha nas categorias masculinidades e feminilidades. Análise com a qual nos brinda no artigo escolhido para este livro.

O quinto capítulo, “Sejamos feministas: por uma escola inclusiva e des-reguladora de corpos femininos”, de Anna Maria Alves Linhares, retoma autoras clássicas e contemporâneas do pensamento feminista, ocidental e negro, como Beauvoir, Carneiro, Adichie e Davis, para nomear às dificuldades de ser mulher em um mundo que as repele continuamente. A autora analisa os prejuízos da violência de gênero nas instituições de ensino. E aponta caminhos de resistência à realidade sexista.

O sexto capítulo, “As representações de sexualidade no âmbito da teoria das representações sociais de Serge Moscovici”, assinado pelo trio Diane Ângela Cunha Custódio, Ana Lúcia Nery Sabath e Edmilson Cardoso da Silva, é tributado à teoria sociológica. É feita uma revisão de leitura sobre a teoria das representações sociais, concebida pelo psicólogo romeno, radicado francês, Serge Moscovici. Uma reflexão influenciada por Émile Durkheim com vistas nos dinamismos das mudanças sociais, tão caros aos nossos dias.

O sétimo capítulo, “De violentos bárbaros a últimos sobreviventes - a (re) construção da imagem sobre o outro em fotos - o caso dos Xokleng”, de Jefferson Virgílio, exhibe, com sensibilidade, um ensaio etnográfico embasado na variação temporal da imagem do outro, edificada por antropólogos. Para isso, Virgílio lança mão de imagens fotográficas do acervo do etnólogo Silvio Coelho, acumuladas pela observação da etnia Xokleng, para apontar como essa mobilidade interpretativa é feita.

O oitavo capítulo, “Gordofobia na escola: lute como uma gordinha”, da dupla Maria Luisa Jimenez Jimenez e Claudia Reis dos Santos, alforria as gordas do cativo corpóreo imposto pela ditadura da magreza. As autoras elegem à escola como campo de contestação dessa prisão, pela promoção da pedagogia da liberdade às mulheres gordas.

O nono capítulo, “A perspectiva da corporeidade na cultura africana: possibilidades de saberes outros sobre o/do corpo na formação em educação física”, de Larise Piccinini, ginga com os saberes afro-diaspóricos nas aulas de educação física, tomando o corpo como fonte abundante de transformação. Para, assim, declarar uma pedagogia que caiba corpos de todas as cores e gênero.

O décimo capítulo, “Corpo, gênero e sexualidade: conceitos e implicações na prática pedagógica de professores/as de educação física”, de Leandro Kenner Rodrigues de Carvalho e Altina Abadia da Silva, abre as portas do armário e examina o não-lugar designado às corporeidades que não se encaixam no binômio masculino e feminino, nesse contexto, determinado pelas aulas de educação física.

O décimo primeiro capítulo, “A pedagogia do corpo no contexto escolar”, de Júlia da Regina Sainda, desnuda o corpo da perspectiva tradicional que o sobrecarrega em ambientes de trabalho, doméstico e de aprendizagem. E proporciona um olhar singular ao contemporâneo, indicando à contribuição do contexto globalizado para a renovação pedagógica e corpórea.

O décimo segundo capítulo, “A fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty: possibilidades para a construção de uma educação física para as relações raciais”, da dupla Fabiana Pomin e Lucas Santos Café, faz uma reflexão ousada e inédita. As aulas de

educação física são ressignificadas pela inscrição da corporeidade negra. Isso se dá pelo suporte da concepção de corpo, do filósofo francês Merleau-Ponty.

O décimo terceiro capítulo, “O corpo negro e a escola: um olhar sobre a temática racial no Baixo Tocantins, Pará”, da dupla Loise Barbosa Sampaio e Rosemeire de Oliveira Souza, milita em torno das relações raciais na escola, no norte do Brasil, na microrregião da bacia do Rio Tocantins, conhecida como Baixo Tocantins. As autoras tematizam a representatividade negra na educação básica pelo corpo, destaque para o cabelo crespo.

O décimo quarto capítulo, “Desenho animado, educação e transexualidade: um estudo de caso da personagem Donny, o unicórnio do desenho As Meninas Superpoderosas”, de Claudinei Lopes Junior, analisa dois pontos centrais: educação e comunicação. Esse par é refletido pelas relações de gênero e como elas podem ser apresentadas às crianças pelas mídias. Tudo isso é feito a partir do desenho animado As Meninas Superpoderosas.

O décimo quinto capítulo, “Criança: divisões de papéis e o direito de ser e se expressar no ambiente escolar”, de Lion Marcos Ferreira e Silva, fruto de sua dissertação de mestrado, orbita entre as transformações históricas da infância, pela conquista de direitos, e os impactos da imposição dos papéis de gênero na subjetividade infantil.

O décimo sexto capítulo, “Pensamento conservador e ideologia de gênero”, da dupla Vanilda Maria de Oliveira e Katlen Karolynne Ferreira Valério, brinda a/o leitora/o com uma análise sociológica qualificada sobre a gênese do pensamento conservador, transitando por sua conceituação, para entender sua

materialidade na pantanosa esfera política brasileira, bem como seus efeitos no debate sobre gênero e sexualidade na escola.

O décimo sétimo capítulo, “Permanência qualificada nas universidades federais: (in)visibilidade das políticas institucionais para a população LGBTQIA+”, de Aurivar Fernandes Filho e Leandro Castro Oltramari, versa sobre o acesso e permanência da população LGBTQI+ no ensino público superior. A textualidade explora limitações e avanços das políticas públicas no que tange à inclusão dessas corporeidades na academia.

O décimo oitavo capítulo, “Cidadania e democracia como fundamentos de uma educação na e para a diversidade”, do trio Aldenora Conceição de Macedo, Rayssa Araújo Carnaúba e Ana Paula Rodrigues da Silva, recupera o percurso da cidadania e da democracia no Brasil para entender limites e possibilidades de uma educação inclusiva por meio da raça, gênero e sexualidade.

O décimo nono capítulo, “A mulher na arte, de objeto a sujeito: discutindo construções e desconstruções de gênero em sala de aula a partir da arte”, da dupla Jocy Meneses dos Santos Junior e Renata Lima Cremasco, pinta o ensino da diferença pelas cores do feminino. Para isso, projetam em tela os estereótipos imagísticos de gênero a fim de aguçar a criatividade das/os educandas/os para uma pluralidade das mulheres.

O vigésimo e último capítulo, “O que a festa ensina e o que se aprende na festa: a educação dos/nos saberes populares”, da dupla Fernanda Nílvea Pompeu Varela e Benedita Celeste Pinto Moraes, é empenhado no estudo da festa de São Benedito, na vila do Carapajó, localizada no município de Cametá, no estado do Pará. O universo simbólico de natureza afro-descendente, disseminados pela oralidade, é cuidadosamente explorado pelas autoras.

Esperamos que esta empreitada investigativa, assumida de modo aguerrido por cada autora/o, abrande, de algum modo, à sede e à fome da matéria corpórea ansiosa por dignidade, uma das promessas não cumpridas pelo Estado Democrático de Direitos. Mas que, no ritmo da vida coletivizada, faça ecoar o nosso brado pelos abandonos nutricionais.

A Comissão Organizadora.

I. PEDAGOGIA PRETO-DIASPÓRICA: UMA ETNOGRAFIA ÉTICO-FILOSÓFICA DO CORPO DESEDOCADO

André Luiz de Souza Filgueira

Batendo Paó

Aranha tece puxando o fio da teia
A ciência da abeia
Da aranha e a minha
Muita gente desconhece
Luiz Vieira / João do Valle

Bato paó. E peço agô, leitor/a. Este texto toma como suporte as categorias pedagogia da malandragem, pedagogia da raiva e pedagogia do amor. São categorias inspiradas no transe epistêmico dos rodantes do xirê Luiz Rufino, Audre Lorde e bell hooks¹ para apresentar o que designo de pedagogia preto diaspórica. Para explorá-las, tomam-se as vivências junto ao terreiro de candomblé, aos movimentos sociais negros e ao ensino-aprendizagem acadêmicos para meditar sobre educação e corporeidade sob uma perspectiva subversiva. O que se quer é plantar o axé negro educacional no solo da filosofia de ensino ocidental. E assim bater cabeça para a diversidade de saberes que norteia a ciência.

¹ Esse pseudônimo foi escolhido por Gloria Jean Watkins em homenagem a mãe e a avó. Ele é grafado assim mesmo, com letra minúscula. Para a autora (2009, p.04), o mais importante é a substância (ideias, saber) e não quem ela é, expresso por letras maiúsculas.

O modo cartesiano de produção do conhecimento, estéril, descolado do nervo vivo da vida, ausente de dialogicidade multicultural, apoiado em uma hegemonia racional, não encontra passagem neste lastro textual. A leitura que se segue está aliançada à filosofia negra, processada no corpo, que congrega paradigmas afro-diaspóricos, anunciada pelo som dos atabaques, por meio da etnografia das minhas próprias vivências no terreiro de candomblé, situado no município de Aparecida de Goiânia, no estado de Goiás. Esta morada do ser, é chamada de Ilê Axé Onilewá Azanadô, fundada e conduzida, há mais de quarenta anos, pela ialorixá Tereza de Omulu e por seus filhos carnais, babalorixá Mário de Iroco e pela ialaxé Carolina de Oxum.

As linhas que se seguem também são sacudidas pelos ventos dos aprendizados e ativismos junto ao movimento negro de base acadêmica², na PUC Goiás, na Universidade Federal de Goiás e, mais recentemente, na Universidade Federal do Pará. A regência do magistério que abraça epistemologias e ativismos negros, adicionada às reflexões teóricas e aos aprendizados colhidos no terreiro de candomblé, mescladas a outras vivências, são o odú desta textualidade. Uma escritura que brota do corpo - espacialidade na qual se manifesta o sagrado africano, evocado pelos tambores - que

² Conceito elaborado pelo antropólogo Alex Ratts (2009) que diz respeito ao coletivo de resistência que busca escapar das injustiças históricas determinadas pela estrutura sócio racial. A exemplo dos quilombos, movimentos abolicionistas e irmandades religiosas, o Movimento Negro de Base Acadêmica resiste e enfrenta a operação racial ancorada nas relações de poder e saber, no [do] campo científico, pela afirmação racial, sexual e de gênero como componentes intrínsecos de sua produção acadêmica, em diálogo permanente com a sociedade civil negra. O dilema militância e academia se impõe. O objetivo, de tal dilema, é interromper a ação do grupo melanodérmico pela “desumanização até a eliminação sumária (de indivíduos e coletividades inteiras).” (Ratts, 2009, p. 83) .

potencializa saberes de um povo que, há séculos, existe e resiste a um ordenamento social pigmentocrático.

Esta embolada científica gravita em torno de Exu, rompe fronteiras e gera um conhecimento híbrido, assentado nas encruzilhadas. Por isso, entrego na esquina universitária este ebô negro-semântico dedicado à emolduração de uma ciência eivada nos paradigmas preto-diaspóricos que muita gente, ainda, desconhece.

Boa leitura.

Axé!

Pedagogia da Malandragem: por uma ética das encruzilhadas

Eu não sei o que será

Mas o que eu sei

Eu não vou negar

Ellen Oléria

A canção “Linhas de Nazca”, composta e interpretada pela cantora lésbica brasileira Ellen Oléria, do álbum homônimo, do ano de 2013, traz a marca da ambiguidade. Nos versos da epígrafe, o eu lírico diz que não sabe ao mesmo tempo que sabe. Traz a dúvida ao mesmo tempo que anuncia a certeza. Nega e afirma. A duplicidade de sentidos é um dos traços identitários da linguagem poética, mas também caracteriza Exu, divindade africana mensageira situada entre os planos físico (ilê) e metafísico (ayê).

Entre visitas à casa de candomblé Ilê Axé Onilewá Azanadô e leituras como as do sociólogo da religião Reginaldo Prandi (2001), compreendi que nada se faz sem o consentimento de Exu. Ele é o porta-voz entre os mundos. Dono da linguagem. Senhor do verso,

capitão das emboladas. Patrono da comunicação. Esses atributos fazem jus ao título de mensageiro que Exu detém.

Exu é também a sentinela das encruzilhadas. Signatário dos caminhos. Caminhos que se fundem, se confundem e levam a um por vir infinito. Há um itan, narrado por Prandi (2001, p. 52-53), que explica que O Menino Brincalhão recebeu essa profissão lucrativa, de guardião dos caminhos, de Oxalá quando o auxiliou na lapidação humana. Lucrativa porque devido à ocupação do velho orixá com tal lapidação, que arrebanhava visitantes para contemplação de sua obra, estes lhe deixavam oferendas. Exu observava, silenciosamente, o ofício do Pai de Todos Orixás. Pela presença constante, recebeu a incumbência de permanecer na encruzilhada e restringir o acesso de quem não as trouxesse. Para recompensá-lo pelo trabalho fiel, Oxalá designou: quem passasse pelas encruzilhadas com esse fim, a partir daquele dia, deveria também agradecer a Exu. E assim essa energia cósmica passou responder pelas encruzilhadas e ser agraciado também.

No terreiro entendi que o Mensageiro é brincalhão porque não é só responsivo, como visto acima. É irresponsável também. É a seriedade. Mas é também o riso, o deboche, o escárnio. É a ordem e a desordem. É o caos, a confusão. Todos os pedidos aos deuses, passam por ele. Exu, na mitologia africana, é quem leva as mensagens entre mundos. Se pede doçura, ele caminha pela amargura para entregar doçura. Se pede amargura, ele transita pela doçura para atribuir amargura. Se tudo pede, ele tudo dá para nada dá. Se tudo pede, ele nada dá nada para tudo entregar. Para o pedagogo Luiz Rufino (2018, p. 71) - malandro das encruzilhadas pedagógicas, manancial de inspiração poética desta escritura - essa ambiguidade constitui o jeito próprio de Exu promover a ordem pela desordem. Trata-se, portanto, de uma ética responsiva. Neste

rascunho interpretativo, chamo isso de ética das encruzilhadas. Uma ética dos avessos, bem ao estilo de Exu, para ajudar quem a ele recorre.

Outra característica do mais novo entre os orixás, o primeiro a ser referenciado do panteão africano, é seu apetite voraz. Isso lhe confere a alcunha de Boca do Mundo. Há outro itan, partilhado por Prandi (2001, p. 59 e 60), que diz que Exu come de tudo. Devorou sua mãe, todas as árvores, os pastos, os mares, a morte e até mesmo o ayê. Para aplacar sua fome, somente o privilégio de comer primeiro antes de qualquer outra divindade. Com a fome pacificada, Exu expeliu o que havia deglutido. E assim a paz reinou na humanidade.

Pensando na educação concebida a partir do corpo, esse itan ensina a devorar os códigos culturais, a mastigar as formas de conhecimentos e a engolir os rizomas pedagógicos para cuspir saberes integrados, pautados na relação corpo e mundo. Tudo deve ser deglutido, alegrias e dores também, pois só assim, seremos capazes de promover outras epistemologias. Mas sigamos, ainda falta alguns ingredientes para o cozimento desse padê pedagógico.

Com à casa de axé Onilewá, aprendi que o padê é o alimento oferecido à Boca do Mundo. Dito isso, gostaria de trazer Exu para o campo pedagógico. Seguindo a vadiagem angoleira de Luiz Rufino (2019), risco e arrisco o paradigma da encruzilhada no campo da educação.

A modernidade é parteira do projeto colonial. A modernidade tem as mãos sujas de sangue negro. O que interessa aqui é entender o aborto dos fluxos da corporeidade negra pela colonização e quais os caminhos para resistir à opressão. Não só o corpo preto foi negado, mas também seus saberes. Essa negação foi

traduzida como epistemicídio pela ekedi da filosofia da educação Sueli Carneiro (2005).

Para expurgar essa ardilosa trama de poder colonial, e assim descolonizar mente e corpo, proclamar a emancipação preta, tirar o que chamo de parasitismo racial, ou seja, os males de origem da colonização leucodérmica, é indispensável ressignificar o corpo. A ótica opressora que concebe a corporeidade negra como lugar de vergonha e negação, sede espaço para uma ótica da carne a partir do oprimido. Nessa perspectiva, a matéria corpórea é tomada como lugar de orgulho e afirmação. É o corpo como domínio da encruzilhada, o que intitulo de corpo-paradoxal, que passa a vigorar. O corpo e seus duplos que geram novos horizontes de expectativa ganham destaque. O corpo como território de produção de saber. Encará-lo como morada pedagógica é o desafio posto para a filosofia da educação da encruzilhada. Para dar vida a essa fenomenologia pedagógica do corpo preto-diaspórico, é necessário renunciar ao ethos colonial e assumir o corpo abjeto como zona de saber.

O corpo é território de expressão do enquadramento da normativa socialmente estabelecida. A matéria corpórea destoante de tal normativa, seja de vertente étnica, religiosa e sexual, destaque para esta última, é encarada, de acordo com Butler (2000, p. 112), como abjeta. O corpo não é só lugar de negação, de exclusão, mas também de afirmação. O corpo é terreno de afirmação da vida. É territorialidade de resistência. O corpo é morada do ser. É o lar, por excelência, de Exu. É o lugar do paradoxo. É o altar de manifestação do sagrado africano. É o campo de enunciação da cosmovisão afro-brasileira da qual se extrai saberes exusíacos que ajudam a ressignificar tanto a teoria quanto a práxis educacional.

Isso se dá na carne dos corpos movimentos sociais. Na ca-poeira do corpo-vadiagem, no remelexo do corpo-gira que cintila pela avenida ao som do cavaco e da cuíca, na fé do corpo-axé que vibra com o sagrado evocado pelos atabaques, na arte do corpo-improvisado que dá vida à sonoridade elegante do jazz, na voz bra-dada pelo corpo-fúria que expressa sua força no mais potente blues, na saudade e na alegria do corpo-memória que bate forte o pé no chão nas congadas, na dança de roda do corpo-batuque que dispara versos improvisados no jongo. Todos esses corpos, e outros tantos enfeitados pela (na) diáspora, são emissários de saberes, são variantes das encruzilhadas.

Pensando no paradigma de uma ciência encantada das ma-cumbas³ e nos balaios de aprendizados que carrego, colhidos no terreiro de candomblé Onilewá, há o corpo-encruzilhada, que é emissário da ambivalência e seus duplos, que geram outras dobras corpóreas infinitas de renovação da dádiva da vida. Ao mesmo tempo que confirma a colonização mental, nega, resiste. Gera ou-tros rizomas. O corpo é calcado dessa façanha porque, pensando com Luiz Rufino (2019, p. 75), é território da encruzilhada. É espaço da subversão, do desacato, do deboche, da desobediência. É nas encruzilhadas que o corpo recebe e devora o padê pedagógico. E assim restaura a sua liberdade.

Nesse caso, é na matéria corpórea afro-diaspórica que Exu, potencialmente, se manifesta. É no corpo torturado pela coloniza-ção, consumido pelas servidões mental e social compulsórias, nas esquinas das diásporas, que Exu se diverte e promove o caos para libertação. Faz da ordem, trazida pelo colonizador, o caos, fonte de subversão, embaralha os signos da racionalidade ocidental, e, na

³ Cf. Simas e Rufino (2018).

corporeidade mesma, faz a rebelião preta. A corporeidade melano-dérmica, marcada pela violência colonial, que se ajoelha diante da cruz para saudar a fé de quem oprime, é a mesma que não se rende ao repique do atabaque e dança, miudinho, guiado por Oxum, o mais doce ijexá.

Em face do exposto, uma pergunta se impõe: o que é um padê pedagógico? É uma imagem macumbística destinada a revirar o pensamento e a práxis educacionais pela inserção da cosmovisão afro-brasileira. É uma imagem preto-brasileira concebida para comunicação da pedagogia da malandragem. Trata-se da alimentação dos corpos diaspóricos com o padê pedagógico. De nutri-lo com as epistemologias D'Além Mar, pautadas nos saberes das encruzilhadas, construídas a partir da dialética do corpo. Trata-se de saciar a fome de saber com essa oferenda formativa, composta de dobras culturais, expressas no corpo para o corpo. Ao alimentar o próprio corpo com o padê pedagógico, alimenta-se, a um só tempo, Exu. E assim a libertação do parasitismo racial, fonte de obstrução e atrasos não só educacionais, mas também sociais, se cumprirá. E com isso a abertura de caminhos, rumo ao bem viver, se fará. Essa imagística não é presa aos binarismos educacionais ocidentais, embasados em um corpo fissurado, timbrado pela hegemonia racional. Mas é escarificada na pele que traz as insígnias do infinito, típicas das encruzilhadas.

Esta proposta de conhecimento preto-diaspórica, anunciada pelo padê pedagógico como base da pedagogia da malandragem, se dá, como diria o antropólogo Alex Ratts (2018), no corpo-espaço. Se a educação é plural, de fato, ela é exusíaca, ela é encruzilhada. O conhecimento preto que se aprende se dá no corpo. Porque trata-se de uma concepção educacional poliglota, paradoxal,

que de tudo se nutre para manter-se viva. Afinal, quem de tudo come, não passa fome.

Para se valer de uma educação multicultural e integrada com o outro, potencializadora dos saberes da malandragem, dotada das faces dos contrários, é indispensável assumir sua variedade de códigos, linguagens, cosmovisões e espaços nos quais a educação acontece. Corpos-axés, corpos-encruzilhadas, corpos-sambas, corpos-vadiagens, corpos-congos, corpos-jongueiros, corpos-sonoros, como o jazz e o blues. É necessário, portanto, dar voz aos corpos-resistência.

Só assim será possível pactuar com uma pedagogia do avesso e malandra. Porque o corpo, como domínio da encruzilhada, estará em evidência e movimento, bailando, se fartando de saberes, parindo outras dobras, germinando paradigmas. Como cantou o rapper Emicida (2013), “a rua é noiz cumpâdi, quem vê só um lado do mundo / só sabe uma parte da verdade”.

Laroiê!

Pedagogia da Raiva: por uma ética dos ressentimentos

Minha espada espalha o sol da guerra
Rompe mato, varre céus e terra
A felicidade do negro é uma felicidade guerreira
Do Maracatu, do maculelê, do moleque bamba
Gilberto Gil / Waly Salomão

Esta seção aborda um sentimento que a moralidade ocidental escamoteia para os rincões do inconsciente. Mas, que os labirintos da memória dificilmente esquecem e acaba migrando para outras esferas da vida, como a educacional. Trata-se da raiva. O

desafio aqui é o de encará-la sem se petrificar. Na companhia da Preta Velha Audre Lorde (2019) e dos aprendizados colhidos no terreiro de candomblé Onilewá, a proposta é tematizar a raiva no corpo abjeto, negro e gay, e de assumi-la enquanto ferramenta pedagógica. Para explorá-la, vou me inscrever na ordem do discurso e partilhar uma lembrança pessoal de ensino-aprendizagem.

Entre iniciação científica na graduação ao pós-doutorado, recebi, na condição de acadêmico, doze anos de formação. Pelas encruzilhadas do saber vivi um turbilhão de experiências. Muitas delas, me renovaram pelo afeto, já outras, pela raiva. É sobre esta última que quero tratar.

Recordo, com nitidez, de uma tarde de outono, no cerrado do Planalto Central, que marcou a minha subjetividade. Um docente da pós-graduação quando soube que eu era um negro-gay - cravado nos signos identitários LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queers, Intersexos, Assexuais e mais outros grupos sexuais e de gênero), em transe com a negritude, de cabeça feita com um poderoso black power, que abusava de turbantes e de uma estética afrocentrada - ficou, visivelmente, incomodado.

Tal incômodo correu para o nosso relacionamento pedagógico. Como se sabe, é comum, na pós-graduação *stricto sensu*, a submissão à sabatina (qualificações, defesas de dissertação de mestrado e de tese de doutorado). Ao término de uma delas, conduzida pelo referido docente, após à proclamação do resultado, que trazia a boa nova de minha aprovação, expressei a felicidade de um modo peculiar. Com a boca escancarada, cheia de dentes, bradei uma frase colorida para celebrar, junto dos/as meus/minhas amigos/as, o momento em que o filho mais novo de uma passadeira de roupas e de um ex presidiário obteve êxito em mais uma etapa da exigente e excludente vida universitária:

– Sou uma bixa⁴ qualificada⁵!

O docente não se conteve e disparou, à queima roupas, rangendo os dentes, uma frase de reprovação à celebração arco-íris:

– Bixa, não, André. Você é um pós-graduando qualificado.

O emprego do masculino, na frase acima, foi uma tentativa de enquadrar o meu corpo abjeto nas fronteiras de gênero que eu, assim como Exu, bem pelintra, transgredi. Uma tática comum em um ordenamento social e racial ditado pelo sexo rei.

Como se sabe, os discursos voltados ao disciplinamento dos corpos dissonantes à sinfonia sexual vigente, operam de modo sistêmico. Por isso, nem um lugar está a salvo de sua ação nefasta. Fato similar ocorreu comigo naquele momento, uma tentativa de recondução, em público, para o armário, lugar que demorei anos para sair.

A minha reação imediata ao ataque simbólico-violento do docente foi de raiva. Uma raiva contida porque eu não pude reagir à altura por estar subordinado à hierarquia acadêmica, que pesou sobre minha corporeidade negra e gay. Passei anos remoendo aquilo. Aos poucos, com o suporte terapêutico, com a escuta afetiva de minhas amigas e munido da colheita dos saberes das encruzilhadas, emanado do movimento negro de base acadêmica e pelo candomblé, consegui elaborar a violência simbólica imposta por aquela tarde sobre o meu corpo. Fazê-la de escudo e espada. Nas encruzilhadas, me refugiei nos escritos luminosos de Audre Lorde (2019). E no terreiro, forjei a espada, no puro aço, afiada por Ogum.

⁴ O movimento LGBTQI+ emprega a grafia do vocábulo ‘bixa’ com a letra ‘x’, e não com ‘ch’ como determina à língua vernácula, como afirmação política e identitária.

⁵ Grifos meus.

De saída, quem se aproxima são os coturnos da feminista sapatão afro-norte-americana Audre Lorde (2019, p. 52-55). São eles que arrombaram, a pontapés, às portas do armário o qual quiseram me fazer de prisioneiro. Ela ressalta à importância, quando a raiva é detonada, de sairmos do silêncio da dor para o campo da linguagem, que é, como visto na seção anterior, território de Exu. E aqui, na guerra pela sobrevivência, torna-se nosso escudo. Recorrendo à semântica gay, é importante sairmos da vergonha para o orgulho. Vergonha ocasionada pela dor da violência homofóbica por existir, para o orgulho de resistir. Neste caso, quem existe e resiste? Ora, eu, uma bixa preta qualificada!⁶ Falar dessa experiência discriminatória é um exercício de elaboração do desafeto. É um ato de nomeação. Ao nomear a minha própria raiva, estou tomando posse de mim mesmo. E não a terceirizando para outrem. Afinal, quem nomeia tome posse.

A nomeação não implica numa romantização do pretérito, tempo mensageiro de dor. Se não elaborada, a raiva torna-se auto-sabotagem. Transforma-se em tumor emocional, detectado no lamber da ferida causada pelas unhas do ódio homofóbico.

A nomeação da raiva é o contrário. É um ato de bravura, de enfrentamento da dor, de reconhecimento e de luta. A nomeação é uma reação à violência discriminatória. Uma luta que se dá, ainda de mãos dadas com Lorde (2019, p. 178), sem previsão de término e sem a certeza da vitória. Guiada pelo prazer de agir, de resistir, de se movimentar sendo quem se é. Uma luta lúcida, sem o apego servil a uma expectativa ingênua de mudança imediata. Posto que o adversário são sistemas sócio-históricos de poder e saber.

⁶ Idem.

Essa faceta da filosofia de Lorde (2019) faz lembrar, mais uma vez, de Exu e suas polêmicas peraltices. Exu é o dono da linguagem. Uma linguagem que é viva, que se dá na movimentação da encruzilhada. Segundo os saberes do terreiro, socializados pela Ialaxé Carolina de Oxum, uma vida que se dá na movimentação é consagrada a Exu, é axé. Uma vida que se dá na inação é contra-axé. É negação a Exu. Para questionar a pedagogia opressora, exterminadora da diferença dos corpos, portadores de saberes, somente uma contra-pedagogia, uma pedagogia da raiva, que eleja o corpo abjeto, neste caso o negro e gay, enfurecido, como espada laminada direcionada à subversão da norma.

Aprendi esse caminho com a militância negra de base acadêmica, que me trouxe às escrituras de Lorde (2019), mas também com o terreiro de candomblé Onilewá. Pela cosmovisão africana apresentada entre os anos de 2015 a 2021, em diálogos no terreiro conduzidos pela ialorixá Tereza de Omulu e pelo babalorixá Mário de Iroco, cheguei a Ogum. Divindade guerreira invencível, poderoso general, senhor da agricultura, patrono das estradas, aquele que, segundo a mitologia iorubá, legou para humanidade os mistérios da forja do ferro.

A raiva é um dos sentimentos que impulsiona Ogum. A raiva está para Ogum como a ambiguidade está para Exu. É pela raiva que Ogum risca a estratégia, alcança a vitória, obtém a derrota do oponente e conquista a paz. Como todo objeto cortante, a raiva deve ser manipulada com parcimônia para não se transformar em ódio e causar danos.

Há um itan, narrado por Prandi (2001, p. 125-127) e pelo babalorixá Mário de Iroco, que aborda a fúria dessa divindade e alerta para os cuidados com os excessos desse sentimento. Ogum, de aguerrido caminho, foi rei da comunidade africana Irê. Um dia

partiu para mais uma guerra. Retornou faminto, sedento e sujo. Pediu comida, bebida e banho aos seus súditos. Mas estes se recusaram porque aquele dia era destinado à cerimônia sagrada do silêncio sepulcral. A determinação dessa cerimônia havia partido de Ogum, mas ele não se recordava. Arrebatado pelo ódio, por não ter sido devidamente acolhido pela população, Ogum decapitou todos à sua frente. No dia seguinte, transcorridos tal cerimônia e a chacina, os poucos sobreviventes, entre eles seu filho, o reverenciaram com comida, bebida e banho. Mas era tarde. O general dos generais estava inconsolável. Pois havia cometido um grande erro. Sem se perdoar pela ação colérica, Ogum se auto-pune. Habitado pela tristeza e pelo arrependimento, enfia sua espada no chão e ele se abre dando acesso ao Orum, céu das divindades. E assim o poderoso general se torna orixá.

Se de um lado é importante que o indivíduo assuma a raiva que o constitui, do outro, é igualmente necessário equilíbrio e sabedoria em seu uso para não permitir que esse sentimento se transforme em algo incontrolável, como o ódio. A raiva é pedagógica e transformadora. Instrui para necessidade de olhar para constituição dos sentimentos que habitam o sujeito. O ódio é nocivo, é colérico. A raiva não é.

A poética do candomblé, textualizada por essa narrativa mítica, lida com uma espada de dois gumes interpretativos. O primeiro diz respeito à consciência moral pela ação. Ogum, com a mesma coragem que levantou a espada, reconheceu o erro de empunhá-la pelo sangue derramado. Há aí um ensinamento ético: a responsabilização pelas escolhas feitas. Ogum é a maturidade diante das contingências da ação. Escolhas direcionadas pelo ódio, sempre eivado de descontrole, trazem consequências desastrosas. Portanto, essa primeira leitura pedagógica da mitopoética africana,

orienta para uma ética da responsabilidade, encantada pelos saberes da macumba, encarnada pelo axé de Ogum.

Esse gume ético interpretativo da espada de Ogum se conecta com a ética responsiva de Exu. De acordo com a sabedoria do terreiro, Exu e Ogum são irmãos. Ogum é o irmão mais velho que Exu ouve e respeita. Eles andam juntos. Exu faz o bem pelo mal e o mal pelo bem. Ogum, nesse itan, fez o mesmo. Fez o mal, a promoção do caos pela morte irrefletida, para fazer o bem, se transformar em orixá e em exemplo. Ajudar, por meio de sua humanidade, assinalada pelo erro, a fazer o bem: ensinar a humanidade a pensar antes de agir ou refletir para melhor agir.

O segundo gume da espada ensina coragem. Ogum é a coragem para encarar os sentimentos. É a maturidade para lidar com as consequências do que se sente. É a força para lutar. É o vigor ético que se responsabiliza pela natureza da ação. É a degola lúcida dos silêncios, das interdições discursivas, do distanciamento da linguagem que ceifa corpos indesejáveis. É a ética do bem viver. É o corte enfiado das violências simbólicas. É a guilhotina dos entres da nomeação dos sentimentos que nos constitui. É a sensatez pela nomeação afetiva. É a autonomia pelo próprio destino. Ogum, portanto, é a encarnação da pedagogia da raiva. A pedagogia da raiva é ogúnica. É norteadada pela raiva com vistas na paz.

A teogonia africana é colada aos traços da personalidade humana, sentimentos e ressentimentos, acertos e desacertos. Por isso, a raiva não é negligenciada como na cultura ocidental, mas tomada como ponte de acesso a outras encruzilhadas corpóreo-afetivas. A raiva é encarada como estrada em direção ao desenvolvimento humano. Contudo, é bom lembrar, como adverte Audre Lorde (2019, p. 191-192), raiva é diferente de ódio. A raiva pode ser inapropriada e excessiva sem ser prejudicial. O ódio é agressivo,

violento e destrutivo, como fora com o povo de Ogum. A raiva, se devidamente nomeada, elaborada e verbalizada pode impulsionar mudanças, promover transformações desejáveis aos viventes. Já o ódio é, fatalmente, agente de destruição. Por isso, o ensinamento ético de Ogum que permanece é: pensar antes de agir para não ser guiado pelo ódio. E movido pela coragem, se responsabilizar pelas escolhas feitas. Eis aí o desafio ético de Ogum.

Os espaços educacionais, se gerenciados por educadores/as trabalhados/as na pedagogia da raiva, podem ser potenciais canais de escoamento da raiva. Podem ser moradas de maturação afetiva. Podem formar sujeitos éticos. Esse é o caminho desejável, de acordo com a cosmovisão africana, rumo à longa e árdua estrada do autoconhecimento. Um conhecimento construído a partir ciência dos sentimentos que povoam o indivíduo.

A pedagogia da raiva se apresenta como um paradigma educacional interessante para auxiliar no enfrentamento de realidades como as que se abateram em Goiás, Realengo e Suzano. Ela pode ser uma proposta interessante para evitar que essas tragédias sejam reiteradas.

Percorrer outros espaços de saberes, a exemplo do movimento negro de base acadêmica e do terreiro, que não se esquivam desse sentimento, é um raio de luz em tempos sombrios para não ser refém do ódio que o mundo descarrega em corporeidades abjetas, como, por exemplo, a negra e a gay. Os movimentos sociais negros, e aí está incluso também o terreiro, são lugares nos quais as diferenças exaladas pelos corpos-espacos são acolhidas e não excluídas ou exterminadas. São territórios de expressão e de elaboração, pela linguagem, das raivas histórico-culturais que respondem por quem somos. É o solo onde reina a ética encantada do bem viver; de codificação do jeito abjeto de estar no mundo; de resistência

a uma sociedade que se curva para a tirania da singularidade e que despreza a pluralidade.

É preciso a bravura de Ogum para reagir a uma pedagogia do ódio, tão frequente em nosso tempo. A raiva desse orixá é imprescindível para cortar as correntes que nos aprisiona. É vital erguer o gládio do general que alforria as bixas pretas da escuridão, que as coloca diante das cores da liberdade. Só uma pedagogia da raiva, direcionada à transformação subversiva, pode com o ódio. Pensando nos ecos dos versos dos griots baianos Gilberto Gil e Waly Salomão (1984), em uma sociedade que elimina as diferenças corpóreas, a felicidade negra sempre será guerreira. Uma guerra pela sobrevivência em busca da paz.

Sinto raiva, logo existo.

Ogunhê!

Pedagogia do Amor: por uma ética dos sentimentos

Quando conhecemos o amor, quando amamos, é possível enxergar o passado com outros olhos; é possível transformar o presente sonhar o futuro. Esse é o poder do amor. O amor cura.

bell hooks

A educação pode ser raiva, conforme visto na seção anterior, mas pode ser também amor. Eis o tema abordado nesta última seção. Para isso, a prosa transgressora da lésbica e feminista afro-norte-americana bell hooks (2020) será revirada, e os saberes do terreiro também, para que se possa entender este acalanto amoroso educacional.

Como caminhar pelas esquinas de um mundo que reitera seu ódio às corporeidades abjetas? Como dormir diante dos

disparos, por arma de fogo, que eliminam corpos negros? Como a felicidade pode imperar no tormento materno que chora a morte de Migueis, Marielles, Albertos, Floyds, Agathas e tantos/as outros/as? Como amar em meio às heranças da tragédia humanitária da escravidão? Como amar em meio ao genocídio negro? Como aprender com amor em meio a tanto ódio das instituições de ensino sobre nossas corporeidades pretas?

É bell hooks (2010) quem denuncia os estragos no campo afetivo causados pela escravidão: a repressão das emoções. Não se pode chorar. Sorrir é repellido. A expressão de dor é vetada. A manifestação afetiva, de qualquer fraqueza, que faz parte da condição humana, não é tolerada. Dar e receber carinho são proibidos. Ser feliz, nem pensar. Gerações pretas inteiras foram e são criadas sob o estigma da interdição das emoções.

A redação destas palavras é abortada pelo silêncio. E imagino que o mesmo ocorre com a sua leitura. Um doloroso mergulho em nossas afro-memórias nos envolve a uma espessa camada de sofrimentos, individuais e preto-coletivos. Invade a lembrança de abraços que nos foram negados. Abraços não dados. Beijos não recebidos. E não entregues também. Palavras de afeto ficaram por dizer e acolher. Demonstrações de carinho ficaram pelo caminho e hoje abarrotam o sótão do inconsciente. Tudo isso está amalgamado em nosso ser. E a desconcertante pergunta se refaz: como amar em meio ao genocídio negro?

Considerando a inscrição na terra de nosso corpo-espço e sua recepção, manchada pelo sofrimento e pelo extermínio, essa interrogação é difícil de ser respondida. Mas tenho uma suspeita: a encruzilhada é o caminho. Partindo dos saberes dos cruzos, montado nas traquinagens de Exu, tomo um gole de gim e escarro às seguintes palavras: se a repressão das emoções foi regra até então,

é necessário subvertê-la. Para contestar a repressão imposta pela colonização, o amor é nossa ousadia. Amar para carnavalizar. Eis o coro a ser entoado.

Mas, no caso negro, devido à densa camada de violências impostas, é necessário, de saída, elaborar as memórias de sofrimento para que se possa seguir adiante. Se na seção anterior vimos a elaboração da dor pela raiva, nesta, há a elaboração da dor pelo amor. É nesse horizonte que se inscreve o que chamo de pedagogia do amor. Trata-se de uma categoria ético-estética, de natureza afrocentrada, direcionada à superação dos sofrimentos. É o modo negro de simbologizar o que machuca. E assim pôr no lugar o que abranda, pacifica e adoça: o amor.

Essa categoria principia nos mananciais mítico-estéticos do candomblé. É representada pela divindade do panteão africano Oxum. A ialaxé Carolina Dias, do terreiro Onilewá, ensinou que o domínio de Oxum são as águas doces. Mas Oxum é também o ventre que embala a vida. É a beleza exaltada no corpo. É o denego entregue pelo riso. É a sedução encarnada na delicadeza dos gestos. É o mel que escorre pelos dedos e adoça o espírito. É o afeto que nos impulsiona ao auto-amor em nossas antíteses e sínteses. É o afeto lúcido que convida a amar o outro em sua mais perfeita imperfeição.

Não há existência sem amor. Não há existência sem Oxum. Reginaldo Prandi (2001, p. 502-504) lembra de um itan que atesta a força do amor. Ogum, exímio ferreiro, vivia na cidade. Todos os utensílios ligados à metalurgia eram concebidos por ele. Certo dia, o orixá cansou-se desse trabalho e partiu para a floresta. As consequências foram imediatas. Sem utensílios, ferramentas agrícolas e armas o mundo deu sinais de perecimento. Alguns orixás tentaram dissuadi-lo, mas não obtiveram êxito. Uma assembleia das

divindades foi convocada para remediar a situação. Entre os presentes, a bela e frágil Oxum, que pediu a palavra se prontificando em convencê-lo a retornar para seu ofício. Como Ogum era violento e tempestuoso, as palavras da orixá foram achincalhadas pelas demais divindades. Oxum não se abalou e exerceu seu poder de persuasão e convenceu Obatalá, divindade funfun e condutor da reunião, a autorizar sua ida na busca do Ferreiro. A bela orixá adentrou as matas com lenços cristalinos, presos em sua cintura, que tampavam sua sedosa pele macia. Oxum exalava uma estonteante fragrância. Então colocou-se a dançar. Ogum a observava de longe, totalmente fascinado por sua beleza, bailado, aroma e sedução. Aos poucos, estreitou contato com Oxum. Esta, imbuída de astúcia, se dedicava com perícia à coreografia. Lambuzou seus dedos de mel e os deslizou, delicadamente, nos lábios de Ogum. Pari passu Oxum direcionava Ogum para a cidade. O arrebatamento era tamanho que o orixá não percebeu o ardil da prodigiosa dançarina. Ela finalizou sua missão com sucesso. Chegando na cidade, Ogum, orgulhoso e não querendo confessar publicamente, diante dos demais orixás, que havia sido seduzido por Oxum, disse que seu retorno ao posto de trabalho foi espontâneo. E assim retomou à forja e o mundo voltou a prosperar graças à dança de amor formatizada pela deusa.

O itan atesta o amor como domínio de Oxum. Mesmo diante dos dolorosos desafios impostos pelo viver, ainda é possível ter esperanças. Viver é bom, seja lá de que maneira for. É bom se direcionado pelo afeto. Mesmo diante do mais terrível trauma, espera-se a cura pelo amor. Espera-se a cura prometida por Oxum. Oxum é água doce que corre suave, levando o ruído de seus braceletes dourados. Senhora da suave brisa dos lagos. Mãe do oculto. Dona dos mistérios. Água doce que tudo contorna para seguir seu

odú: amar. É por amor, conduzido por Oxum, que Ogum volta à cidade. É por amor à humanidade que Oxum devolve a fertilidade da vida.

Engana-se quem pensa que o amor é um sentimento ingênuo, irrefletido e desmedido. Oxum mostrou o contrário. Exibiu a sabedoria desse sentimento, vetor de mudanças. Por amor à humanidade, Oxum direcionou seu axé para readmitir a prosperidade terrena. O amor sabe o que faz. A sabedoria dos afetos é o primeiro fundamento da pedagogia amorosa.

A face afetuosa de Oxum expressa a ética do amor. Para a construção amorosa, materializada na felicidade e na realização de si e do outro, é indispensável a vinculação de alteridade. Por em prática a dialética dos afetos. Em outras palavras, seguindo as diretrizes oxúnicas, é primordial está assentado em si. Saber quem és tu. Saber de suas potencialidades e limitações também. Ser senhor ou senhora do próprio destino. Para depois navegar por águas desconhecidas. Oxum, ciente de si, se movimentou sob riscos de ser açoitada por Ogum e o fez por amor. Empregou seu axé por amor. Por amor ao ilê. Quando há amor, esforços são empenhados em prol da felicidade de si e do sujeito amado. Nesse sentido, Oxum é expoente da dialética dos afetos, tão cara à ética amorosa.

A ética amorosa não é encolhida à doação cega à felicidade do outro. Sem o cuidado mútuo, não há amor. Trata-se, conforme já comentado, de uma relação dialético-afetiva. Isso pressupõe, primeiro, dedicação à auto felicidade. Segundo, empenho à felicidade do outro envolvido na relação amorosa.

Observando por esse ângulo, Oxum desponta como paradigma pedagógico do autoamor. O etnólogo Pierre Verger (1997, p. 43) sinaliza para esse argumento por meio de um itan que diz: “Oxum lavava suas joias antes mesmo de lavar suas crianças.

Mas tem, entretanto, a reputação de ser uma boa mãe.” Oxum é amor. E o primeiro amor que se conhece é o autoamor. Por isso, a deusa africana, de saída, cuida e ama a si mesma. Na sequência, zela e ama os seus. Antes de Oxum amar o outro, primeiro ela se ama. Afinal, ninguém pode dar aquilo que não tem. Amar a si mesmo é a conscientização de suas necessidades emocionais. É tomar posse delas e supri-las. Seja sozinho ou com o auxílio parcimonioso do outro. Posto que pedir e dar ajuda é também um gesto amoroso. A aceitação amorosa do outro como ele é, ocorre a partir da autoaceitação de si como se é. Quando me amo, me aceito. Sou uma boa companhia para mim mesmo. Sou amoroso e paciente comigo. Quando me amo, consigo amar também o outro. Sou amoroso, boa companhia e paciente com o outro quando, primeiramente, sou comigo. Amar é um ato pedagógico. Aprende-se. À medida que se conhece, aceita-se e aprende-se a se auto cuidar, a se autoamar. À medida que se conhece o outro, o aceita, aprende-se a protestar cuidado e amor. À medida que o outro se ama e me estimula a desenvolver o amor próprio, uma rede amorosa acontece. Por essa via, é reforçado o segundo fundamento da pedagogia do afeto: o autoamor.

bell hooks (2020, p. 59) comenta que o primeiro contato com a experiência amorosa ocorre na infância, propiciado pela família. O modo como essa socialização se dá, marca o sujeito para o bem ou para o mal. Na maioria dos casos, é para o mal, devido à inserção em famílias inaptas à ação amorosa. São lares adoecidos que reiteram abusos geracionais no lugar da prática amorosa. Lugares áridos de amor que misturam cuidado e violências e denominam isso de afeto. Quando, na verdade, o que se configura são poços de desafetos. Relações abusivas. Para decantação dos desafetos insuflados nas relações familiares tóxicas, é primordial renomear o

amor. O amor para a yalodê da literatura, hooks (2020, p. 48), é um arquipélago de ações dedicadas à promoção integral de si e do outro. Isso se dá no plano da ação. Amar é um exercício, por isso, é pedagógico. Quando pratico o autoamor, sou capaz de amar o outro. Quando me amo, posso ofertar aquilo que abunda em minha subjetividade. E assim colocar em movimento a ética amorosa.

A ética amorosa de Oxum é influenciada pela ética das encruzilhadas de Exu. Se ele é controversia, faz traquinagens para fazer o bem, Oxum, ao seu modo, com sua ética, promove o encontro de sujeitos e grupos díspares para realização do bem. E o bem, movimentado pelas correntezas de Oxum, é traduzido como amor. Um amor fecundo, eivado de responsabilidade, cuidado, afeição e lealdade. Oxum é a matriarca de uma ética da responsabilidade amorosa. Manancial caudaloso, guiado por correntezas, com força tamanha capaz de no seu tempo, modo e intensidade, trazer a cura. Sim, o amor cura. É daí que brota a pedagogia do amor.

Pensando nessa categoria, e nos desafios do existir reservados à corporeidade afro-diaspórica, o axé de Oxum tira o banzo colonial. O seu brilho reabilita corpos negros ao afeto. Segundo o oráculo da subjetividade negra Frantz Fanon (2008), os primeiros danos ocasionados pelo racismo à psiquê preta é a baixa estima. Por isso, para enfrentá-lo, evoca-se a sabedoria de Oxum. Sua insígnia a traz empunhando um espelho, o abebé, que reluz a autoimagem e a refração da luz imprópria da operação racial. Traz a graça do cultivo da autoimagem e repele o desprezo aos corpos encruzilhadas.

A pedagogia do amor só atinge sua finalidade, educar, se estiver direcionada pelo agir amoroso. E o agir amoroso é sempre arriscado. Vide o caminho palmilhado por Oxum para salvar o mundo. Amar dá trabalho. Mas dá também prazer. Amar é o eterno

desafinar e afinar. Afinar e desafinar. Eis aí o ritmo ditado pela encruzilhada sinfônico-amorosa, soprado pelo fole dourado da vida. A pedagogia amorosa é uma ciência de Oxum. Trata-se de uma ciência pedagógica encantada pelo amor. Oxum é o princípio da vida. E do ensino e aprendizagem também. Sem amor, nada se faz. Sem amor, nada se aprende. Sem amor, não tem sonho. Sem amor, não tem vida. Sem amor, não tem humanidade. Sem amor, não tem felicidade.

O afeto proporciona a acomodação de nossas afro-memórias. É nesse intuito que se impõe a pedagogia do amor. A estetização das nossas negro-lembranças é um poderoso caminho para oxulinear a vida. Curar com mel as feridas acesas que carregamos. Afinal, amar é pra ontem. Amar é geração de vínculos. Amar é amar-Elo.

Ora yê yê ô!

Oxalá tá me chamando

Oni saurê
Aul axé babá
Oni saurê
Oberioman
Oni saurê
Domínio Público

A pedagogia preto-diaspórica é a rebelião negra contra à educação eurocentrada que extermina corpos melanodérmicos. É a reação ético-pedagógica afrocentrada à educação ocidental que deseduca corporeidades. Para isso, partiu-se dos ensinamentos da egbomi das epistemologias de ensino, Nilma Lino Gomes (2017),

que deu caminho para a fiação das redes de saberes não-brancos a partir do movimento negro. O terreiro e a universidade integram essa poderosa malha de articulação política e pedagógica de cunho quilombista. Assim, a casa de candomblé Ilê Axé Onilewá Azanadô, bastião do movimento negro educador, e o ativismo junto ao movimento negro de base acadêmica, que um dia me levou ao terreiro, alafiaram os passos desta encruzilhada etnográfica e ético-filosófica.

Para resistir ao parasitismo racial, que despreza a pluralidade emanada dos corpos abjetos, pluralidade esta que é a lei da terra, e assim filosofar em iorubá, se impôs a contra-pedagogia. Uma pedagogia que, como soprou o xamã afro-norte-americano Carter Woodson (2018, p. 22), deseduca, desaprende o que nos foi ensinado a partir de um programa próprio. É a pedagogia preto-diaspórica, plantada em terras brasileiras pelos saberes da macumba, encarnados pelo tridente de Exu: pedagogia da malandragem, pedagogia da raiva e pedagogia do amor, que se colocou a resistência malandra. Essas pontas agudas do tridente nos fizeram cavalgar por outros conhecimentos gerados no corpo.

A malandragem é o princípio ético motriz dos corpos encruzilhada. Seguindo os passos de Exu, que tudo deglute, a pedagogia preto-diaspórica também devora tudo à sua frente. Se nutre das ambivalências, da raiva e do amor para manter-se viva, parindo ciências. Existindo e resistindo. Sua sala de aula são as esquinas, os terreiros. Mas também as rodas de samba, de capoeira, de jongo. Os aprendizados são embalados ao som de blues e jazz. Esses corpos não foram explorados aqui, apenas citados porque, sem dúvida, são fundamentados nas encruzilhadas, assim como à pedagogia preto-diaspórica. Uma vez saciados pelo padê pedagógico, o que os corpos-resistência ambicionam é a paz pela

saciedade. Por isso, que nunca nos falte o alimento nosso de cada dia, combustível pedagógico de uma episteme concebida nas ruas.

Epa babá!

Referências

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado: pedagogias da sexualidade.* Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** Tese (Educação). Universidade de São Paulo: São Paulo, 2005.

EMICIDA. **O glorioso retorno de quem nunca esteve aqui.** Laboratório Fantasma, 2013.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GIL, Gilberto. **Quilombo.** Gaumont et CDK, 1984.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos na luta por educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

bell hooks. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas.** Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2020.

_____. *Alisando o nosso cabelo.* Pele negra. 18 maio 2009. Publicado originalmente em: Revista Gazeta de Cuba – Unión de escritores y Artista de Cuba, jan./fev.2005. Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos. Disponível em: <http://pelenegra.blogspot.com/2009/05/alisando-o-nosso-ca-belo.html>. Acesso em: 23 fev. 2016.

_____. **Vivendo de amor.** Tradução Maisa Mendonça. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/>. Acesso em 09/03/2010.

LORDE, Audre. **Irmã outsider: ensaios e conferências.** Tradução Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

RUFINO, Luiz. **Pedagogias das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO, Luiz. **A ciência encantada das macumbas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

OLÉRIA, Ellen. **Ellen Oléria**. Universal Music Group, 2013.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

RATTS, Alex. **Corpos-espacos e diferenças no Centro-Norte brasileiro**. Comunicação proferida na mesa "Do corpo ao território: relações etnicorraciais e de gênero", no III Simpósio e I Seminário Internacional - Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território / Universidade Federal do Tocantins, setembro de 2018.

_____. Encruzilhadas por todo percurso: individualidade e coletividade no movimento negro de base acadêmica. In: **Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil**. PEREIRA, Amauri Mendes; SILVA, Joselina da; (org.). Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

VERGER, Pierre. **Lendas africanas dos orixás**. Tradução Maria Aparecida Nóbrega. Salvador: Corrupio, 1997.

WOODSON, Carter G. **A deseducação do negro**. Tradução Kwame Asafo Nyansafo Atunda. São Paulo: Medu Neter Livros, 2018.

2. A PERSISTÊNCIA DO ESSENCIALISMO NA FORMAÇÃO DO ‘CORPO’ NA EDUCAÇÃO TRADICIONAL

Patrícia Sheyla Bagot de Almeida

Gelo liso
é paraíso
para quem sabe dançar.

Nietzsche

Considerações Iniciais

As filosofias do ocidente vieram se constituindo no plano metafísico que, de certa maneira, formou toda uma estrutura do sistema de educação. Somente no final século XX podemos falar do corpo num sentido que extrapolasse o da ciência (médica, natural) ou da filosofia (metafísica, jurídica).

Primeiro reduto do corpo, as ciências naturais e médicas, eram as que determinavam um código quase que mecanicista para o corpo. O critério de demarcação entre os saberes tomava o corpo dentro de uma determinação biomédica, que se estendia por todas as questões de políticas educacionais, compreensão esta, que foi desafiada pelas abordagens sócio construcionistas na segunda metade do século XX. Eis o momento em que os saberes sobre os corpos passaram por revisão na mesma proporção em que esse tema era problematizado pelo feminismo, pela ciência e pela filosofia. Dito de outro modo, as regionalizações de saberes foram se

debruçando sobre esse assunto, passando de um único saber contencioso da verdade para as múltiplas possibilidades de compreensão.

Para efeito deste artigo, discutiremos num primeiro momento, o que denominamos por pedagogias essencialistas, presentes na organização da educação tradicional a partir da fundamentação teórica de Bogdan Suchodolski e, num segundo momento, abordaremos a reinterpretação do corpo pelas filosofias desconstrucionistas, a partir do pensamento foucaultiano atravessado pelas relações de saber disciplinar no qual o corpo, como *lócus* de poder, é formado pelas práticas de sujeição. Com a intenção de estabelecer diálogos entre ambas as teorias, contrastaremos as concepções essencialistas que tomam o corpo como instrumento e acessório da educação, assim como as interpretações assentadas pelas novas prerrogativas de mudanças de paradigmas, acionadas através dos corpos posto em cena na prática pedagógica.

O Essencialismo como fundamentação da pedagogia tradicional

Compreendemos por essencialismo, o discurso assentado no ocidente pela tradição platônico-cristã que, ao dizer que o ser humano possuía uma essência, quase sempre se referia, no primeiro caso, a uma marca da razão, e no segundo, a uma marca predeterminada por deus. Na filosofia, tratava-se de determinar a essência das coisas para que fossem objetificáveis e cabíveis em conhecimentos possíveis. Neste âmbito, a natureza deveria ser imutável para que as características que a definem, pudessem ser submetidas ou apreendidas pela razão. Retomemos Platão que, já na Grécia antiga, elegeu como norte de sua filosofia, a distinção de

dois mundos, sendo um epistêmico e outro empírico (doxa). No primeiro, as ideias e no segundo, os fenômenos do mundo natural, tomados como simples reflexos de um número finito de formas fixas e imutáveis¹. A fundamentação da educação se deu, portanto, na relação entre o pensamento filosófico e o agir pedagógico, do qual Platão fora o primeiro a definir a concepção teórica da formação do ser humano, assentado no mundo das ideias, caracterizado como lugar da verdade. Logo, realidade é para Platão, sinônimo de mundo das essências.

Ainda na antiguidade, mesmo Aristóteles que preconizou o mundo empírico como objeto do saber, seria um essencialista, pois o que importava ao final, era a metafísica como substância última do que determinava o ser, tornada presente também no modelo tomista que, na perspectiva escolástica, corroborava o ser humano idealizado. Deste modo, podemos afirmar que, os modos educativos da antiguidade foram cunhados pelo sentido de uma racionalidade que apartava o empírico das relações de aprendizagem. Nela, ocorreu a ideia de fundamento na qual tudo o que existe

¹ A “Teoria das Ideias” de Platão da qual nos referimos aqui estão postas na República (livros VI e VII) e Fedon, diálogos da fase intermediária, na qual Platão elabora a relação do inteligível e do sensível. O termo *μιμησις* (mimesis) é utilizado por Platão para afirmar a coisa sensível como um simulacro, uma cópia, uma imagem da ideia inteligível. Nesse sentido, os objetos, os fatos, as ações e os valores que nos rodeiam são imagens, ou seja, cópias imperfeitas do mundo suprassensível perfeito. Na República, doxa é reafirmada como opinião e se distancia da episteme no que concerne a importância do conhecimento. Por episteme compreendemos o conhecimento da realidade das coisas, o que garante a veracidade do conhecimento. Portanto, na República o termo episteme é o conteúdo de saber da verdade, um saber evidente quando ligado a realidade da ideia. Assim, Platão acredita que as ideias perfeitas são o extrato da realidade, enquanto o sensível (assegurado pelo corpo) é um empecilho para o alcance de tais ideias. Cf. PLATÃO. A República. Trad. e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. 13ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

tem uma razão de ser, cuja essência precisa ser buscado no âmbito de uma verdade absoluta.

Bogdan Suchodolski em sua obra *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*, publicada em 1960, obra bastante conhecida dos educadores brasileiros, foi o primeiro a trazer a questão vista pelo tratamento do fundamento da educação, com a finalidade de discutir as dimensões da essência e da existência como conflito precípua do pensamento pedagógico na história da educação ocidental. A primeira (essência), de fundamentação essencialista, fundada numa matriz idealista, toma o ser humano como ele deveria ser; a segunda (existência), embasada numa visão histórica, material e empírica dos indivíduos, analisa-o a partir do que ele realmente é. Para Suchodolski (2002), a pedagogia da essência tem em Platão, primeiramente, e, bem posterior, em São Tomás de Aquino, seus baluartes teóricos, pois esse ideário se estendeu por todo medievo e foi potencializado pelo modelo de ensino cristão, somado às prerrogativas da filosofia racionalista de Descartes e dos iluministas que, de algum modo, preconizavam a razão e um “eu” categórico como essência do homem.

De acordo com Suchodolski (2002, p. 32), Rousseau foi “a primeira tentativa radical e apaixonada de oposição fundamental à pedagogia da essência e da criação de perspectivas para uma pedagogia da existência”. Isso é garantido porque o filósofo vê de modo empírico e pragmático a ação de educar. É “a realidade que interessa a Rousseau e o que o absorve é a vida concreta, cotidiana e verdadeira do homem” diz Suchodolski (2002, p. 31). Posto em sua famosa obra *Emílio* (1762), a criança deve ser destinada a um ensino livre e espontâneo, pois não é pertinente moldá-la para um futuro profissional. É preciso garantir-lhe uma educação negativa. O importante deveria ser a própria criança tomada não como objeto

da educação, mas como fonte da educação. À vista disso, a educação negativa visava preservar a criança do vício e o espírito do erro, que tem na função do preceptor, a preservação da criança que jamais deveria ser exposta, mas aprender em contato com a natureza e não com os livros, pois ela ainda não possuiria a capacidade da abstração de conhecimentos complexos. Nessa ótica, há uma grande revolução no pensamento de Rousseau quanto a criança, pois ele rompe barreiras propondo uma pedagogia da infância, com uma visão totalmente nova para época, uma vez que a concepção de infância inexistia².

No entanto, para além dos avanços dessa pedagogia, permanece uma certa limitação na interpretação que muitos teóricos da educação fazem de Rousseau, pois, embora ele tenha elaborado o primeiro questionamento radical à fundamentação essencialista da educação trazendo a concretude, o empírico e a natureza para educação da criança, erigindo assim um conceito de infância, esse movimento só existiu no que concerne aos homens, deixando as mulheres, ou melhor, a educação de Sofia, ao cabo do que para ela já havia sido destinado por sua natureza.

No plano pedagógico de Rousseau, à Sofia (companheira de Emílio) deveria ser ensinado a docilidade e a obediência, pois ela precisava aprender desde “cedo a sofrer injustiças e a suportar os erros do marido sem reclamar (GODINEAU, 2003, p. 159,

² “Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais deste”. (ARIÈS, 1981, p. 99).

tradução nossa)³". Diferentemente de Emílio a quem deveria ser ensinado a ser "um homem de espírito livre, capaz de desafiar o julgamento público; Sofia, ao contrário, deveria se submeter a opinião" (GODINEAU, 2003, p. 159, tradução nossa)⁴. São as diferenças sexuais, postas sob fundamento de uma ordem natural essencialista, que justificam as marcações dos papéis sociais, portanto, as virtudes próprias das mulheres são a piedade, a ternura e a compaixão, uma vez que elas (GODINEAU, 2003, p. 159), "são feitas por natureza para cuidar, consolar e se dedicar ao serviço da família"⁵. Logo, o empenho da mulher se reduziria à manutenção de uma ordem moral dos costumes, ou seja, desprovida de inteligência, cabia-lhe a exclusão da vivência pública do contrato social, restando a ela somente a função modeladora e ornamental da família, excluída da educação formal.

Em outras passagens do último livro de *Emílio* dedicado a Sofia, lido corriqueiramente por mulheres e homens da Revolução, o filósofo engrandece a domesticidade e a sujeição das virtudes da mulher, cujas superficialidades e sentimentalismos deviam ser controlados a fim de impedir a perturbação civil. A educação que lhe é devida é exclusivamente a do casamento, a da maternidade e da domesticidade. Todavia, se a educação de Rousseau tem um pressuposto existencial, como apresentado por Suchodolski, desconstruindo as bases essencialistas, por que isso não se estendeu às mulheres? Trata-se de fato de uma revolução ou de um movimento excludente, que determina práticas pedagógicas para uma parcela

³ "lui apprende de bonne heure à souffrir même l'injustice et à supporter les torts d'un mari sans se plaindre" (GODINEAU, 2003, p. 159).

⁴ "um homme à l'esprit libre, capable de braver le jugement public; Sophie doit au contraire se soumettre à l'opinion (GODINEAU, 2003, p. 159).

⁵ Les femmes son faites, par la nature, pour soigner, consoler, se dévouer au servisse de la famille (GODINEAU, 2003, p. 159).

de privilegiados da sociedade? E a infância de Sofia? Qual educação seria destinada a ela além daquela que sua natureza já lhe garantia?⁶

Segundo Badinter (1991, p. 19), “Rousseau era o grande triunfador do fim desse século e a publicação de *Emilio* em 1762, havia cristalizado a revolução das mentalidades, dando-lhe justificação filosófica”. O que se passara agora, no XVIII, era a busca por um modelo familiar fechado ao espaço público para as mulheres e totalmente aberto para os homens. Dito de outro modo, “Rousseau teve o gênio de mostrar que elas estavam inscritas na natureza dos sexos: eminentemente complementar” (BADINTER, 1991, p. 19). Por isso, a predisposição dessa ‘natureza’ era essencialista em seus fundamentos. Desta maneira, a prática pedagógica ou a fundamentação da educação sedimentada na tradição do pensamento filosófico essencialista, a despeito das críticas suscitadas desde a Renascença, quando aparecem os primeiros arroubos da pedagogia da existência, não se extinguiu, mantendo-se com vitalidade na maioria das práticas pedagógicas.

A pedagogia da essência continuou hegemônica na modernidade, sustentando-se num “sistema natural da cultura” que, como observa Suchodolski, “englobava um conjunto de ideias e

⁶ Para refletirmos. Não podemos mais silenciar diante da história que ainda apresenta a versão de ganhos que foram de uns poucos. Então, relembremos que as reivindicações universalistas feitas pela liberdade humana e igualdade durante o Iluminismo e a Revolução excluíram quase que inteiramente a metade feminina da humanidade. E em algumas culturas quase não se mexeu no sistema escravocrata que alimentava a riqueza dos privilegiados. Sendo assim, repetimos a pergunta que Wollstonecraft fez em virtude do relatório feito Talleyrand sobre a exclusão da mulher da educação pública em nome do Comitê de Constituição da assembleia Nacional da França, pergunta ela: “se a exclusão [...] de uma metade do gênero humano pela outra é uma coisa impossível de se explicar pelo princípio abstrato [dos direitos do homem] [...], em que repousa vossa constituição?” (2016, p. 19).

normas com significado geral e permanente” (2002, p. 24). Esse sistema se constituía como freio para as mudanças progressistas e, ao mesmo tempo, servia de “travão ao relativismo, ao cepticismo, ao ateísmo e à libertinagem” (2002, p. 24) e, sobretudo, como negação e apagamento total do corpo, posto que a “edição moderna da filosofia ainda concebia a essência do homem de modo metafísico e dogmático” (2002, p. 24). Não obstante, o sistema natural da cultura que começava a se fortificar, iniciou uma luta que se concentrava em extinguir tudo o que transgredia a vida natural dos indivíduos e combater qualquer ideário que colocasse em dúvida a existência de tais princípios. Em todo caso, trocava-se uma ‘essência’ por outra, sendo agora a vez da natureza fundamental o lugar do corpo. Talvez essa segunda forma de essencialismo, espaiada na prática educativa, tenha sido ainda mais efetiva do que o essencialismo da tradição platônico-cristã, pois ele foi implementado nos currículos e foi a forma com a qual o corpo foi visado como problema pedagógico.

Assim, mantendo-se de diversos modos e tendo uma conservação robusta nas práticas educativas, sobretudo no Brasil, o essencialismo foi longamente debatido e seus desdobramentos em crenças de ideias universais de verve platônico-cristã, foi estremecido. As ideias universais, assentadas na racionalidade abstrata de origem filosófica, que determinavam a essência, apagando as energias vitais de uma singularidade criativa dos indivíduos, foram revisitadas por novas teorias que almejavam outros códigos de interpretação social e outras ferramentas para a prática pedagógica. O essencialismo, difuso na educação do ocidente, assentado na dualidade cartesiana mente-corpo, será redimensionado e o pensamento pedagógico restrito por modelos ontológicos e epistemológicos das filosofias metafísicas, serão implodidos por novos

modelos também advindos da filosofia do século XX. Neste sentido, o essencialismo percorre uma longa tradição de ascendência ao mundo das ideias e afasta-se do mundo factual como circunscrição do corpo, ou seja, herdamos na prática pedagógica, o cultivo da essencialidade e a negação da realidade material e histórica, na qual as sociedades são construídas pela elaboração dos corpos.

Em suma, no que tange a educação, podemos afirmar que o essencialismo se baseia num modelo conservador que aceita a estrutura social, política e econômica da sociedade como dados incontornáveis da ‘natureza’ humana, afastando-se da compreensão da sociedade como constructos históricos provindos de relações de poder postas em discursividades. Nestas pedagogias tradicionais, as escolas não têm como função a transformação ou emancipação de seus educandos, mas a função de serem transmissoras dos valores morais e do conhecimento intelectual tradicional nos moldes do humanismo ocidental, necessários para o enquadramento social de cidadãos ‘modelos’. É sob a égide do essencialismo que os educadores são tomados como difusores das virtudes e de tudo que envolva a moral, privilegiada por uma parcela da sociedade. Essa ideia de que há uma noção pré-determinada de “ser humano”, pré-definida em sua essência, é a base das chamadas pedagogias essencialistas, e o que a educação deve realizar, é tornar o homem pronto para aquilo que ele já está determinado a ser.

Percebamos o quanto de torção precisa ser feito para desmembrarmos as camadas dos discursos que aqui se impõem: quem determina essa essência sob qual moralidade se assenta, e ainda, de que modo ela se compromete realmente com a vida ou que vidas privilegia? Caberia ainda perguntar se o conceito de essência não é uma impostura contra a própria vida, pois, só vislumbramos alguma essência, pela forja de conter todos os indivíduos em um

único modelo de necessidades e, neste caso, é preciso apagar as diferenças e as pluralidades que existem na sociedade. Desta maneira, elege-se a alma, as ideias, o abstrato, a razão, deus, como meio de garantir a essencialização e, tudo que não se enquadrar a isso, é tomado como doentio, pervertido e infracional dos 'bons' costumes.

Observemos que na eleição da educação essencialista que compromete o ato de educar com a função moralizadora de se tornar o que se nasceu para ser, o corpo como constructo histórico e relacional foi tirado de cena, e tudo que era eleito como importante para esta função estava assegurado pela alma, pela razão ou pela natureza. Nesse contexto, o corpo fora completamente ignorado, propositadamente, pelas construções teóricas ou tomado como mero coadjuvante dos saberes que quase sempre o hiperpatologizaram. Assim, o corpo foi se constituindo como objeto de ódio por se tratar do que está preso ao material, ao baixo, ao feio, ao doentio, um impedimento para o melhoramento da alma, aquilo que empenha o desenvolvimento dos indivíduos e na educação foi relegado às ciências biológicas. No entanto, mudanças ocorreram e o arrefecimento das filosofias essencialistas fez com que elas perdessem espaço para outros modos de pensar, erigidos por novas filosofias que avançavam em seu retorno às pulsões, ao corpo, ao indivíduo terreno e histórico.

A reinterpretação do corpo pelas filosofias desconstrucionistas

Foi somente no XX que podemos observar a quebra da herança do pensamento essencialista que se firmou como fundamento da educação. Embora na Renascença já aparecessem as

primeiras manifestações da pedagogia da existência, foi na modernidade que transformações radicais começaram a deslocar o olhar para a vida e para o sentido dos indivíduos em suas existências concretas. Filosofias como a dos pensadores Friedrich Nietzsche, Merleau-Ponty e Michel Foucault desferiram golpes irreversíveis ao essencialismo do ocidente que, conseqüentemente, abalaram os fundamentos da educação e das suas práticas pedagógicas. Vale ressaltar que o corpo sempre esteve presente na história do ocidente, no entanto, o modo como fora tomado era sintoma de sua negação. No medievo, império de deus, ele era o empecilho para santidade, no iluminismo, império da razão, ele deveria ser dominado pela racionalização, e na ciência, império da técnica, objeto a ser dissecado. Assim sendo, ele, profano, matéria e natureza, deveria sempre ser superado.

Retomemos como exemplo novamente a educação de *Emílio* em Rousseau. Para o filósofo, a educação deveria ser conduzida para o autodomínio das emoções, e quando fala do corpo, o faz como algo a ser vencido, diz: “é preciso que o corpo tenha vigor para obedecer à alma; um bom servidor deve ser robusto [...]. Quanto mais fraco é o corpo, mais ele comanda; quanto mais forte ele é, mais obedece” (ROUSSEAU, 1995, p. 32). Em vista disso, a educação em *Emílio* é conduzida para a contenção dos sentidos, aplicando ao ser humano divisões estanques à existência. O cartesianismo já havia fragmentado o corpo e separado dele a razão, os sentidos e as faculdades cognitivas, sobrecarregando-o de hierarquias como se elas não fossem resultados psicofisiológicos desse próprio corpo. Para Nóbrega (2005, p. 603), o sensível está posto no ideário da pedagogia moderna e iluminista, mas assume, com relação ao conhecimento, “um papel inferior ou acessório. As paixões estão relacionadas aos sentidos, aos desejos e às necessidades do

corpo. Já a ideia de civilização se relaciona ao princípio de dominar a natureza [...]”. Desta feita, as pedagogias essencialistas seguiram esse mesmo fundamento, a saber, a da total negação e do desejo de dominação do corpo. Por tal razão é que as mudanças só virão depois da guinada dada por Nietzsche às filosofias clássicas.

Nietzsche elabora uma filosofia voltada para o corpo, um “corpo vivo e não moribundo”, pois este terá de ser a vontade de poder encarnada, “quererá crescer, expandir-se, atrair para si, ganhar predomínio – não devido a uma moralidade ou imoralidade qualquer, mas porque *vive* e vida é precisamente vontade de poder” (JGB/BM §258, p. 171). O filósofo enfatiza o caráter explorador da vida como função orgânica que começa a ser negada pela filosofia dogmática, mediante a tentativa de estabilização por via conceitual da dinâmica existencial.

Essa postura posta no *Anticristo* (1883) já é orientada em *Ecce homo* (1888) na qual, Nietzsche pergunta diretamente sobre o sentido que “têm aqueles conceitos mentirosos, os conceitos auxiliares de moral, “alma”, “espírito”, “livre-arbítrio”, “Deus”, senão o de arruinar fisiologicamente a humanidade?...”. E, de modo ímpar, estremece frente a negação da própria autoconservação, da retirada do corpo de cena, ou fazê-lo aparecer mediante desprezo. Para o filósofo, isto é fazer da vida uma anemia, pois tornar o “desprezo ao corpo a “salvação da alma””, não é “senão uma receita de décadence” (EH § 2). O corpo figura como um dos temas mais recorrentes nas obras de Nietzsche, tomado pela implosão da dualidade metafísica, o corpo é base e matéria de toda psicologia que se reverte numa racionalidade ampliada, cujo “paradigma é dado pelo corpo e pelos impulsos - a “grande razão”, de que a consciência ou o “espírito” constituem a fachada e a superfície simplificadora” (GIACOLA, 2001, p. 26 - 27). Assim falou *Zaratustra* (1883) por

exemplo, é uma obra que canta o indivíduo em seu sentido de corpo, de terra e que não se submete a uma racionalidade, nem a uma dialética, mas à arte, a superação, a experimentação, a invenção e ao autocultivo de si próprio⁷.

Na esteira de Nietzsche está o filósofo francês Michel Foucault que tematizou o corpo em um estilo menos metafórico para filosofia e que o tornou central em seu pensamento. A noção de corpo é explicitada em Foucault em diversos trabalhos *Vigiar e Punir*, 1975, *Segurança, Penalidade e Prisão*, 1976, *Segurança, Território e População*, 1978, e *Microfísica do Poder*, 1979 e segue as mudanças de concepção e produção do filósofo. Só para dar destaque, o corpo que aparece sob uma ênfase disciplinar, já não é o mesmo que aparece na segunda fase sob a ênfase na governamentalidade. Ressaltamos que o pensador sofreu uma forte influência advinda da “fenomenologia transcendental de Husserl que deu origem ao contra-movimento existencialista, liderado na Alemanha por Heidegger e por Merleau-Ponty na França” (DREYFUS, 1995, p. XVI-XVII). Na Sorbonne, afirma Dreyfus (1995, p. XVII),

Foucault assistiu à explicação de Merleau-Ponty daquilo que ele chamaria mais tarde fenomenologia da experiência vivida. Em suas Conferências e no seu influente livro, *Fenomenologia da Percepção*, Merleau-Ponty tentou mostrar que o corpo vivido mais do que o ego transcendental organizava a experiência, e que o corpo, como um conjunto integrado de

⁷ Com títulos metafóricos e imagéticos, Zaratustra destaca, por exemplo, os desprezadores do corpo e faz uma afirmativa já na proposição de invertê-la: “uma vez a alma olhava com desprezo para o corpo: e esse desdém era o que havia de maior: — ela o queria magro, horrível, faminto. Assim pensava ela escapar ao corpo e à terra”. E diz em seguida: “mas também vós, irmãos, dizei-me: o que conta vosso corpo sobre vossa alma? Não é ela pobreza, imundície e lamentável satisfação?” (Zaratustra, prólogo §3). Cf. Nietzsche. *Assim falou Zaratustra*. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

habilidades, não era submetido ao tipo de análise intelectualista, através de regras, desenvolvidas por Husserl⁸.

Merleau-Ponty elaborou aspectos importantes sobre o corpo dando ênfase a percepção e a cognição, evidenciando como elas decorrem da motricidade: o sistema nervoso central conduz impulsos e não conceitos ou pensamentos. Assim, a percepção é fundamentalmente corpórea. Por essa nova compreensão, é possível reavaliar o modo como a tradição filosófica (empiristas e racionalistas) interpretava as sensações, causalidades arbitrárias de um sujeito-objeto. Na concepção fenomenológica da percepção, essa compreensão se altera e os sentidos só podem se fazer pelo corpo. Outro fator importante na fenomenologia do filósofo é que meio e organismo não estão separados, mas em profunda inerência, ou seja, os componentes físico-químicos do corpo estão sempre em relação com a organização das estruturas. Por conseguinte, o pensar, o raciocinar e o sentir não são frutos de um esquema transcendental que se passa para além do corpo numa mente solipsista desencarnada, mas uma experiência corporal ligada à profundidade do mundo. Dito de outra forma, tudo o que gera conhecimento e compreensão está encarnado no mundo, engajado na existência do corpo em relação a outros corpos que adensam-se na sexualidade, na linguagem e na historicidade. Todavia, embora as contribuições de Merleau-Ponty tenham sido importantíssimas para a filosofia

⁸ Segundo Dreyfus (1995, p. XVII), “Foucault também estudou a clássica reelaboração da fenomenologia feita por Heidegger, em *Ser e Tempo*, e apresentou favoravelmente a hermenêutica ontológica de Heidegger, em seu primeiro trabalho publicado, uma longa introdução a um ensaio do psicanalista heideggeriano, Ludwig Binswanger. A fenomenologia de Heidegger enfatiza a ideia de que os sujeitos humanos são formados pelas práticas histórico-culturais nas quais eles se desenvolvem. Estas práticas formam um background que não pode nunca se tornar completamente explícito, e assim não pode ser entendido em termos das crenças do sujeito doador de sentido”.

da educação, é sobre os modos como os corpos são elaborados ou investidos nas pedagogias essencialistas que almejamos, agora, trazer Foucault para dar contraste e demonstrar as nuances dessa discussão.

O corpo como instrumento e acessório das pedagogias essencialistas

Elegemos aos menos dois modos como o corpo é trabalhado e conceituado pelas pedagogias essencialistas: i) como suporte da ciência, devendo ser decodificado (nesse caso o corpo é abordado como objeto da biologia, enfatizado em sua anatomia e posto na ordem curricular da educação física - visualizado somente pelo aspecto da normalização da saúde) e ii) como fonte de doutrinação moral, na qual ele deve ser disciplinado (pois o corpo é somente um acessório da razão e da alma), interditado e silenciado no que tange à sexualidade e à construção histórica. Nos dois aspectos em questão, o corpo é tomado a partir de uma instrumentalidade, ou seja, uma engenhosidade é pensada para ele como alvo das práticas educativas. O que equivale dizer que essas pedagogias ainda interpretam o corpo como passivo, um receptáculo a ser preenchido por saberes superiores⁹ na relação estanque entre sujeito e objeto. Não sem propósito, escolhemos usar para essa tendência da educação o

⁹ Vale destacar neste momento o pensamento de Foucault posto em *Vigiar e punir*, obra de 1979, no qual diz: “o corpo: superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto que a linguagem os marca e as ideias os dissolve), lugar de dissociação do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização. A genealogia, como análise da proveniência, está, portanto, no ponto de articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo (FOUCAULT, 1987, p. 22). O que equivale também dizer, dando visibilidade aos modos de tratamentos dispensados ao corpo.

corpo no singular e não no seu devido plural. Dito isso, passemos a discussão nos pontos aqui destacados.

i) O corpo: ginástica e educação física

O corpo como suporte para ciência foi objeto da educação bem cedo, e seu lugar parece ser sempre o da educação física, o que antes era denominado de ginástica no XIX. Soares (1998) considera que na Europa do século XIX, a ginástica científica foi pensada mediante o surgimento dos novos códigos de civilidade. Associada a ciência, o corpo era assemelhado a uma máquina cujos atos poderiam ser milimetricamente medidos. Desde a infância, ou melhor, sobretudo nela, deveria incidir uma educação que privilegiasse a retidão corporal e mantivesse os corpos aprumados e retos. Para Vigarello (1978, p. 9, tradução nossa), o corpo é o primeiro “lugar onde a mão do adulto marca a criança, ele é o primeiro espaço onde se impõem os limites sociais e psicológicos que foram dados a sua conduta, ele é o emblema no qual a cultura inscreve seus signos e seus brasões”¹⁰.

A verticalidade do corpo reto, o porte rígido e as descrições detalhadas de exercícios físicos visavam moldar e adestrar o corpo, imprimindo-lhe não somente um porte, mas desenvolvendo a ideia de que os corpos desviantes dos padrões não interessariam para as normas utilitárias¹¹. De tal modo, a primeira infância se tornou o

¹⁰ Le corps est le premier lieu où la main de l'adulte marque l'enfant, il est le premier espace où s'imposent les limites sociales et psychologiques données à sa conduite, il est l'emblème où la culture vient inscrire ses signes comme autant de blasons (VIGARELLO, 1978, p. 9).

¹¹ Vale trazer uma observação suscitada pelo trabalho de Vigarello ao considera que a idade média não pode permanecer calada sobre as duas grandes categorias às quais qualquer fuga em relação às retitudes corporais será tradicionalmente referida: os estigmas de deformidade, sancionados pela atenção à robustez e a estética, sancionada especialmente por uma moral socializada (VIGARELLO, 1978, p. 15, tradução nossa). Le moyen Âge ne saurait demeurer silencieux sur les deux grandes

lugar privilegiado de enquadramento das regras, visto que na criança a imagem de um corpo maleável sujeito a todas as correções e todos os ajustes encontra no gesto pedagógico, as manipulações redutivas e “transformadoras que se cruzam em uma massa passiva sonhada e flexível como o barro. O corpo de argila na criança causa a visão de recuperação perfeita, assim como justifica a diligência preventiva” (VIGARELLA, 1978, p. 32, tradução nossa). Somente os corpos adestrados assegurados pela ginástica assegurariam um lugar de pertença na sociedade burguesa. Nesse sentido, a ginástica se alinhou à racionalidade científica para legitimar-se socialmente, pois, no XIX, tudo o que tinha validade precisava estar a serviço da ciência. Afinados, Estado, ciência e ginástica constituirão os valores morais das sociedades burguesas que farão “culto” a saúde, ao corpo e a pátria.

Ressaltamos que tais valores diziam respeito a uma classe específica, pois como Soares (1998) demonstra, outras populações ficavam de fora do novo culto ao corpo, restando-lhes “uma saúde que não podia ser obtida nem preservada em condições miseráveis e degradantes a que estava sujeita a maioria da população que exercia algum tipo de “trabalho livre” na indústria, no comércio, nas minas” (SOARES, 1998, p. 23). Para além dessa realidade, à ginástica também foi atribuída um possível caráter terapêutico. Segundo Soares (1998, p. 84): “a ginástica, desde o mundo grego, sempre esteve ligada a medicina e a terapêutica em geral. No século XIX, esta ligação acentua-se sobretudo porque confere status a esta prática”. Como produto comprovadamente científico, a ginástica é

catégories auxquelles sera traditionnellement renvoyé tout échappement à l'égard des rectitudes corporelles : les stigmates de la difformité, sanctionnés par une attention à la robustesse ou à l'esthétique, la non-observation du maintien, sanctionnée surtout par une morale socialisée).

radicalizada no universo das práticas corporais para adestramento e contenção dos excessos.

Logo, consolidada no século XIX, a ginástica, agora nomeada de educação física, não se restringiu a escola, mas desenvolveu-se como ideal ascético, baluarte da moralização das pedagogias essencialistas, para além dos muros da escola, na íntima relação entre as ações de natureza física e as de natureza moral¹². Nas duas ordens, nas quais o corpo é o objeto a ser apreendido e decodificado, identificamos duas chaves de leitura e interpretação: na primeira, o corpo está inserido no currículo escolar, ou seja, ele está presente na educação física, no ensino das artes (dança, teatro, música), na biologia, etc. Neste domínio curricular, o corpo é 'normalizado' a partir de um desenvolvimento que se quer sadio e 'potencializador'. No entanto, na segunda chave, na qual identificamos corpo, poder e moralização escolar, os desafios já são outros. Nesse domínio, o corpo é posto num par de oposições que se excluem, a saber, de um lado, o corpo, sexualidade, gênero, e de outro: corpo, higiene, saúde. O primeiro delegado ao formalismo do

¹²No plano da moralização queremos dar um exemplo breve de como a correção do corpo está vinculada a investida moral. Na correção do ato da escrita, a diferença entre a mão direita e a esquerda são enfatizadas pela eficiência da escrita. No entanto, observemos que as razões para tal não são meramente fisiológicas. Para Hertz (1928), estas se tornam até secundárias em relação ao obstáculo cultural constituído pelas representações: tudo que é associada a esquerda é negativo e a direita positivo. Essa oposição não diz somente do físico, mas também da moral: "a esquerda implica a falta de jeito, a deformação, a traição, o ridículo; a direita reivindica a destreza, a correção, a coragem, etc. A polaridade religiosa entre o sagrado e o profano aparece com toda a evidência: se a direita é uma qualidade do transcendente, a esquerda traz em si o risco da mácula. O privilégio concedido à mão direita depende antes de tudo do uso dessa estrutura antropológica fundamental que, em várias sociedades, concede predileção à direita sobre a esquerda, mesmo em se tratando do corpo humano, o fisiológico está aqui subordinado à simbólica social". Cf. HERTZ, Robert. *La prééminence de la main droite: étude sur la polarité religieuse*. Mélanges de la société religieuse et defolklore. Paris: PUF, 1928.

currículo e o segundo ignorado, interdito ou investido por uma discursividade moral provinda do discurso médico, religioso e jurídico do qual as pedagogias essencialistas não abrem mão.

ii) O corpo: moralidade e interdição

Quando se trata da abordagem sobre a construção histórica, o corpo é sempre interdito nas práticas pedagógicas essencialistas, isso em grande parte se deve pelo naturalismo de verve determinista que as teorias da educação se pautam. Nesse quesito, o corpo é tomado por um essencialismo que retrata a sexualidade como inerente à natureza do corpo, na qual os instintos sexuais são explicados pela distinção macho e fêmea. Nesse caso, o corpo é interpretado em seu aspecto puramente fisiológico, sede de instintos, pulsões e hormônios. No entanto, quando visto pela construção social, histórico e cultural dele se deve silenciar.

Os muitos estudos sobre o corpo na contemporaneidade (Nietzsche, Merleau-Ponty, Michel Foucault, Thomas Laqueur, Emily Martin, G. Vigarello, J. Butler, J. Kristeva, entre outros) tendem a interpretá-lo como situacional às relações de poder, às discursividades históricas e seu aspecto natural não retira dele as marcas de uma configuração social e política. Para retomar Nietzsche, o horror ao corpo como constructo histórico que as pedagogias essencialistas exprimem, parece se pautar também pela lembrança de que o corpo salienta em si mesmo a 'natureza' da qual pertencemos. Dito de outro modo, se as pedagogias essencialistas têm como maior objetivo o apreço moral da formação do ser em sua ordem ontológica e transcendental, ter de lidar com o que nos marca, como seres também naturais e finitos, parece ferir o princípio de elevação espiritual que muitas delas almejam alcançar.

Referimo-nos aqui, sobretudo, às pedagogias exercidas no âmbito confessional da educação, afinal, o fato de nos tornarmos

humanos na cultura não nos dá licença para ignorar a natureza¹³ em sua configuração natureza/cultura. Se assim o fizermos, estaremos de igual modo interditando o corpo só que de outra forma. O pensamento do domínio do corpo parte da ideia ocidental, aos moldes baconiano¹⁴ e capitalista, de que tudo que é natureza pode e deve ser dominado. Assim, polarizamos o natural e o cultural sem compreendermos que eles se desenvolvem por interações que resultam em modos diferentes de ser. O corpo pode ser lido como

¹³ Vale ressaltar nesta nota explicativa que quando usamos o termo natureza aqui já não estamos mais falando somente do aspecto biológico que é posto pelo corpo anatômico, referente essencialista do binarismo de gênero. Mas abrimos um parêntese para explicar que natureza é essa que falamos na carnadura das filosofias desconstrucionistas, principalmente aquela devedora de Nietzsche para quem o aspecto fisiológico, orgânico, psicológico e total do ser humano só pode se dar no e pelo corpo e não fora dele. Desta feita, ao falar natureza não recorremos a natureza tal como a ciência do XIX utilizou, simplificando ou reduzindo os corpos aos seus aspectos puramente anatômico e biológico, estamos falando de “atos, gestos e desejos que produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem na superfície do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa” (BUTLER, 2003, p. 194).

¹⁴ Trata-se aqui do filósofo empirista Francis Bacon que marcou as bases da filosofia da ciência ao objetivar a superação dos paradigmas escolásticos, pois, segundo o filósofo, essa forma de educação (contemplativa em parte) não propiciava o conhecimento real para o domínio da natureza, razão pela qual se mostrava necessária a criação de um método que fosse útil, eficaz e experimental. Diz Francis Bacon no aforismo XVIII do *Novum organum*: “os descobrimentos até agora feitos de tal modo são que quase só se apoiam nas noções vulgares. Para que se penetre nos estratos mais profundos e distantes da natureza, é necessário que tanto as noções quanto os axiomas sejam abstraídos das coisas por um método mais adequado e seguro, e que o trabalho do intelecto se torne melhor e mais correto” (Bacon, 1997, p. 36). O método para domínio da natureza e o homem como superior a ela era o princípio da ciência moderna até o século XIX, no entanto não precisamos nos alongar para descrever o quanto esta crença se mostrou, em parte, equívoca no decorrer dos séculos. Para isso basta verificar os movimentos ecológicos em prol do meio ambiente que visam reverter a falsa visão de superioridade do homem sobre o universo. Cf. BACON, F. *Novum Organum ou Verdadeiras Indicações acerca da Interpretação da Natureza*. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

investimento de poder num plano político, religioso, histórico e social que deriva em sua convencionalidade ‘mimética’, mas também em sua natureza e, sobretudo, em sua subversão.

Entretanto, é árduo para as pedagogias essencialistas rever o corpo além da diferença anatômica e compreender que a natureza não é um fato puro, não sofisticado pelo pensamento ou convenção, “mas sim uma construção ricamente complicada baseada não apenas na observação e em uma variedade de restrições sociais e culturais prática da ciência, mas também numa estética da representação”¹⁵ (LAQUEUR, 1992, p. 163). Nesse raciocínio é que nos aproximamos de Foucault, pois ele pontua o corpo não só como um fruto de práticas subjetivantes, mas também como representações visíveis de resistência.

Em *Vigiar e punir* (1975) podemos ler que o corpo está imerso no campo político, pois na essencialização moral, o poder o marca e o maquina para o trabalho incorrendo sobre ele regras e funcionamentos. Esse investimento está concatenado com o econômico e com a produção de sujeitos que estão postos nas práticas de sujeição. Nessas, o corpo é minuciosamente estruturado, organizado e calculado, ou seja, “o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso” (FOUCAULT, 1987, p. 26). A sujeição pode ser tanto violenta e ideológica quanto direta, física e tecnicamente pensada. Essa última nos interessa em particular, porque envolve a sutileza do exercício desse poder ficando aquém da visibilidade da violência imposta pelo soberano

¹⁵ Anatomy and nature as we know it more generally, is obviously not pure fact, unadulterated by thought or convention, but rather a richly complicated construction based not only on observation, and on a variety of social and cultural constraints on the practice of science, but on an aesthetics of representation (LAQUEUR, 1992, p. 163).

aos corpos em suplício¹⁶. Ocorre assim, segundo Foucault (1987, p. 24), “uma metamorfose dos métodos punitivos a partir de uma política do corpo onde se poderia ler uma história comum das relações de poder e das relações de objetos”. A tecnologia, agora difusa, não é mais sistemática e contínua, não sendo, portanto, mais possível identificá-la num poder específico exercido por um Estado.

Sua utilização continua, mas agora com modos e formas diferentes de agir. Trata-se de uma microfísica posta em curso pelas instituições, na qual Foucault (1987, p. 26) “supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma “apropriação””, mas a disposições, disciplinas¹⁷, táticas e técnicas

¹⁶ Pena corporal, dolorosa, mais ou menos atroz [...]. Um fenômeno inexplicável a extensão da imaginação dos homens para a barbárie e a crueldade. Inexplicável, talvez, mas certamente não irregular nem selvagem. O suplício é uma técnica e não deve ser equiparado aos extremos de uma raiva sem lei. Uma pena, para ser um suplício, deve obedecer a três critérios principais: em primeiro lugar, produzir uma certa quantidade de sofrimento que se possa, se não medir exatamente, ao menos apreciar, comparar e hierarquizar; a morte é um suplício na medida em que ela não é simplesmente privação do direito de viver, mas a ocasião e o termo final de uma graduação calculada de sofrimentos: desde a decapitação — que reduz todos os sofrimentos a um só gesto e num só instante: o grau zero do suplício — até o esquartejamento que os leva quase ao infinito, através do enforcamento, da fogueira e da roda, na qual se agoniza muito tempo; a morte-suplício é a arte de reter a vida no sofrimento, subdividindo-a em “mil mortes” e obtendo, antes de cessar a existência, the most exquisite agonies. O suplício repousa na arte quantitativa do sofrimento. Mas não é só: esta produção é regulada. O suplício faz correlacionar o tipo de ferimento físico, a qualidade, a intensidade, o tempo dos sofrimentos com a gravidade do crime, a pessoa do criminoso, o nível social de suas vítimas. Cf. FOUCAULT. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987, p. 31.

¹⁷ “Disciplinas são o conjunto das minúsculas invenções técnicas que permitiram fazer crescer a extensão útil das multiplicidades fazendo diminuir os inconvenientes do poder que, justamente para torná-las úteis, deve regê-las. Uma multiplicidade, seja uma oficina ou uma nação, um exército ou uma escola, atinge o limiar da

que se realizam numa rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, cujo privilégio nenhum poder detém. É essa microfísica que produz o corpo útil e necessário para gerir vidas que importam em suas potencialidades produtivas.

Nas instituições educativas de fundamentação essencialista, não se opera de modo diverso e o corpo é tomado com o mesmo propósito, a saber, como objeto, capaz de ser domesticado, a partir de preceitos e punições, com a finalidade de que todos exerçam seus papéis pré-determinados de 'bons cidadãos', evitando assim, a transgressão, a subversão e a contestação dos valores estabelecidos pelas instituições de formação. Eis o momento que nasce "uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente" (FOUCAULT, 1987, p. 119). Foucault observa inúmeros fatores que compõem o espaço escolar, a organização, a disposição das classes em fileiras, a assepsia e aqui podemos retomar as disposições das cadeiras e sua ergonomia para a postura da escrita e da leitura, os exercícios como emprego do tempo e energia, assim como o treino e comedimento posto na boa etiqueta de gestos e horários na contenção de tempo dispensado às tarefas de sala de aula e de casa.

Por conseguinte, interessa-nos, agora, perguntar porque interpretações como a realizada por Foucault, assim como outras análises, não alcançam as prerrogativas das pedagogias essencialistas? Intentamos algumas respostas. Primeiro, porque ela mesma exerce a domesticação e a docilidade dos corpos em nome de sua

disciplina quando a relação de um para com outra torna-se favorável. Cf. FOUCAULT. Vigiar e punir. Petrópolis: Vozes, 1987, p. 181.

prática e crença morais de manutenção dos 'bons costumes'¹⁸, portanto, reconhecer isso é como fazer uma radiografia de si própria no comprometimento que ela tem em manter uma sociedade ainda desigual. Segundo, porque isso quebra o essencialismo como base fundamental de seu argumento, isto é, nascemos para exercer funções e permanecer em certos espaços e funções que não podem ser violados porque são determinados por deus ou pela natureza. Posto isso, a pedagogia essencialista quer apenas contribuir para o aparelhamento ideológico do Estado na manutenção do seu status quo.

Desta maneira, a primeira abordagem proposta aqui (o corpo visto pela ciência) é mais bem quista porque confortável para sua prática pedagógica de manutenção da 'ordem'. Coisa que não acontece com a segunda (o corpo como histórico e interdito), pois essa forçaria o reconhecimento de que o corpo também é uma construção social, histórica, perpetrada pela tecnologia política de poderes que se querem vigentes e robustos e que hoje se depara com os corpos em sua dinâmica existencial, plural e com sua singularidade e alteridade.

¹⁸ Vale uma explicação: os bons costumes seriam todos aqueles comportamentos aceitos socialmente sem prejuízo a ordem pública provindo do privilégio de uma minoria que se coloca como exemplo de valores a serem seguidos. Nesse caso, tudo o que divirja desse comportamento será tomado como mau ou patológico. Observemos uma outra linha que se justapõe a essa, a saber, aquela destacada em *O nascimento da clínica* (1963), obra na qual Michel Foucault refletirá sobre o papel exercido pela clínica na diferenciação do normal e do patológico. Foucault questiona a relação estabelecida entre a percepção médica sobre o corpo em suas patologias e a linguagem arrojada pela discursividade que dará visibilidade a essas patologias. O filósofo edifica uma reflexão radical sobre a norma e sobre as regras que instauram o discurso médico naquilo que o faz diferenciar as naturezas do normal e do patológico, averiguando o que de previamente pré-ordena todo o seu conteúdo.

Para finalizar este pensamento, gostaríamos de tomar Foucault por outra obra, bem menos trabalhada pelos educadores, mas que teria muito a contribuir para repensar o corpo como resistência e não somente como engrenagem disciplinar. Trata-se da *Coragem da verdade* (1983). Nessa obra, as relações de poder e a insubmissão não podem estar separadas. A existência é antagônica, ou seja, ao mesmo tempo que poderes investem sobre o corpo, ele resiste. Eis o sentido de *parresia*¹⁹ como busca do indivíduo de falar, viver e resistir, o que equivale dizer que seu modo de ser está sempre em transformação pelo cuidado de si. Existem nas camadas semânticas dessa palavra, duas compreensões, sendo uma negativa, aquele que diz tudo o que lhe vem à cabeça (*tagarelice*, *fala inautêntica*) e a positiva, que Foucault elege. Trata-se de dizer a verdade sem dissimulação ou reserva, todavia, atentemos que não é aquela verdade absoluta universal dos metafísicos, mas a verdade de si, ou seja, é necessário que ela se constitua na opinião pessoal daquele que fala, trazendo consigo suas crenças e seus pensamentos. Assim para que haja *parresia*,

[...] o sujeito, [ao dizer] essa verdade que marca como sendo sua opinião, seu pensamento, sua crença, tem de assumir certo risco, risco que diz respeito à própria relação que ele tem com a pessoa a quem se dirige. Para que haja *parresia* é preciso que, dizendo a verdade, se abra, se instaure e se enfrente o risco de ferir o outro, de irritá-lo, de deixá-lo com raiva e de suscitar de sua parte algumas condutas que podem ir até a

¹⁹ A *parresia*, vocês se lembram, é etimologicamente a atividade que consiste em dizer tudo: *pânêma*, *Parresiázesthai* é “dizer tudo”. O *par-resiastés* é aquele que diz tudo. Assim, a título de exemplo, no discurso de Demóstenes, Sobre a embaixada, Demóstenes diz: é preciso falar com *parresia*, sem recuar diante de nada, sem esconder nada. Do mesmo modo, na Primeira filípica, ele retoma exatamente o mesmo termo e diz: vou expor meu pensamento sem nada dissimular. O *parresiasta* é aquele que diz tudo (FOUCAULT, 2011, p. 10).

mais extrema violência. É, portanto, a verdade, no risco da violência (FOUCAULT, 2011, p. 12).

Neste sentido, *parresia* como resistência é assumir o risco da coragem da verdade naquele que fala e assume o risco de dizer, a despeito de tudo, a verdade que pensa, e é também a coragem do interlocutor que aceita receber como verdadeira a verdade ferina que ouve. Assim é necessária a “manifestação de um vínculo fundamental entre a verdade dita e o pensamento de quem a disse; [segundo], questionamento do vínculo entre os dois interlocutores (o que diz a verdade e aquele a quem essa verdade é endereçada)” (FOUCAULT, 2011, p. 12). Por tal razão, ela “implica uma certa forma de coragem, coragem cuja forma mínima consiste em que o parresiasta se arrisque a desfazer, a deslindar essa relação com o outro que tornou possível precisamente seu discurso”²⁰ (FOUCAULT, 2011, p. 12). Assim, nas relações entre singularidades, a resistência não pode ser vista somente no sentido clássico, a oposição ao sistema, mas é também mapear as táticas do poder e proceder em aliança com alteridade de falas e corpos.

Nosso corpo também é nossa resistência e as práticas pedagógicas devem enfatizar por meio de ações o cuidado de si, afinal aquele que é incapaz de cuidar de si, faticamente, será incapaz de educar o outro. Entretanto, enquanto as bases da educação forem essencialistas, voltar-se para o exercício das singularidades

²⁰ Interessante observar as marcas da amizade que vão se delineando na parresia. “De certo modo, o parresiasta sempre corre o risco de minar essa relação que é a condição de possibilidade do seu discurso. Isso pode ser visto claramente, por exemplo, na parresia-condução de consciência, em que só pode haver condução de consciência se há amizade, e em que o uso da verdade, nessa condução de consciência, corre precisamente o risco de questionar e romper a relação de amizade que, no entanto, tornou possível esse discurso de verdade” (FOUCAULT, 2011, p. 12).

dos corpos talvez seja o maior desafio das pedagogias tradicionais da atualidade.

Considerações Finais

Demonstramos no início deste artigo que as pedagogias essencialistas são aquelas que têm o fundamento de suas práticas pedagógicas assentado na crença de que existe uma essência predeterminada nos indivíduos e que cabe a elas despertarem tal essência para que cada um cumpra o papel que lhe foi determinado. Essa essencialidade pode ser lida tanto de modo teológico, posto por um deus, quanto natural, posta na razão pelas filosofias modernas de crença na ciência. Suchodolski marcou em grande parte a abordagem pioneira de rever a história da pedagogia a partir de uma perspectiva existencialista e essencialista, perfurando assim, os engessamentos políticos e históricos em que se sedimentam as práticas educativas. Ao nomear por esse viés as correntes da educação, Suchodolski deu visibilidade às percepções que fundamentam cada pedagogia e cada prática educativa. Mediante o exposto, observamos que, de modo geral, as concepções e práticas pedagógicas ao pensarem o corpo, o pensam como um investimento ou um acessório para o qual são desenvolvidas instrumentalidades para uso e domínio.

Nesse sentido, nossa reflexão buscou demonstrar que as pedagogias essencialistas trabalham a educação do corpo por duas vias, sendo a do tratamento biológico, anatômico simplesmente e o da moralidade doutrinária e sua conseqüente interdição no que se refere ao político e ao histórico. Na contraposição das perspectivas, intentamos evidenciar que o corpo não é acessório ou somente receptáculo de instrumentalidade, mas que ele próprio é o educativo

e é por ele que vivências e experiências são possíveis. Dito de outro modo, a formação do ser humano se erige também na superfície e materialidade do corpo.

Se a pedagogia como ciência da educação se assenta no fundamento filosófico da criticidade e da reflexão sobre os indivíduos, saberes e formação, devemos considerar as viradas que foram dadas na contemporaneidade em relação aos corpos e, nesse caso, Nietzsche, Foucault, Merleau-Ponty apontaram para nós a total dependência do corpo, pois, fora da fantasia metafísica, jamais teríamos como dar passos além dele. Não somos tão livres como algumas teorias querem e não tão pré-determinados como outras ciências desejam, dado que somos natureza/cultura. Assim, ampliar as referências educativas ao considerar a fenomenologia dos corpos, é acreditar numa nova forma de educar que considere as percepções e as vivências corporais como originadora de vida e conhecimento.

Eis a importância de Suchodolski ao identificar o fundamento da pedagogia em essencialista e existencialista, pois nos possibilitou enveredar pela base moral que sustenta a negação e rejeição dos corpos nas teorias tradicionais da educação. Não se trata somente da história da educação, mas percorrer a discursividade que valora os sistemas pedagógicos, como afirmou Linda Hutcheon (1998), apontando para os movimentos que sacudiram a velha árvore das ideias metafísicas: é preciso que as pedagogias tradicionais “encarem as diferenças raciais e de gênero que agora são postas na mesa de discussão”²¹ e a essas, nós acrescentaríamos

²¹ Suddenly gender and racial differences were on the table for discussion. Once that happened, "difference" became the focus of much thinking -- from newer issues of sexual choice and postcolonial history to more familiar ones such as religion and class. I think feminisms (in the plural) were important for articulating early on the

de classes e de corpos que se dão em alianças para além das *ágoras* e dentro das circunvisões de mundo que, por meio de lutas, se fazem visíveis e urgentes. Que as pedagogias essencialistas, tradicionais, especialmente em países como o nosso, de profundas desigualdades e injustiças, despertem para encarnarem-se na existência concreta do dia-a-dia e fazer da prática pedagógica o cultivo do pertencimento, do cuidado de si e da grandeza da singularidade. Afinal, só quem tem medo de se misturar à cadência de outras vozes, a sentir o ritmo da vida é que não dança no gelo liso da existência, mas os que resistem dançam, pois “tem o ouvido – nos dedos dos pés!”²², movendo-se na singularidade de cada contraponto e tudo que é pesado se torne leve, todo corpo, dançarino, e todo espírito, pássaro” (Za/ZA III § 1 - Outro canto da dança).

Referências

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BACON, F. **Novum Organum** ou Verdadeiras Indicações acerca da Interpretação da Natureza; Nova Atlântida. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

variety of political positions possible within the umbrella term of gender from liberal humanist to cultural materialist. Cf. Originally published *In*: Rampike, special issue environments (1), v. 9, n. 2 (1998), p. 20-22.

22 Por meio da dança, a grande razão que é o corpo “cria” o eu; não é, portanto, o eu que constitui a realidade. Por de trás do pensamento, das palavras e dos sentimentos está a sabedoria do corpo, o “si-mesmo” (Selbst), que é a força incessante [...]. Mas o que realmente quer o corpo é “criar além de si” e o faz dançando, e o que não é capaz disso se enfada e se rebela contra a vida e o sentido da terra. Cf. GUERVÔS. Nos limites da linguagem: Nietzsche e a expressão vital da dança. 2003, p. 91 – 92.

- BADINTER. E. **Palavras de homens**. Condorcet, Prudhomme, Guyomar... [et al.]. Trad. Maria Helena Franco Martins. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.
- BUTLER. J. **Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- DREYFUS, H. & RABINOW, P. **Michel Foucault, uma Trajetória Filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT. M. **Vigiar e punir**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT. M. **A coragem da verdade**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- GIACOIA. **Nietzsche como psicólogo**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2001.
- GODINEAU, D. **Les femmes dans la société française 16 – 18 siècle**. Paris: Amaral Colin, 2003.
- HERTZ, Robert. La prééminence de La main droite: étude sur la polarité religieuse. **Mélanges de la Sociologie religieuse et folklore**. Paris: PUF, 1928.
- LAQUEUR, Thomas. **Making Sex: Body and Gender from the Greeks to Freud**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1992.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- NIETZSCHE, F. **O anticristo**. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- NIETZSCHE, F. **Para além do bem e do mal**. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra**. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- NÓBREGA. **Qual o lugar do corpo na educação?** notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, Maio/Ago. 2005.

PLATÃO. **A República**. Trad. e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. 13ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SOARES, C. **Imagens da educação no corpo**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. Trad. São Paulo: Centauro, 2002.

VIGARELLO, G. **Les corps redresse**. Paris: Jean Pierre Delarge, 1978.

WOJNAR, I. **Bogdan Suchodolski**. Trad.: Jason Ferreira Mafra, Lutgardes Costa Freire e Denise Henrique Mafra. Organização: Jason Ferreira Mafra. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

3. A “BRUXA” CONTRA A RETÓRICA “IDEOLOGIA DE GÊNERO”: DISCUTINDO A POTÊNCIA DAS FORMULAÇÕES DE JUDITH BUTLER¹.

Fabrcio de Sousa Sampaio

Introdução

Publicada originalmente em 2004 e traduzida para o português em 2017, *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva* já trazia referência ao retorno da caça às bruxas em países como África do Sul e Brasil, assim como a intensificação da violência contra as mulheres de forma geral. Para Silvia Federici (2017), a bruxa encarna um mundo de sujeitos femininos a serem destruídos pelo capitalismo, tais como, por exemplo, a curandeira, a herege e as mulheres que vivem sozinhas. Se na sociedade capitalista, a divisão sexual do trabalho produziu o conceito de mulher e a sua ‘feminilidade’ “[...] como uma função-trabalho que oculta a produção da força de trabalho sob o disfarce de um destino biológico, [...]” (FEDERICI, 2017, p.31), então todas as mulheres que subvertem ou desrespeitam as suas atividades sociais e, especificamente trabalhistas, preestabelecidas a partir de sua biologia, representam uma ameaça ao sistema capitalista.

¹ A filósofa norte-americana Judith Butler teve uma imagem de seu rosto fixado em uma boneca vestida de bruxa e depois queimada por manifestantes contrários não apenas a sua passagem pelo Brasil, mas também a sua existência física enquanto ameaça à ordenação social heteronormativa.

A caça à “bruxa Butler”² ocorrida em 2017, no Brasil, exercida principalmente através de manifestações, abaixo-assinados e petições públicas nas redes sociais, explicitou o medo que o(a)s “empreendedore(a)s morais” tinham – ou têm – do poder que a mulher Butler possuía de fomentar, pelo menos, reflexões críticas sobre as estruturas contemporâneas de dominação patriarcal, conservadora, autoritária e violenta. Esta caça à Butler, tais como as recentes caçadas a determinado(a)s político(a)s, intelectuais e artistas, ou a qualquer sujeito que obtenha visibilidade nas redes sociais e na cena pública, objetivam desqualificar discursos que defendem tanto o reconhecimento das diversidades humanas e das diferenças socioculturais, quanto a materialização dos direitos humanos dos corpos dissidentes da heteronorma. Essas perseguições parecem se assemelhar à caça às bruxas na Europa, estudada por Silvia Federici (2017) quando esta autora define a caça às bruxas como a primeira perseguição que utilizou:

[...] propaganda multimídia com o objetivo de gerar uma psicose em massa entre a população. Uma das primeiras tarefas da imprensa foi alertar o público sobre os perigos que as bruxas representavam, por meio de panfletos que publicizavam os julgamentos mais famosos e os detalhes de seus feitos mais atrozés. [...]. No seu trabalho, os homens da lei contaram com a cooperação dos intelectuais de maior prestígio da época, incluindo filósofos e cientistas [...] (FEDERICI, 2017, p.299).

A propaganda multimídia utilizada durante a passagem de Butler pelo Brasil buscava gerar um “pânico moral”³ sobre a

² Este neologismo objetiva recuperar o que representava, ou representa, Judith Butler para o(a)s “polemizadore(a)s antigênero”: uma bruxa que precisa ser eliminada do convívio social brasileiro.

³ Este conceito encerra fenômenos sociais que ganham reconhecimento social quando surge a retórica de que a sociedade está sob ameaça. Esta suposta ameaça serve como meio discursivo para se obter “algo mais palpável” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p.743). O “pânico moral” se apresenta de maneira estereotipada e

possibilidade de que, autorizar a circulação da filosofia butleriana, representaria a destruição da família patriarcal e a subversão voluntarista das identidades de gênero pelas crianças e adolescentes para além do binarismo que fundamenta a heterossexualidade obrigatória. A boneca com o rosto de Judith Butler foi queimada frente ao SESC-Pompeia no dia 07 de novembro de 2017. Na ocasião, a filósofa norte-americana participava do evento *Os fins da democracia* e foi considerada a materialização humana da “ideologia de gênero”.

A noção de “ideologia de gênero” encerra, de maneira transnacional, uma reação às políticas de reconhecimento das diferenças de gênero e sexualidade (BALIEIRO, 2018). Esta reação objetiva resistir aos recentes avanços em termos de direitos reprodutivos e sexuais que vem ocorrendo na América Latina tais como a inclusão da educação sexual escolar, o casamento de pessoas do mesmo sexo e a discriminação do aborto. Ela constitui uma “gramática político-moral” iniciada como uma contraofensiva católica de combate ao conceito científico de gênero e operacionalizada através da lógica de “pânicos morais” (MISKOLCI; CAMPANHA, 2017), ou seja, a discussão de gênero passa a ser considerada uma ameaça para os valores morais hegemônicos.

estilizada na mídia massiva e propaga um perigo para determinados valores sociais vigentes. Neste cenário, políticos e indivíduos alinhados da direita, bispos, editores e especialistas reconhecidos lançam diagnósticos e soluções, assim como formas de combate (COHEN, 1972, p. 9 *apud* MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 740). No caso da retórica da “ideologia de gênero”, esse “algo palpável” seria a destruição de toda possibilidade de reconhecer as políticas e as atitudes grupais e de indivíduos que normalizam as corporeidades dissidentes da heteronorma. A fogueira para Butler simbolizava, em um primeiro momento, uma forma de solucionar a ameaça à ordem social conservadora que a filosofia desconstrutivista butleriana representava.

Situados em um cenário político marcado pelo impeachment da presidenta Dilma Rousseff, crise econômica, criminalização da política e desemprego, os protestos contra Butler miravam as suas teorias sobre gênero e sexualidade em “[...] um clima de frustração coletiva com os políticos e com o governo, pavimentando o terreno para que a retórica da antipolítica se tornasse hegemônica” (MISKOLCI; PEREIRA, 2018, p.2).

Diante desse acontecimento foi organizado um evento na UNIFESP no dia 08 de dezembro de 2017 com o título – *Quem tem medo de Judith Butler? As cruzadas morais contra os direitos humanos no Brasil* – e que, por sua vez, desencadeou a publicação de um dossiê no periódico científico *cadernos pagu* (53) em 2018 intitulado *Quem tem medo de Judith Butler? A cruzada moral contra os direitos humanos no Brasil* (MISKOLCI; PEREIRA, 2018). Para além de retomar algumas reflexões presentes nesse dossiê, este artigo busca problematizar as razões pelas quais as formulações de Judith Butler foram consideradas perigosas ao ponto de requerer uma eliminação corporal simbólica em público da filosofia. Em outros termos, qual seria o poder de desconstrução da “bruxa Butler” que aterrorizou os “empreendedores morais”⁴ ao ponto de implementarem uma caça a essa bruxa.

A fogueira para Butler

Judith Butler é atualmente uma das teóricas feministas mais importantes no cenário mundial. Ela é professora de retórica e

⁴ Grupo não coeso e de aliança circunstancial que atua em um “campo discursivo de ação” na luta contra os avanços dos direitos humanos, notadamente sexuais e reprodutivos. Pode aglutinar religiosos católicos, neopentecostais, laicos, organizações não-governamentais denominadas ‘pró -vida’ e demais atores que atuam na esfera legislativa, jurídica e midiática (MISKOLCI; CAMPANA, 2017).

literatura comparada na Universidade da Califórnia – Berkeley – e seus livros recorrem a teorias feministas, psicanalíticas e pós-estruturalistas (SALIH, 2015, p.9). Suas teorias, de difícil enquadramento acadêmico, questionam fundamentalmente o sujeito, seus processos de construção e normalização.

No episódio em análise, Butler foi [e ainda é] considerada uma ameaça possuindo força destruidora para além dos limites do humano (CYFER, 2018). Ela foi percebida como a materialização do mal e sua estadia no Brasil foi marcada por acusações no aeroporto, campanhas contra sua vinda ao país e protesto frente ao local do evento internacional acadêmico, organizado também pela filósofa (BALIEIRO, 2018). A sua passagem pelo Brasil em 2017 foi marcada por manifestações de ódio com relação às suas teorizações sobre gênero. A respeito desse episódio, a filósofa ressalta que “[...] a postura de ódio e censura é baseada em medo, medo de mudança, medo de deixar os outros viverem de uma maneira diferente da sua. Mas é essa habilidade de viver com a diferença entre nós que vai nos sustentar no longo prazo”⁵.

Esse episódio envolvendo Judith Butler, assim como a reação contra os materiais educativos de combate à homofobia nos espaços escolares em 2011, a discussão sobre os planos educacionais entre 2015 e 2015 no contexto de disseminação da noção de “ideologia de gênero” e a perseguição às performances artísticas expostas em 2017 nas cidades de Porto Alegre e São Paulo, estão

⁵ Citação de Butler retirada da matéria jornalística: RODRIGUES, Maria Fernanda. “Ódio e censura são baseados no medo”, diz Judith Butler. Entrevistada: Judith Butler. *Jornal Estadão*, Cultura, 06 nov. 2017. Disponível em: <http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,odio-ecensura-sao-baseados-no-medo-diz-judith-butler,70002072944>. Acesso em: 29 out. 2020.

relacionados à difusão de um pânico moral recentemente implementada por diversos empreendedores morais (BALIEIRO, 2018).

Os “empreendedores morais” constituem grupos de intencionalidade conservadora que objetivam controlar as políticas públicas na luta pela exclusão dos movimentos feministas e LGBT na formulação destas. Eles se interessam na materialização de um Estado masculino e heterossexual que seja contrário à expansão de direitos e cidadania aos sujeitos que são considerados ameaças para a persistência do mundo tradicional que defendem (MISKOLCI; CAMPANA, 2017).

A consolidação de um pânico moral é uma das explicações dessa reação contra Butler. Um pânico que se vincula à “[...] oposição a políticas de reconhecimento das diferenças de gênero e sexualidade e à crescente visibilidade das questões sobre diversidade sexual no Brasil” (BALIEIRO, 2018, p.3). Butler era perigosa por conta de suas teorias de gênero e sexualidade e, por essa razão, conforme seus detratores, encarnava a maior representante da “ideologia de gênero” (BALIEIRO, 2018). Neste sentido, queimar a “boneca Butler”, significaria expurgar todas as suas reflexões acerca do gênero e da sexualidade em uma operação simbólica de limpeza social heteronormativa e conservadora do pensamento, das emoções e das possibilidades de subjetivação subversiva no interior da sociedade brasileira. A fogueira para Butler seria a incineração da “ideologia de gênero”, em termos metafóricos.

A “ideologia de gênero” é um neologismo ou “sintagma neológico” construído pelo ativismo religioso para a mobilização política e a intervenção na esfera pública (JUNQUEIRA, 2018). É uma retórica de defesa da ‘família natural’ ou ‘tradicional’ que objetiva: a reafirmação das hierarquias sexuais; o combate à educação escolar para a sexualidade; o rechaço aos formatos familiares

dissidentes da heteronorma; a repatologização das transgeneridades e das homossexualidades; a obstrução do reconhecimento aos direitos sexuais e da equidade de gênero; a “rebiologização essencializadora” das concepções de sexo, sexualidade, identidade sexual, heterossexualidade, família, matrimônio, filiação, maternidade e parentesco; e o fortalecimento ou a legitimidade de “[...] visões de mundo, valores, instituições e sistemas de crenças pautados em marcos morais, religiosos, intransigentes e autoritários” (JUNQUEIRA, 2018, p. 451).

Essa retórica “antigênero”⁶, elaborada por setores ultraconservadores da Santa Sé em colaboração com atores do mundo católico e de forças políticas outras⁷, acusam a noção de gênero como uma ideologia impositiva que busca: extinguir a diferença natural entre homens e mulheres, entre homossexuais e heterossexuais; e disseminar a ideia ilusória de que tais diferenças seriam resultados de processos sociais de construção opressiva e, portanto, poderiam ser simplesmente escolhidas pelos indivíduos (JUNQUEIRA, 2018).

A perspectiva construcionista de gênero distorcida e combatida por essa retórica, contemplaria, no discurso “antigênero”, teses voluntaristas sobre a produção individualizada e idiossincrática das identidades de gênero, dos corpos e dos sujeitos, os

⁶ Termo que se refere a uma “[...] posição antifeminista contrária à adoção da perspectiva de gênero e à promoção de reconhecimento da diversidade sexual e de gênero nas políticas sociais e na vida cotidiana” (JUNQUEIRA, 2018, p.452).

⁷ Rogério Diniz Junqueira (2018) localiza como integrantes da cruzada “antigênero”: determinadas estruturas eclesiais; movimentos religiosos e grupos ultraconservadores pertencentes a diferentes setores e forças políticas; associações pró-família, pró-vida e de clínicas de conversão sexual; juristas e médicos cristãos; determinados partidos de direita e extrema-direita; dirigentes de Estado; agentes públicos; e certos profissionais da mídia.

estudos de gênero. Contrariamente, essa perspectiva acentua a dimensão social de tais produções onde os grupos, os indivíduos, as culturas e as instituições estão imbricadas histórica e socialmente em mecanismos sutis, complexos e profundos. O espectro teórico dessa perspectiva representaria uma ameaça para as “cruzadas antigênero” por desnaturalizar as arbitrariedades históricas que sustentariam a manutenção de determinada ordem social (JUNQUEIRA, 2018).

A “bruxa Butler” não considera pertinente o discurso da construção para pensar os corpos produzidos em cenários de normalização. Ela enfatiza que esse discurso “[...] não é suficiente para argumentar que não há nenhum ‘sexo’ pré-discursivo que atue como ponto de referência estável sobre o qual, ou em relação com o qual, se realiza a construção cultural do gênero” (BUTLER, 2002, p. 14 tradução minha). A construção não é um ato iniciado por um sujeito sem a reiteração de normas (BUTLER, 2002)⁸. Neste sentido, o medo da “bruxa” foi disseminado tomando como referência uma leitura equivocada e/ou superficial das teorizações da filósofa.

O(a)s “polemizadore(a)s antigênero” utilizam os sintagmas ‘teoria de gênero’ e ‘gênero’ em um processo de descontextualização e redução de uma infinidade de pesquisas e debates, marcada por diversas matrizes teóricas e políticas, para minar o campo consagrado de estudos acadêmicos de gênero. Através da fabricação de slogans e rótulos políticos, a ‘teoria/ideologia de gênero’ é acusada por ser um produto fantasioso ou de má-fé, construído de

⁸ Butler sugere, no lugar das concepções construcionistas problematizadas em seu livro, um retorno à noção de matéria, “[...] não como lugar ou superfície, e sim como um processo de materialização que se estabiliza através do tempo para produzir o efeito de fronteira, de permanência e de superfície que chamamos matéria” (BUTLER, 2002, p. 28 tradução minha).

maneira conspiratória, especulativa e imprecisa, contra a família e o ser humano. Para combater essa ‘teoria/ideologia’, a Biologia e a ciência são acionadas principalmente em suas formulações que naturalizam as posições morais ou religiosas desses polemizadores (JUNQUEIRA, 2018). Em síntese, esses “moralistas antigênero” objetivam a “[...] descontextualização, rotulação e distorção caricatural de toda e qualquer intervenção teórica, jurídica, política, cultural ou pedagógica concernente ou alusiva aos estudos de gênero e afins [...]” (JUNQUEIRA, 2018, p.462). Nessa investida contra o campo de estudos de gênero, a filósofa Judith Butler foi reconhecida como a maior ameaça.

Nesse contexto de proliferação do pânico, as escolas que estariam alinhadas à ‘teoria/ideologia de gênero’ buscariam, na perspectiva dos movimentos “antigênero”, doutrinar as crianças e adolescentes a partir da propaganda de gênero e da manipulação da natureza humana. Essas escolas objetivariam retirar a centralidade dos pais na educação sexual e moral de seus filhos e de suas filhas. Destarte, o ataque aos currículos e à liberdade docente representariam estratégias de luta pela defesa da primazia familiar sobre toda a educação e das intenções colonizadoras da esfera pública pelos interesses familistas, privados e religiosos (JUNQUEIRA, 2018).

A retórica reacionária “ideologia de gênero” focaliza duas instituições sociais fundamentais na reprodução social e cultural: a família e a escola. Essas instituições são enfatizadas, por esta retórica, devido à possibilidade emergente de doutrinação ideológica e/ou desvio sexual e de gênero das gerações futuras: assim, família e a escolarização teriam a função primordial de combater essa doutrinação e evitar, corrigir ou sanar os desvios de crianças e adolescentes. Em última instância, os diversos “empreendedores morais”

objetivam barrar, principalmente, as formas de reconhecer a diversidade de: pensamentos; ideologias; arranjos familiares; processos educativos; performances de gênero e de sexualidades.

Nesse cenário, a escola e a família são escolhidas como instituições sociais que precisam exercer seu papel reprodutor da subjetivação heteronormativa construída sobre uma atmosfera de medo, terror e políticas de ódio contra as diversidades de gênero, de sexualidade e de pensamento. Contudo, para além desse papel de reprodução social, a escola e a família podem possibilitar o reconhecimento das diversidades e das diferenças sociais e humanas em uma potência socializadora para a emergência de novos formatos sociais. É por essa razão que as políticas “antigênero” e de perseguição “ideológica” nas escolas e na vida social como um todo, encerram, recentemente, movimentos reacionários de mitigação da potencialidade transformada das escolas e das famílias. Enfim, controlar ou subjugar os processos educacionais e a socialização familiar significa não apenas manter a reprodução de determinada estrutura social, mas também destruir, inclusive no imaginário coletivo, produções alternativas às estruturais sociais vigentes.

A reação brasileira de larga escala contra a “ideologia de gênero” ocorreu em 2011, perpetrada por políticos da bancada evangélica, que buscavam visibilidade na mídia, contra os materiais didáticos do Ministério da Educação que combatiam a discriminação escolar de pessoas LGBT: o Programa Escola Sem Homofobia⁹. Em uma política de combate ao reconhecimento das

⁹ Dentre as iniciativas deste programa, coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, existia a proposta de distribuir um material criado pela ONG paulista ECOS- Comunicação em Sexualidade, que foi denominado pelo governo de ‘kit anti-homofobia’ e seus críticos transformaram em ‘kit-gay’. Em meio às polêmicas, a presidenta recém eleita Dilma Rousseff suspende o material no dia 26 de maio de 2011. Este desfecho representou uma concordância

questões de direitos humanos no tocante as discussões de gênero e sexualidade, foi criado um “pânico moral” que enfatizava o perigo desse material para as crianças. Retoricamente, a contemplação de direitos à população LGBT, que marcavam as políticas governamentais da época, foi materializada como ameaça às crianças. Esse alarde teve maior repercussão midiática do que outros que já tinham sido colocados tais como ameaça à família e a ofensiva contra o direito de expressão (BALIEIRO, 2018).

Os promotores do “pânico moral” foram apresentados como defensores dos direitos das crianças e seus inimigos foram alçados à ameaçadores da base social vigente. Essa estratégia discursiva contribuiu para impedir certos avanços em termos de direitos sexuais e reprodutivos no Brasil, assim como permitiu caminhar em uma atmosfera de retrocessos a exemplo do episódio de Butler e a ameaça contra a liberdade intelectual e artística (BALIEIRO, 2018). Em outros termos, a promoção do “pânico moral” tornou-se crucial para “[...] descaracterizar e minar a potencialidade crítica (e desnaturalizadora) dos estudos de gênero e deslegitimar reivindicações neles respaldados” (JUNQUEIRA, 2018, p.458).

A noção “ideologia de gênero” foi disseminada nas mídias sociais entre 2014 e o final de 2015 quando “novos empreendedores morais” lutavam para impedir propostas educativas relacionadas ao gênero. Para esses empreendedores, gênero era uma designação

do governo sobre a incitação à homossexualidade e a ameaça às crianças que o material continha (BALIEIRO, 2018). Nas eleições presidenciais de 2018, um dos maiores críticos desse programa na época, o deputado Jair Bolsonaro, utilizou como um dos artifícios discursivos, uma suposta distribuição desse ‘kit-gay’ em sua campanha. Novamente, a promoção do “pânico moral”, em torno das questões de gênero e sexualidade, é acionada para finalidades políticas que foram bem-sucedidas neste pleito.

para “ideologia” perigosa para crianças e adolescentes, principalmente por, supostamente, induzir à homossexualidade, comunismo e à pedofilia (BALIEIRO, 2018).

No intervalo de 2014 a 2015, o termo “gênero” foi retirado do plano nacional de educação, bem como dos planos estaduais e municipais. Nesse contexto de combate à “ideologia de gênero”, o Movimento Escola Sem Partido, fundado em 2004 e liderado pelo procurador do estado de São Paulo Miguel Nagib, ganha destaque enquanto empreendedor moral adotando a pauta moral durante a querela com os planos de educação, além de expandir a sua visibilidade e fortalecer “o campo do conservadorismo moral militante” (BALIEIRO, 2018, p.10).

A fogueira para a “bruxa Butler” ocorreu em um contexto de intensa visibilidade midiática da retórica da “ideologia de gênero” em tempos de disputa eleitoral pela presidência do Brasil, em 2017, cuja chapa vencedora, não apenas transformou essa retórica em estratégia política como também utilizou o “pânico moral” em relação às discussões de gênero e sexualidade como alavanca para disseminar políticas de ódio contra intelectuais, adversário(a)s político(a)s, pesquisadore(a)s ou qualquer indivíduo que defendesse o campo consagrado dos estudos de gênero e sexualidade. Nesse cenário de medo e ódio, os poderes da “bruxa-Butler” eram ressaltados para que a fogueira simbólica de 2017 fosse reiteradamente praticada nos mais diversos espaços de sociabilidade do país.

O principal poder da “bruxa-Butler” abjetado pelos movimentos “antigênero” era [ou é] sua teorização sobre gênero. Para entender a fogueira para Butler é crucial identificar quais os elementos centrais da concepção butleriana de gênero e que foram capitaneados para produzir o “pânico” e o ódio em relação à filósofa.

Em acréscimo, também se faz pertinente observar que outros poderes essa bruxa teria e que talvez ainda não foram descobertos pelos movimentos “antigênero”.

Alguns poderes de Butler

A concepção de gênero que fundamenta a retórica da “ideologia de gênero” é a perspectiva oposicional, binária e universal que enfatiza a existência de dois corpos, dois gêneros e duas subjetividades diferentes, nos termos de Berenice Bento (2016). Nessa perspectiva, o corpo é naturalmente dimórfico à espera de ser carimbado pela cultura. Os ataques contra as teorizações de Butler e sua fogueira simbólica representam o pânico acerca da desconstrução dessa perspectiva operada pela filósofa.

A “bruxa” norte-americana desconstrói essa perspectiva binária e, portanto, representa a maior ameaça para os “empreendedores morais”. Ela combate os essencialismos que objetivam performar o gênero como uma verdade, um núcleo ou uma “essência interna” que se instala nos corpos naturalmente sem a possibilidade de negação ou subversão (BUTLER, 2006a). O gênero é produzido através de práticas performativas, ou seja, através de reiterações que visam discursivamente produzir os efeitos das nomeações. O gênero encerra um conjunto de atos que são repetidos no contexto estrutural regulatório, ao longo do tempo, para que sua naturalidade e substancialidade aparente seja cristalizada (BUTLER, 2010). Através da performatividade¹⁰, que atua para

¹⁰ Como reiteração de uma norma ou de um conjunto de normas, e não um ato singular, a performatividade oculta as convenções sociais que objetivam a repetição. O ato performativo não é primariamente teatral e sua “[...] aparente teatralidade se produz na medida em que permaneça dissimulada

dissimular as convenções sociais, as normas do sexo e do gênero são constituídas como a materialidade dos corpos no cenário de heterossexualidade imperativa (BUTLER, 2002). Em síntese, o gênero é um efeito de discursos e práticas, especialmente dos “regimes de poder/discurso”: heterossexualidade compulsória e falocentrismo (BUTLER, 2010).

O gênero não é um dado da realidade dos corpos ou da sociedade, ele é recebido. Mas não é algo inscrito nos corpos como se o corpo fosse uma “[...] chapa passiva obrigada a carregar uma marca” (BUTLER, 2018). As pessoas são obrigadas a representar o gênero que lhe foi atribuído e “[...] isso envolve, em um nível inconsciente, ser formado por um conjunto de fantasias alheias que são transmitidas por meio de interpelações de vários tipos” (BUTLER, 2018, p. 39). Em outros termos, para existir, o gênero precisa ser fabricado como uma “ficção cultural” através da “repetição estilizada de atos” que oculta essa gênese ficcional e obriga os indivíduos a acreditarem em sua naturalidade e necessidade (BUTLER, 2010).

Para Butler (2006a), enquanto norma, o gênero, que precede e atua sobre os sujeitos, precisa ser incorporado e persistir nos mais diferentes contextos socioculturais, por isso ele precisa ser performado, ou seja, precisa ser representado “[...] na prática social e reidealiza [do] e reinstitui [do] em e através dos rituais sociais diários da vida corporal” (BUTLER, 2006a, p.78 tradução minha). A “bruxa Butler” também enfatiza que dizer que o gênero é uma norma não significa dizer que é um modelo para que os sujeitos se aproximem: “[...] pelo contrário, é uma forma de poder social que produz o

sua historicidade (e, inversamente, sua teatralidade adquire certo caráter inevitável pela impossibilidade de revelar plenamente sua historicidade” (BUTLER, 2002, p.34).

campo inteligível dos sujeitos e um aparato que institui o gênero binário” (BUTLER, 2006a, p.77-8 tradução minha).

A perspectiva de gênero defendida por Butler problematiza o “binário naturalizado” (BUTLER, 2006a). Esse binário está ligado intimamente à crença de que o “[...] gênero reflete o sexo ou é por ele restrito” (BUTLER, 2010, p. 24). Entretanto, assim como em relação ao gênero, o sexo é uma norma, ou seja, é construído culturalmente também. Por isso, Butler enfatiza que não faz sentido definir o sexo enquanto natureza e o gênero como a interpretação cultural do sexo, porque este é o “[...] meio discursivo/cultural pelo qual ‘a natureza sexuada’ ou ‘um sexo natural’ é produzido e estabelecido como ‘pré-discursivo’, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra ‘sobre a qual’ age a cultura” (BUTLER, 2010, p. 25). O gênero como binário cuja diferenciação entre masculino e feminino se realiza pelas práticas do desejo heterossexual é a exigência e a regulação para institucionalizar a “heterossexualidade compulsória e naturalizada” (BUTLER, 2010, p. 45).

Butler discorre sobre o conceito de “gêneros inteligíveis” os quais “[...] instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo” (BUTLER, 2010, p. 38). Essa coerência e continuidade são destacadas por outro conceito da filósofa denominado por “matriz heterossexual” que designaria a inteligibilidade cultural de naturalização dos gêneros, dos corpos e dos desejos. Balizado nas noções de “contrato heterossexual” de Monique Wittig e de “heterossexualidade compulsória” de Adriene Rich, esse conceito se refere:

[...] ao modelo discursivo/epistemológico hegemônico da inteligibilidade do gênero, o qual presume que, para os corpos serem coerentes e fazerem sentido (masculino expressa macho, feminino expressa fêmea), é necessário haver um sexo estável, expresso por um gênero estável, que

é definido oposicional e hierarquicamente por meio da prática compulsória da heterossexualidade” (BUTLER, 2010, p. 216).

Os movimentos “antigênero” buscam manter os corpos humanos conformados à “matriz heterossexual”, por isso atacam as teorizações de Butler. Para tanto, precisam patologizar as homossexualidades, as bissexualidades, as transexualidades, as transgeridades, os gêneros dissidentes, enfim, todo(a) e qualquer gênero, sexualidade, desejo e corporeidade que não esteja ajustado ao “gênero inteligível” que reflete o sexo binário no interior da heterossexualidade obrigatória.

Ao defender que o gênero é produzido performativamente, Butler se distancia inclusive na noção de sujeito voluntarista sob a qual os “polemizadores antigênero” a rotulam. Em Butler, o sujeito não faz seu gênero livremente, pois o sujeito não existe independente das normas sociais que o regulam e contra as quais ele se opõe. A ação do sujeito, nesse sentido, “[...] não pode se combinar com o voluntarismo ou o individualismo e muito menos com o consumismo, e em modo algum supõe a existência de um sujeito que escolhe”. (BUTLER, 2002, p.38).

Entretanto, dizer que o sujeito é dependente das normas, não significa que ele é ‘determinado’ por elas, porque a significação “não é um ato fundador” e sim um “[...] um ‘processo regulado de repetição’ que tanto se oculta quanto impõe suas regras, precisamente por meio da produção de efeitos substancializantes” (BUTLER, 2010, p. 209). Além disso, as regras governadoras da significação não apenas restringem, mas permitem “campos alternativos de inteligibilidade cultural”. Assim, “[...] é somente no interior das práticas de significação repetitiva que se torna possível a subversão da identidade” (BUTLER, 2010, p. 209). Nem determinado pelas normas e nem escolhido livremente pelos sujeitos, o

gênero enquanto “efeito de uma performatividade sutil e politicamente imposta”, é um ‘ato’ que está “[...] aberto a cisões, sujeito a paródias de si mesmo, a autocríticas e àquelas exibições hiperbólicas do ‘natural’ que, em seu exagero revelam seu ‘status’ fundamentalmente fantasístico” (BUTLER, 2010, p. 211).

Analicamente, podemos resumir os elementos principais nos quais elevaram a Judith Butler à rainha da “ideologia de gênero” da seguinte maneira. Ela desestabiliza o gênero e o sexo de suas essências construídas a partir de aparatos biológicos. Afirma que o gênero é uma norma social cuja naturalidade e imutabilidade precisam ser performadas rotineiramente por um sujeito que, dependente das normas que o constituem, não pode subverter livremente seu gênero fora dos campos de normalização. E destaca que o binarismo de gênero e do sexo, longe de representar a natureza dos corpos humanos, representa a base de construção de uma matriz de inteligibilidade heterossexual que tais corpos são coercitivamente submetidos e regulados tanto nas suas persistências quanto nas suas subversões nos espaços de sociabilidade.

Nesse sentido, a “bruxa Butler” é caçada porque suas críticas das normas de gênero permite questionar as condições de vida dos seres humanos em sua diversidade e se preocupar por aquilo “[...] que maximiza as possibilidades de uma vida habitável, que minimiza a possibilidade de uma vida insuportável ou inclusive da morte social ou literal” (BUTLER, 2006a, p.23, tradução minha).

Além das suas teorizações sobre gênero, Butler também engendra inúmeras reflexões cruciais para entendermos as condições socioculturais que se relacionam com a possibilidade de os corpos humanos persistirem ou não nas sociedades contemporâneas. A leitura de algumas obras de Butler não apenas poderia intensificar a sua transformação em bruxa permanente para os “polemizadores

antigênero”, mas também alçaria esta filósofa à condição de inimiga comum para os recentes grupos autoritários e neofascistas do mundo contemporâneo. A seguir citamos alguns conceitos e/ou categorias potentes utilizadas pela filósofa apreendidas durante a leitura de algumas obras traduzidas no Brasil.

Se a “matriz heterossexual” é o modelo hegemônico de inteligibilidade cultural do gênero, e por isso é utilizado como referência para avaliar o reconhecimento de todos os corpos humanos, faz-se necessário entendermos o que significa inteligibilidade¹¹. Em cada contexto social, há molduras que servem para definir o que deve ser conhecido e reconhecido. Os “esquemas de inteligibilidade” (BUTLER, 2016) normatizam e estruturam o reconhecimento de determinados saberes, conhecimentos assim como das performances corporais – seus atos, práticas e formas de pensar. Nesse sentido, o desvelamento dos esquemas hegemônicos de inteligibilidade de cada contexto social brasileiro pode nos fornecer subsídios para compreender, por exemplo, porque a diversidade de gênero e sexual não consegue se legitimar e por isso continua sendo alvo de violências e assassinatos.

A filósofa também utiliza o termo “enquadramento” de Erving Goffman para se referir aos esquemas que se vinculam a operações de poder. O reconhecimento – consequência de determinada maneira de conhecer – é governado por determinado enquadramento que se reproduz através do mecanismo da performatividade (BUTLER, 2016). O enquadramento organiza como apreendemos a

¹¹ Esquema histórico que estabelece aquilo que pode ser conhecido ou apreendido. Nem tudo que é apreendido obtém reconhecimento. O ato de conhecer algo ou alguém não produz consequentemente atos de reconhecimento. Para estes atos, existem condições sociais que os governam. Os esquemas de inteligibilidade produzem as normas que estruturam as condições de ser reconhecido (BUTLER, 2016, p.21).

existência e a permanência de determinados corpos, sujeitos nos espaços de sociabilidade quaisquer – e a escola não está excluída deste processo – assim como, autoriza a inserção, ou justifica a exclusão de certos saberes, conhecimentos, práticas pedagógicas e componentes curriculares. Os “moralistas antigênero” defendem o enquadramento heterossexual, o binarismo de gênero e a patologização das diversidades sexuais e de gênero. Por essa razão, o reconhecimento dessas diversidades é inviabilizado. Nos tempos presentes, o enquadramento heterossexual parece estar vinculado ao fundamentalismo religioso que em determinados momentos utiliza políticas de ódio contra os corpos que não se conformam à heteronorma.

Butler sugere na obra, *Vida precária: el poder del duelo y la violencia* (2006b), a vulnerabilidade e a agressão como ponto de partida da vida política, assim como forma de reflexão e de deliberação política, porque existe uma condição sobre a qual não podemos nos desfazer quando queremos: “a dependência fundamental de um outro anônimo” (BUTLER, 2006b, p.14). Tal dependência se relaciona a “formas de distribuição da vulnerabilidade, formas diferenciais de ‘partilha’ que fazem que algumas populações estão mais expostas que outras a uma violência arbitrária (Op. cit.). A vulnerabilidade é um conceito trabalhado pela filósofa para problematizar a constituição política dos sujeitos:

[...] cada um de nós se constitui politicamente em virtude da vulnerabilidade social de nossos corpos – como lugar de desejo e de vulnerabilidade física, como lugar público de afirmação e de exposição – a perda e a vulnerabilidade parecem ser a consequência de nossos corpos socialmente constituídos, sujeitos a outros, ameaçados pela perda, expostos a outros e suscetíveis de violência por causa desta exposição BUTLER, 2006b, p.46).

A vulnerabilidade generalizada dos corpos humanos – que surge com a vida e precede a formação do “eu” – expõe a necessidade de se pensar uma comunidade global balizada pelo reconhecimento dessa condição. Por estarem sujeitados entre si, todos os sujeitos em qualquer contexto cultural são vulneráveis e por isso, alvos de formas diversas de violência (BUTLER, 2006b). Nesse ínterim, podemos questionar que corpos e/ou sujeitos na sociedade brasileira são mais vulneráveis para cada espaço de sociabilidade que transitam. Existem grupos de sujeitos sociais no Brasil mais vulneráveis do que outros. E as marcas corporais que maximizam essa vulnerabilidade se vinculam especialmente à performance de gênero, sexualidade, raça, classe social e etnia.

Cyfer destaca que, em Butler, a vulnerabilidade torna-se central na democracia, pois a esfera pública, com a divisória entre vidas contabilizadas como humanas ou não, é definida pela proibição do luto público. A desumanização pode ocorrer pela invisibilização ou exposição excessiva pública de pessoas, onde o foco “[...]é a ocultação do sofrimento humano que evoca a empatia” (CYFER, 2018, p.6). O inverso seria “[...] o processo de humanização que corresponderá ao oposto, ou seja, à expansão da esfera pública pela promoção da visibilidade da vulnerabilidade que humaniza a todos” (CYFER, 2018 p.7). A vulnerabilidade, por ser uma reivindicação moral e política e não um fato natural, “[...] não é anterior ao reconhecimento, e é precisamente por isso que precisamos lutar por sua visibilidade na esfera pública” (CYFER, 2018, p. 8).

Butler aciona o conceito de precariedade para refletir sobre a “condição compartilhada da vida humana (na verdade, como uma condição que une animais humanos e não humanos)” (BUTLER, 2016, p.30). Para a filósofa, a precariedade não é um efeito

do reconhecimento e nem a única forma de induzi-lo. E sugere diferenciar tal conceito de outro: a “condição precária”:

A condição politicamente induzida na qual populações sofrem com redes sociais e econômicas de apoio deficientes e ficam expostas de forma diferenciada às violações, à violência e à morte. Essas populações estão mais expostas a doenças, pobreza, fome, deslocamentos e violência sem nenhuma proteção. (BUTLER, 2016, p. 46)

O corpo de Butler, por carregar as teorizações elencadas acima, estava vulnerável no Brasil em 2017 às violências simbólicas que sofreu, principalmente porque “os polemizadores antigênero”, através de suas políticas de ódio nos mais diversos espaços de comunicação, induziram a condição precária da filósofa, expondo sua integridade física às mais diferentes violações possíveis. Quantos corpos humanos no Brasil, à semelhança do que ocorreu com “bruxa-Butler”, tentam persistir à maximização de suas vulnerabilidades e à indução política de sua precariedade alavancadas pelo fundamentalismo adotado a partir da “matriz heterossexual”? Existe um campo de estudos que nomeia, analisa e problematiza a condição desses corpos. Este campo científico foi [e é] considerado a maior ameaça ou inimigo comum por agitadore(a)s “antigênero” que transformaram a categoria gênero em uma ideologia impositiva de doutrinadore(a)s contra a família natural e a contra a heteronormatividade.

Ingrid Cyfer (2018) ressalta que Butler interpreta a violência, ao se inspirar em Hannah Arendt e Emmanuel Levinas, não como força brutal de pessoas perversas, mas como manifestação da recusa acerca do que é desconhecido no outro e talvez em nós. Portanto, a ética da não violência em Butler, “[...] trata-se de uma ética calcada na nossa opacidade, na impossibilidade de conhecermos e apreendermos inteiramente tanto o outro quanto nós mesmos”

(CYBER, 2018, p.4). Em Butler, de acordo com Cyfer (2018), ao tentar dominar o medo do desconhecido, a ansiedade pode ser despertada diante da diferença que considerará o outro como ameaça. Diante da presença do outro, esse medo pode emergir e se tornar “o principal gatilho de violências” tais como as tentativas de controlar e de censurar o dito e quem pode dizer (CYBER, 2018, p.4).

Butler questiona a força que a violência verbal, das palavras agressivas no tocante às representações que ofendem, e como pensar linhas de fuga. Ela salienta que o ódio faz coisas com as palavras e abjeta os sujeitos (RODRIGUES et al., 2017). O combate à violência em Butler (2015)¹² não pode ser efetuado através da vingança, pois essa objetiva o controle e a unidade dos sujeitos que, por fim é a recusa da diferença e violência. Por isso, na teoria da filósofa, a não violência deve seguir a tentativa de superação do desconhecimento, caminho que se opõe ao da dominação. “A ética da não violência de Butler está entrelaçada à sua concepção de vulnerabilidade, cujo reconhecimento delimita a esfera pública” (CYBER, 2018, p.4).

Para Cyfer (2018), o atual projeto político e filosófico de Butler que se assenta na sua ética da não violência, inspira para fazermos perguntas sobre o contexto político da atualidade no Brasil. A principal se refere a rejeição do ressentimento e da vingança como tipos de resposta ao ódio à diferença e a outra se relaciona “[...] à identificação plena, absoluta e substantiva como fonte de solidariedade política e social” (CYBER, 2018, p.11).

¹² Obra de Butler analisada por Ingrid Cyfer nessa passagem: BUTLER, Judith. *Notes Toward a Theory of Assembly*. Cambridge, Massachusetts; London England, Harvard University Press, 2015. Edição brasileira: BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. Tradução de Fernanda Siqueira Miguens. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2018.

A aparição pública de Judith Butler no Brasil, sob protestos de sua visita por determinados grupos, contribuiu, de acordo com Ingrid Cyfer (2018) para “desestabilizar as fronteiras da esfera pública brasileira” em um momento em que tal esfera está pressionada para um fechamento mais excludente (CYFER, 2018, p.12). Longe de considerarmos uma fada ou heroína, a passagem de Butler destacou que o medo produz o ódio e expôs o “pânico da diferença” dos protestantes que a consideravam inimiga pública, bem como a vulnerabilidade deles (CYFER, 2018). A presença de Butler no Brasil em 2017 inspirou

[...] para a possibilidade de engajamento em manifestações pluralistas e democráticas contra o ódio atizado pelo medo da diferença, um ódio que, pouco a pouco, desumaniza tanto aqueles outros que nos atacam, quanto nós mesmos (CYFER, 2018, p. 13).

Em entrevista ao jornal Estadão, Butler ressaltou que a teoria de gênero retratada por esses manifestantes era uma ‘caricatura’ que causava medo e ansiedade, pois as pessoas não aceitavam que aquilo que acreditavam ser naturais como os sexos, a heterossexualidade, o casamento e as famílias heterossexuais, pudessem mudar com o tempo. Essa ansiedade era gerada pelas mudanças sociais advindas do feminismo, políticas LGBTQ e lutas contra o racismo em pessoas que possuíam noções fixadas de gênero, desejo ou parentesco como algo natural ou definido por Deus (RODRIGUES, 2017). Butler resalta como a teoria de gênero pode ser ameaçadora para tais pessoas: “se gênero é uma forma de falar sobre os vários significados que o corpo pode assumir, a consequência é que a intimidade das pessoas conservadoras, os arranjos sociais nos quais elas confiam, suas ideias de família e de nação estão ameaçadas” (RODRIGUES, 2017).

Nessa mesma entrevista, Butler reitera a necessidade de se discutir o ódio, o medo, o desejo e a possibilidade do amor sob pena que a sociedade não seja destruída. Para ela, a aceitação da diversidade se refere à vivência em sociedades contemporâneas, assim como a complexidade dos seres humanos se vincula a sua capacidade de transformação que geralmente as pessoas não querem falar. E enfatiza que possamos concordar que

[...] o amor por si só não machuca, que a liberdade de expressão de gênero não machuca ninguém. Todos buscamos viver e respirar da maneira que é possível para nós. É fundamental suspender julgamentos sobre todas estas questões¹³.

Butler encerra a entrevista ressaltando que os grandes teóricos da não violência defendem que a raiva não necessariamente desemboca em violência e que é possível afirmar o direito do outro à vida em situações de conflito. Ela questiona a percepção das práticas de violência como apenas atos individuais e ressalta a reprodução dessas práticas entre os indivíduos ao longo do tempo: “violência é a dominação extrema” (RODRIGUES, 2017). Por último, ela destaca, como nossa obrigação, aceitar e reivindicar o direito de pertencer ao mundo como um direito igualmente compartilhado. Apenas quando a igualdade e a liberdade forem afirmadas e ocorrer o fortalecimento da luta contra a injúria social e contra a exploração econômica, que esse mundo fragmentado se transformará “[...] em um conjunto vibrante de diferença, e a democracia será possível, ou seja, o poder de fazer o mundo em que

¹³ Citação de Butler retirada da matéria jornalística: RODRIGUES, Maria Fernanda. “Ódio e censura são baseados no medo”, diz Judith Butler. Entrevistada: Judith Butler. **Jornal Estadão**, Cultura, 06 nov. 2017. Disponível em: <http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,odio-ecensura-sao-baseados-no-medo-diz-judith-butler,70002072944>. Acesso em: 29 out. 2020.

vivemos, de governarmos a nós mesmos segundo as regras que determinamos, com base na igualdade, na liberdade e na justiça” (RODRIGUES, 2017).

Considerações Finais

A performance corporal de Butler, no episódio analisado, reivindicava a circulação de suas reflexões críticas no Brasil assim como o direito de aparecer na esfera pública de modo geral. O aparecimento de Butler, enquanto direito fundamental dos corpos humanos, estava sendo questionado por um grupo de pessoas que reivindicava o direito de determinar as condições sociais e morais deste aparecimento¹⁴. Impedir a performance linguística da “bruxa-Butler” era barrar o aparecimento de todas as desconstruções teóricas que a filósofa vem elaborando sobre as normatividades sociais violentas que precarizam a existências dos corpos desconformes.

Aparecer no evento e circular no Brasil, potencializou o corpo de Butler no ato de questionar as peculiaridades do direito legitimado ou negado de aparecer, assim como representou, em última instância, todas as aparições corporais que são negadas na esfera pública por algum desvio ou falta de conformidade com os esquemas de inteligibilidade que governam o reconhecimento do “direito de aparecer”¹⁵. O corpo de Butler, na luta pelo

¹⁴ Esta discussão acerca dos corpos e suas condições sociais de aparecer e permanecer em assembleias na esfera pública constitui em uma das temáticas principais da obra *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia* (2018).

¹⁵ Butler destaca que “[...] quando os corpos se reúnem em assembleia nas ruas, praças ou em outros locais públicos é o exercício – que pode chamar de

aparecimento físico e queimado simbolicamente na fogueira moral e heterossexista, representava a possibilidade de ocupar a norma, no caso às estrutura sociais reivindicadas pelos “empreendedores morais”, e que poderia “[...] exceder a norma, voltar a despojar a norma e expor a possibilidade da transformação de realidades as quais acreditamos estar confinados” (BUTLER, 2006a, p.307 tradução minha).

Referências

BALIEIRO, F. de F. “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 53, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8653414>. Acesso em: 29 out.2020

BENTO, Berenice. Disforia de gênero: geopolítica de uma categoria psiquiátrica. **Revista Direito e Práxis**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 496-536, set. 2016. ISSN 2179-8966. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25170>. Acesso em: 16 nov. 2020.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Trad. Fernanda Siqueira Miguens. 1.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto. Trad. Sérgio Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

performativo – do direito de aparecer, uma demanda corporal por um conjunto de vidas mais visíveis” (BUTLER, 2018, p. 32).

BUTLER, Judith. **Deshacer el género**. Trad.patricia Soley-Beltran. Barcelona: Paidós, 2006a.

BUTLER, Judith. **Vida precária**: el poder del duelo y la violência. Trad. Fermín Rodríguez. 1.ed. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, 2006b.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan**: sobre los limites materiales y discursivos del 'sexo'. 1.ed. Buenos Aires: Paidós, 2002.

CYFER, I. A bruxa está solta: os protestos contra a visita de Judith Butler ao Brasil à luz de sua reflexão sobre ética, política e vulnerabilidade. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 53, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8653410>. Acesso em: 29 out. 2020.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. Tradução: coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, dez. 2018. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519549X2018000300004&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 03 dez. 2020.

MISKOLCI, R.; PEREIRA, P. P. G. Quem tem medo de Judith Butler? A cruzada moral contra os direitos humanos no Brasil. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 53, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8653408>. Acesso em: 29 out. 2020.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. "Ideologia de gênero": notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**., Brasília, v. 32, n. 3, pág. 725-748, dezembro de 2017. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922017000300725&lng=en&nrm=iso. Acesso em 16 de novembro de 2020.

RODRIGUES, Maria Fernanda. "Ódio e censura são baseados no medo", diz Judith Butler. Entrevistada: Judith Butler. **Jornal Estadão**, Cultura, 06 nov. 2017. Disponível em: <http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,odio-censura-sao-baseados-no-medo-diz-judith-butler,70002072944>. Acesso em: 29 out. 2020.

RODRIGUES, Carla *et. al.* A obra de Judith Butler para entender os discursos de ódio contra ela. **El País**. 07 nov.2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/11/07/opinion/1510088225_560754.htm. Acesso em: 29 out. 2020.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria queer**. Trad. Guacira Lopes Louro. 1.ed. belo Horizonte: Autêntica, 2015.

4. INTERSECÇÕES E PARTICULARIDADES NA DISCUSSÃO SOBRE MASCULINIDADES E FEMINILIDADES: A BUSCA POR UMA CONCEITUAÇÃO CRÍTICA DAS FEMINILIDADES

Jaqueline Aparecida Barbosa

Introdução

Este texto é parte da dissertação defendida em 2016 no mestrado em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - PPGE/FE/UFG. Ancorada nos pressupostos dos estudos de gênero, a pesquisa desenvolvida nesta oportunidade teve como objetivo compreender como as meninas lidavam com o mau desempenho escolar constatado por seus/suas professores/as. Ao realizar a pesquisa empírica, que abrangeu crianças com idades entre 9 e 10 anos de duas escolas públicas do município de Goiânia, senti a necessidade de abordar as feminilidades de forma aprofundada, o que se mostrou um desafio, pois enfrentei muitas dificuldades para encontrar uma base teórica sólida para essa discussão.

Por possuir uma proximidade de algum tempo com os estudos de gênero, conhecia teorias sobre masculinidades, principalmente a desenvolvida por Connell, mas não sabia da existência de uma discussão que se aproximasse desta que tivesse como objeto o estudo das feminilidades. Com o início da revisão de literatura percebi que os trabalhos encontrados que empregavam o termo não o

justificavam numa teoria das feminilidades¹ e que dois tipos de utilização eram recorrentes: fazia-se uso apenas do termo feminilidade(s), sem um trabalho sólido de teorização que o sustentasse, ou apenas como uma extensão do conceito de masculinidade.

Tendo em vista essa condição do termo, decidi contribuir com a discussão conceitual dele. Neste artigo, uma seção revisada do texto da dissertação, faço uma incursão pelo conceito de masculinidade, pautada nos trabalhos de Connell, discutindo principalmente a ideia de uma feminilidade enfatizada em contraposição a uma masculinidade hegemônica para, depois, comentar alguns textos da literatura internacional que apontam para a relevância de uma teoria sobre feminilidades e que entendem as peculiaridades do termo frente à discussão de masculinidades, mas sem perder de vista seu caráter relacional.

Masculinidades e feminilidades: intersecções e particularidades

É oportuno explicitar que a discussão de masculinidade que interessa aqui guarda relação com o conceito de gênero a partir de sua complexificação relacional que, ao se descolar da discussão sobre a mulher, pôde acolher também os estudos sobre homens e masculinidades ao mesmo tempo em que levanta a questão da existência de outros gêneros, que escapam do binômio masculino-feminino. Segundo Marília Pinto de Carvalho e Luciano Mendes de Faria Filho (2010) foi necessário

¹ Utilizo feminilidades, no plural, porque acredito que é a maneira mais correta de exposição e elaboração do conceito, adequando-se melhor do que a versão no singular à multiplicidade de feminilidades existentes em toda sociedade. Ao longo do texto, sempre que se trate da elaboração do conceito, o termo estará no plural.

[...] o desenvolvimento teórico do próprio campo de estudos, que passa a articular-se em torno do conceito de gênero, para que tivéssemos uma compreensão mais alargada da experiência humana, na qual tanto homens quanto mulheres são estudados como sujeitos construídos a partir da percepção social de seu sexo. Nesse contexto, emergem os estudos sobre homens e masculinidades (p. 9).

Senkevics (2015) aponta que são três as principais vertentes de estudos das masculinidades na genealogia do conceito. A primeira delas, que teria tido início na década de 1980, parte de uma visão psicológica e pouco impacto teve na pesquisa acadêmica. Por enfatizar um “mito da masculinidade”, foi chamada de mitopoética, buscando o resgate de uma masculinidade julgada perdida e trabalhando na perspectiva de entendimento da “subjetividade masculina” (p. 31). Essa abordagem compõe o que Connell denomina como “terapias da masculinidade”, ou seja, uma tendência dos estudos de gênero entre homens que

[...] ignora as questões sociais e as desigualdades econômicas e ignora totalmente o contexto internacional, para focar nos problemas emocionais. Trata-se, no fundo, de um movimento de ‘recuperação psicológica’, dirigido ao desconforto sentido pelos homens heterossexuais e às suas incertezas sobre gênero (CONNELL, 1995, p. 194).

Já os/as representantes da segunda vertente dos estudos sobre homens e masculinidades se fundamentaram nos marcos teóricos da antropologia e evidenciaram os homens homossexuais e a sexualidade deles enquanto grupo, incentivados/as principalmente pelo debate fomentado pela epidemia de AIDS entre esse grupo social no início dos anos 1990. Esses estudos, dialogando com as noções de diversidade sexual e identidade de gênero, têm se aproximado dos já mencionados estudos *queer* (SENKEVICS, 2015, p. 33).

A terceira vertente apontada pelo autor é vinculada à sociologia e, assim como a segunda, tributária do feminismo. As

pesquisas sobre homens e masculinidades contam, dentro destes pressupostos, com um percurso significativo, ainda que não muito extenso. Destaco o trabalho com o termo na América latina, contando com o lançamento de livros, a organização de encontros e diálogo com a produção de Connell. No Brasil, apesar de alguns trabalhos na área dos estudos de gênero partirem deste ponto de vista, ainda é escassa a produção nacional sobre o tema, o que leva Senkevics (2015) a afirmar que, nacionalmente, esta área de estudos “permaneceu e ainda permanece dependente de chaves teóricas formuladas internacionalmente e que, justamente por isso, não apreendem com a devida abrangência e precisão as particularidades da realidade social brasileira” (p. 33).

Inseridas nesta terceira vertente, as teorizações sobre masculinidades de Connell merecem destaque. Um primeiro ponto a ressaltar é o entendimento das masculinidades como “configurações de práticas” e não como “identidade masculina”, pois ainda que

[...] seja usual tomar como sinônimas as noções de “masculinidade” e de “identidade masculina”, esse equívoco reitera o viés de se analisar gênero a partir de um olhar direcionado às identidades de gênero, concepção inadequada para a compreensão das masculinidades, posto que o interesse da abordagem sociológica das masculinidades reside não sobre as formas de identificação masculina, reconhecidamente fluidas, e sim sobre aquilo que homens e mulheres efetivamente fazem, no sentido sociológico do fazer enquanto uma prática social cujos efeitos são sentidos em um coletivo que a significa [...] (SENKEVICS, 2015, p. 41).

Esta abordagem se afasta daquela que trata dos papéis sexuais, ou seja, que se pauta na homogeneização do masculino e feminino em duas únicas expressões de gênero, sem considerar as relações de poder presentes nestas relações sociais e nomeando tudo o que não se encaixe nestas expressões como desviantes. Considerando o grande apelo que a abordagem dos papéis sexuais

possui junto ao senso comum, Connell afirma que “em uma sociedade que opera com os gêneros masculino e feminino de modo bipolar, as masculinidades e feminilidades surgem como importantes noções para preencher cada gênero com uma multiplicidade de expressões, representações e práticas” (CONNELL, 2005 *apud* SENKEVICS, 2015, p. 43). Em suas teorizações sobre masculinidades, trabalha com a perspectiva de uma pluralidade de masculinos (e, com menos aprofundamento, de femininos), enquanto desvela a hierarquia presente entre as diversas masculinidades apontando que, além das masculinidades hegemônicas, existem

[...] as masculinidades cúmplices (aquelas que se beneficiam dos privilégios masculinos, muito embora não os reivindiquem), as masculinidades subordinadas (aquelas que se aproximam das feminilidades por serem menos dotadas de poder), as masculinidades marginalizadas (aquelas que ocupam posições subalternas e de exclusão) e as masculinidades “de protesto” (aquelas que se voltam sistematicamente contra a ordem) (CONNELL, 2005 *apud* SENKEVICS, 2015, p. 44).

Essa tipologia, entretanto, deve ser vista com cautela, para que não consolide aquilo que a autora tanto evitou: a alocação das masculinidades em “caixas” separadas e sem a perspectiva de transformação histórica, consolidando categorias estanques que propagam a ideia de que indivíduos caberiam perfeitamente dentro de uma ou outra classificação. Com relação à masculinidade hegemônica, o tipo mais teorizado dos mencionados anteriormente, em “Gender and Power”, livro de 1987 sem tradução para o português, Connell diz que encontra no conceito gramsciano de hegemonia inspiração para o uso deste termo.

No conceito de masculinidade hegemônica, hegemonia significa [...] uma supremacia social alcançada em um jogo de forças sociais que se estende além de competições de força bruta para a organização da vida privada

e de processos culturais. A supremacia de um grupo de homens sobre outro alcançada na mira de uma arma, ou pela ameaça de desemprego, não é hegemônica. A dominação, incorporada à doutrina e à prática religiosa, ao conteúdo de mídia de massa, à estrutura salarial, à projeção de moradia, às políticas de bem-estar/tributação, e assim por diante, é (CONNELL, 1987, p. 184, traduzido por mim²).

Neste mesmo texto, a autora se pronuncia sobre dois equívocos recorrentes quando se trata do entendimento deste conceito de masculinidade hegemônica. O primeiro diz que a hegemonia neste contexto não se limita à supremacia alcançada pelo uso da força, fazendo com que a relação entre violência patriarcal e masculinidade hegemônica seja próxima, mas complexa e indireta; o segundo se refere à hegemonia não como a eliminação de todas as outras alternativas, mas sim como um balanço de forças, tornando possível a coexistência da masculinidades hegemônicas com outras manifestações de masculinidades (CONNELL, 1987, p. 184). Acrescentaria, também, entre os equívocos existentes, a visão das masculinidades como rígidas e aplicadas a qualquer grupo humano, em qualquer tempo histórico, uma vez que esta interpretação “viola a historicidade do gênero e ignora a evidência massiva das transformações nas definições sociais da masculinidade” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 252).

Num artigo publicado originalmente em 2005 por Connell e Messerschmidt, traduzido para o português em 2013 como

² No original: “In the concept of hegemonic masculinity, hegemony means [...] a social ascendancy achieved in a play of social forces that extends beyond contests of brute power into the organization of private life and cultural processes. Ascendancy of one group of men over another achieved at the point of a gun, or by the threat of unemployed, is not hegemonic. Ascendancy which is embedded in religious doctrine and practice, mass media content, wage structure, the design of housing, welfare/taxation policies and so forth, is”.

“Masculinidade hegemônica: repensando o conceito”, há a retomada do conceito de masculinidade hegemônica a partir das críticas que consideram mais relevantes ao uso do termo e dos trabalhos que contribuíram para sua consolidação. Reafirma-se, neste texto, o entendimento de masculinidade como prática, ou seja, como “coisas feitas” pelas pessoas, o que difere de expectativas de papéis e identidades, e apontam que

[...] a masculinidade hegemônica não se assumiu normal num sentido estatístico; apenas uma minoria dos homens talvez a adote. Mas certamente ela é normativa. Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens. [...] as masculinidades hegemônicas passaram a existir em circunstâncias específicas e são abertas à mudança histórica. Mais precisamente, poderia existir uma luta por hegemonia e formas anteriores de masculinidades poderiam ser substituídas por novas (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 245).

Uma questão importante inerente ao conceito é exposta neste trecho. A masculinidade hegemônica, segundo esta concepção, pode não ser a mais adotada pelos homens em determinada sociedade, mas se mostra como a forma mais honrada e desejada de “ser homem” em um contexto específico. Partindo deste entendimento de pressupostos da ideia de masculinidade hegemônica, posso me debruçar sobre o conceito de feminilidade enfatizada. Em primeiro lugar, é importante destacar qual o lugar das feminilidades na hierarquia de gênero, uma vez que

[...] não há feminilidade que é hegemônica no sentido da forma dominante que a masculinidade é hegemônica sobre os homens. [...] É a subordinação global das mulheres aos homens que proporciona a base essencial para a diferenciação. Uma forma é definida em torno da complacência a esta subordinação e é orientada para acomodar os interesses e desejos dos homens. Vou chamá-la de ‘feminilidade enfatizada’. Outras são definidas centralmente por estratégias de resistência ou outras

formas de não-conformação. Outras ainda são definidas por combinações complexas de conformação, resistência e cooperação. A interação entre elas é uma parte importante das dinâmicas de mudança na ordem de gênero como um todo (CONNELL, 1987, p. 183-184, traduzido por mim³).

Segundo esta visão não há paralelo entre feminilidade e masculinidade no que tange à distribuição social de poder e, neste sentido, uma feminilidade não pode ser vista como hegemônica porque as mulheres em conjunto não detêm poder numa sociedade que ainda se pauta em princípios patriarcais, restando assim a possibilidade de ser “ênfaticada”, ou seja, aquela que é incentivada e goza de maior prestígio socialmente, atuando inclusive para reforçar o poder masculino. Neste trecho também são citadas outras possibilidades de feminilidades pautadas na conformação, resistência e cooperação, mas a autora não se aprofunda com relação a elas. No que diz respeito ao descompasso no desenvolvimento teórico de masculinidades e feminilidades, isto traria prejuízos para um correto entendimento de ambos.

O conceito de masculinidade hegemônica foi originalmente formulado em relação ao conceito de feminilidade hegemônica – prontamente renomeada de “feminilidade ênfaticada” para reconhecer a posição assimétrica das masculinidades e das feminilidades em uma ordem patriarcal do gênero. No desenvolvimento de pesquisas sobre homens e masculinidades, essa relação saiu de foco. Isso é lastimável por mais de uma razão. O gênero é sempre relacional, e os padrões de masculinidade são

³ No original: “There is no femininity that is hegemonic in the sense that the dominant form of masculinity is hegemonic about men. [...] It is the global subordination of women to men that provides an essential basis for differentiation. One form is defined around compliance with this subordination and is oriented to accommodating the interests and desires of men. I will call this as ‘emphasized femininity’. Others are defined centrally by strategies of resistance or forms of non-compliance. Others again are defined by complex combinations of compliance, resistance and co-operation. The interplay among them is a major part of the dynamics of change in the gender order as a whole”.

socialmente definidos em oposição a algum modelo (quer real ou imaginário) da feminilidade (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 265).

As feminilidades, neste sentido, também se pautam na pluralidade e na hierarquia e a ordem de gênero vigente só pode ser devidamente compreendida se se consideram as tensões, resistências e cooperações não só entre as variadas manifestações de masculinidades, mas também entre estas e as feminilidades, além das feminilidades entre si. Além disso, cabe lembrar a historicidade destes conceitos, ou seja, cada tempo histórico reconhece tipos diferentes de feminilidades e masculinidades, assim como o caráter diferenciado deles no âmbito local, regional e global. Sobre a importância de estudos que foquem as feminilidades e a hierarquia de gênero, Connell e Messerschmidt (2013) ainda dizem que

[...] o conceito de feminilidade enfatizada põe o foco sobre a complacência em relação ao patriarcado, e isso continua a ser altamente relevante na cultura de massa contemporânea. Ainda, as hierarquias de gênero também podem ser afetadas pelas novas configurações das identidades e das práticas das mulheres, especialmente mulheres mais jovens - configurações que estão crescentemente sendo reconhecidas pelos homens jovens. Consideramos que as pesquisas sobre masculinidade hegemônica agora precisam estar mais atentas às práticas das mulheres e à ação histórica recíproca entre feminilidades e masculinidades. Sugerimos, portanto, que nossa compreensão da masculinidade hegemônica precisa incorporar um entendimento mais holístico da hierarquia de gênero, reconhecendo a agência dos grupos subordinados, tanto quanto o poder dos grupos dominantes e o condicionamento mútuo das dinâmicas de gênero e outras dinâmicas sociais (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 266).

A abordagem buscada neste trabalho para feminilidades se aproxima desta terceira vertente dos estudos sobre homens e masculinidades, uma vez que encontra muitos paralelos à discussão pautada por Connell, ainda que as poucas pesquisas encontradas sobre feminilidades não gozem de muitas incursões das ciências

sociais e humanas em âmbito nacional. Nas revisões que empreendi em torno do uso do conceito no Brasil, as buscas retornavam resultados relacionados à psicologia, mais exatamente à psicanálise, encampando as teorizações de Freud e Lacan sobre as mulheres em leituras contemporâneas destes autores. Quando o termo aparecia nas demais áreas das ciências humanas ele se apresentava sem um esforço teórico de conceituação, apenas com seu sentido dicionarizado (BARBOSA, 2016).

Feminilidades: discussão na literatura internacional de língua inglesa

Na literatura internacional de língua inglesa foram encontradas algumas pesquisas que exploravam a importância de um trabalho com feminilidades assim como o que existe com masculinidades. Diane Reay (2001), por exemplo, ao pesquisar meninas de sete anos numa escola na Inglaterra, chama a atenção para a importância de estudos mais sistemáticos que versem sobre a *performance* e a construção das feminilidades (p. 164). Assim como Connell, ela também defende a impossibilidade de se considerar uma feminilidade hegemônica, “porque é a versão dominante de feminilidade que subordina as meninas aos meninos” (REAY, 2001, p. 164, traduzido por mim⁴). Nesta pesquisa, Reay categoriza as feminilidades infantis com as quais teve contato em quatro tipos, quais sejam: “as *spice girls*, ‘sapequinhas’ e/ou ‘meninas mais sexuadas’; as *nice girls*, ‘certinhas’; as *girlies*, ‘patricinhas’, ‘menininha’ e/ou

⁴No original: “because it is dominant versions of femininity which subordinate the girls to the boys”.

‘gostosinha’; e as *tomboys*, ‘molecas⁵’ (NEVES, 2008, p. 52). A autora considera em sua análise a importância de outros fatores (marcadores de classe social, etnia, sexualidade) na construção e desempenho de feminilidades.

Há uma multiplicidade de feminilidades e masculinidades disponíveis nesta sala de aula primária. Mas isso não é dizer que estas crianças têm inúmeras opções de feminilidades e masculinidade para assumir. Eles/as não têm. Classe, etnia e sexualidades emergentes desempenham o seu papel, e restringem assim como criam opções (REAY, 2001, p. 163, traduzido por mim⁶).

Algumas meninas, segundo a autora, resistem a ocupar o papel de subordinadas. Entre as que se rebelam, entretanto, como as *spice girls*, elas muitas vezes acabam por reforçar o poder masculino, pois a tentativa de ocupar posições de poder por meio da articulação com as masculinidades dominantes serviria para reforçar em vez de transformar a ordem de gênero vigente. Apesar do discurso corrente de que as meninas estão se saindo melhor educacionalmente, as crianças (tanto meninas quanto meninos), em seu cotidiano, apontam que é melhor ser menino do que ser menina. Na pesquisa conduzida por Diane Reay um número significativo de meninas (mesmo as que não consideram que os meninos são melhores) afirmou que é melhor ser menino, e para a autora esta

⁵ Complemento a tradução proposta por Neves apontando que o termo *tomboy* se refere às garotas que gostam de atividades que são tradicionalmente associadas a garotos, inclusive se vestindo de forma considerada masculina. Portanto, completa a tradução mencionando que *tomboys* são garotas de aparência e atitudes tradicionalmente associadas a meninos.

⁶ No original: “There is a multiplicity of femininities and masculinities available in this primary classroom. But this is not to suggest that these children have myriad choices of which variant of femininity and masculinity to assume. They do not. Class, ethnicity and emergent sexualities all play their part, and constrain as well as create options”.

percepção interfere na visão das feminilidades com alguma positividade.

A autora também se pronuncia sobre as subversões femininas, constatando que as transgressões femininas são quase sempre contidas, e raramente desafiam as estruturas existentes: “a contestação das meninas pode desestabilizar de forma superficial as relações de gênero, mas as evidências desta sala de aula indicam que as movimentações só ocasionalmente atingem as profundezas obscuras da ordem de gênero predominante” (REAY, 2001, p. 164, traduzido por mim⁷).

Outro estudo, que também se interessa pela construção e manifestação de “modos de ser menina”, versa sobre as construções de feminilidades do tipo *tomboy* (meninas molecas) e *girly-girl* (meninas patricinhas, menininhas) como de oposição entre si. Pautando-se nos/as autores/as que trabalham com a ideia de comunidades de prática Carrie Paechter entende, neste artigo, “[...] masculinidades e feminilidades individuais e coletivas como forma de ‘se fazer homem/mulher’ ou ‘se fazer garoto/garota’ que são construídas dentro de comunidades locais de práticas de masculinidade e feminilidade” (PAECHTER, 2010, p. 221, traduzido por mim⁸).

As meninas pesquisadas tinham entre nove e onze anos e os dados da pesquisa empírica vieram de um trabalho maior realizado em escolas primárias britânicas e que mirava nas meninas que

⁷ No original: “Girls’ contestation may muddy the surface water of gender relations, but the evidence of this classroom indicates that the ripples only occasionally reach the murky depths of the prevailing gender order”.

⁸ No original: “[...] individual and collective masculinities and femininities as ways of ‘doing man/woman’ or ‘doing boy/girl’ that are constructed within local communities of masculinity and femininity practice”.

se apresentavam como tomboys. No texto, a autora expõe que o termo tomboy é mais utilizado na literatura especializada e girly-girl se mostrou mais presente em campo, no dia a dia das crianças. Outra questão importante neste sentido é que a autora tenta perceber como as crianças encaram estas duas classificações, por isso comenta que o fato de muitos/as alunos/as de uma das escolas pesquisadas não ter o inglês como primeira língua influenciou na condução da pesquisa. Além disso, aponta que:

[...] o grau em que uma identidade de tomboy ou girly-girl é estigmatizada ou valorizada, vista como parte de um amplo espectro de possíveis feminilidades ou consideradas como aberrante, dependerá das normas e entendimentos predominantes nas comunidades de prática das quais uma criança em particular é membro. Assim, se queremos entender os fatores que afetam as meninas [...] precisamos cuidadosamente considerar as relações de poder genericadas entre crianças, e suas compreensões sobre identidades de gênero, em situações específicas (PAECHTER, 2010, p. 225, traduzido por mim⁹).

Como conclusões do estudo, a autora aponta a importância dos sentidos dados por cada comunidade de prática nas quais as meninas estavam inseridas às manifestações de gênero demonstradas: enquanto em uma escola pesquisada alguns aspectos relacionados às meninas *girly-girl* eram valorizados e outros eram estigmatizados, em outra escola nenhuma destas características (nem as das garotas *tomboy*) foi qualificada pelas crianças de modo negativo. Uma conclusão interessante se refere à tendência de que

⁹ No original: "The degree to which a tomboy or girly-girl identity is stigmatised or valorised, seen as part of a wide spectrum of possible femininities or regarded as aberrant, will depend on the norms and understandings prevalent in the communities of practice of which a particular child is a member. Thus, if we want to understand the factors which affect girls [...] we need carefully to consider the gendered power relations between children, and their understanding of gendered identities, in specific situations".

as meninas transitem de uma expressão *tomboy* na infância para outra, mais próxima da das *girly-girl*, na adolescência, e isso porque:

*Girly-girlness*¹⁰ é universalmente construída como heterossexual, e isto é particularmente notável com meninas que se aproximam da adolescência. Como *tomboydom*¹¹ é co-construída em oposição às identidades *girly-girl*, existe um forte perigo de que, em crianças mais velhas pelo menos, ele seja construído como lésbico, em oposição à heterossexualidade evidente das *girly-girls* (p. 232-233, traduzido por mim¹²).

O artigo de Mimi Schippers (2007), intitulado “Recovering the feminine other: masculinity, femininity and gender hegemony”, avança e inova nesta tentativa de teorização das feminilidades. A autora afirma, corroborando minha constatação, que ainda não se desenvolveu uma conceituação adequada de feminilidades hegemônica e de múltiplas feminilidades (p. 85). Com o intuito de contribuir com este debate, ela parte da conceituação proposta por Connell para discutir em outros termos a questão da subordinação de gênero relacionadas às masculinidades e feminilidades.

O principal objetivo do artigo, como o título sugere, é “recuperar o ‘outro feminino’ e colocá-lo no centro de uma teoria da

¹⁰ O sufixo *-ness* tem, na língua inglesa, a função de transformar adjetivos em substantivos abstratos. Deste modo, *girly-girlness* se refere à condição da menina que responde a esse tipo de feminilidade. Por não ter encontrado uma palavra em português para traduzir esta ideia, optei por deixar o termo no original.

¹¹ Já o sufixo *-dom* tem a função de formar substantivos a partir de outros substantivos. Também no caso de *tomboydom*, pelo mesmo motivo expresso acima para *girly-girlness*, não traduzi o termo.

¹² No original: “Girly-girlness is universally constructed as heterosexual, and this is particularly salient as girls approach adolescence. As tomboydom is co-constructed in opposition to girly-girl identities, there is a strong danger that, in older children at least, it will be constructed as lesbian, in opposition to girly-girls’ taken for granted heterosexuality”.

hegemonia de gênero” (SCHIPPERS, 2007, p. 86, traduzido por mim¹³). Assim, ao apresentar as inegáveis contribuições do quadro teórico construído por Connell para discutir múltiplas masculinidades, Schippers, citando um dos trabalhos conduzidos sob a perspectiva teórica de Connell e que estuda feminilidades racializadas, pontua o que considera impreciso nesta abordagem. Um desses pontos diz respeito à noção de subordinação:

[...] quero sugerir que é problemático utilizar a noção de subordinação de Connell para distinguir entre diferentes feminilidades. Como Connell (1987) sugere, no contexto de uma ordem de gênero masculina dominante, a feminilidade é, por definição, uma posição de subordinação em relação à masculinidade. Se dissermos que feminilidades de minorias raciais e étnicas são subordinadas à feminilidade branca, nós obscurecemos a subordinação das mulheres brancas na ordem de gênero [...]. Por esta razão, as configurações de feminilidades que não são consideradas normais, ideais ou desejáveis não podem ser pensadas como subordinadas a uma feminilidade ideal (SCHIPPERS, 2007, p. 89, traduzido por mim¹⁴).

Partindo do pressuposto de que as feminilidades que não são consideradas as ideais não podem ser consideradas subordinadas às outras justamente pelo estatuto diferenciado das feminilidades frente às masculinidades, a autora segue um caminho próprio para a alocação das feminilidades na hierarquia de gênero. Assim,

¹³ No original: “my goal is to recover the feminine other and place it in the center of a theory of gender hegemony”.

¹⁴ No original: “[...] I want to suggest that it is problematic to use Connell’s notion of subordination to distinguish between different femininities. As Connell (1987) suggests, within the context of a male dominant gender order, femininity is, by definition, a position of subordination in relation to masculinity. If we claim that racial and ethnic minority femininities are subordinate to white femininity, we obscure the subordination of white women in the gender order [...]. For this reason, configurations of femininity that are not deemed normal, ideal, or desirable cannot be thought of as subordinate to an ideal femininity.”

diferentemente de Connell, ela defende a possibilidade da existência de uma feminilidade hegemônica.

Meu foco neste artigo é sobre a qualidade do conteúdo das categorias "mulher" e "homem". Embasados dentro de um sistema de significados simbólicos que articulam e definem posições de gênero e suas relações entre si, estão qualidades que membros de cada categoria de gênero deveriam e supostamente possuem. Defendo, em contraste com Connell e Messerschmidt (2005), que é na qualidade do conteúdo idealizado das categorias "homem" e "mulher" que encontramos a importância hegemônica da masculinidade e feminilidade (SCHIPPERS, 2007, p. 90, traduzido por mim¹⁵).

Ou seja, não seriam as práticas em si, mas as características idealizadas vigentes para homens e mulheres em cada realidade social que forneceriam o conteúdo hegemônico de masculinidades e feminilidades. Sob este ponto de vista é possível existir feminilidade hegemônica, uma vez que não se trata de detenção de poder, como no caso de Connell, mas sim de significados idealizados de homens e mulheres circulantes em cada sociedade, ou seja, essa conceituação explora a polissemia do conceito e se afasta do sentido gramsciano que Connell forja a ele em suas teorizações. Assim, feminilidade hegemônica consistiria em "características definidas como femininas que estabelecem e legitimam uma relação hierárquica e complementar à masculinidade hegemônica e que, ao fazê-

¹⁵ No original: "My focus in this article is on the quality content of the categories "woman" and "man". Embedded within the system of symbolic meanings that articulate and define gender positions and their relationship to each other are qualities members of each gender category should and are assumed to possess. I argue, in contrast to Connell and Messerschmidt (2005), it is in the idealized quality content of the categories "man" and "woman" that we find the hegemonic significance of masculinity and femininity".

lo, garantem a posição dominante dos homens e a subordinação das mulheres” (SCHIPPERS, 2007, p. 94, traduzido por mim¹⁶).

Além da feminilidade hegemônica a autora também conceitua as feminilidades párias. Segundo ela, algumas características - como ter desejo sexual por outras mulheres, ser promíscuo, ser violento -,

[...] quando corporificadas por mulheres, constituem uma recusa em complementar a masculinidade hegemônica numa relação de subordinação e, portanto, são ameaçadoras para o domínio masculino. Por esta razão, elas devem ser contidas. Elas contradizem ou desviam de práticas definidas como femininas, ameaçam a posse exclusiva dos homens sob características masculinas hegemônicas, e mais importante, constituem uma recusa a incorporar a relação entre masculinidade e feminilidades requerida pela hegemonia de gênero. [...] Proponho chamar esse conjunto de características de feminilidades párias, em vez de feminilidades subordinadas, porque elas são consideradas, não tão inferiores, mas como contaminadoras da relação entre masculinidade e feminilidade (SCHIPPERS, 2007, p. 95, traduzido por mim¹⁷).

As feminilidades párias, ainda que assumam algumas das características atribuídas às masculinidades subordinadas, não poderiam ser nomeadas como subordinadas porque sua rejeição advém menos por serem consideradas inferiores e mais por

¹⁶ No original: “[...] of the characteristics defined as womanly that establish and legitimate a hierarchical and complementary relationship to hegemonic masculinity and that, by doing so, guarantee the dominant position of men and the subordination of women.”

¹⁷ No original: “[...] when embodied by women, constitute a refusal to complement hegemonic masculinity in a relation of subordination and therefore are threatening to male dominance. For this reason, they must be contained. They contradict or deviate from practices defined as feminine, threaten men’s exclusive possession of hegemonic masculine characteristics, and most importantly, constitute a refusal to embody the relationship between masculinity and femininity demanded by gender hegemony. [...] I propose calling this set of characteristics pariah femininities instead of subordinate femininities because they are deemed, not so much inferior, as contaminating to the relationship between masculinity and femininity”.

interferirem na hierarquia de gênero, ao se caracterizarem como mulheres incorporando atributos ou comportamentos tipicamente atribuídos a homens. Nesta abordagem, além destes tipos (feminilidades hegemônicas e párias) existiriam ainda as feminilidades masculinas.

Proponho que existam formas específicas de feminilidades masculina. No entanto, elas não são simplesmente feminilidades incorporada por homens, como o trabalho de Halberstam e Messerschmidt sugere. Defendo que limitemos feminilidades masculinas para as características e práticas que são culturalmente atribuídas às mulheres [...] e são incorporadas pelos homens. Visto que feminilidades masculinas ameaçam a relação hegemônica entre masculinidade e feminilidades, elas são tanto feminilizantes quanto estigmatizantes para os homens que as incorporam. Assim como podemos identificar masculinidade hegemônica olhando para as práticas que são mais estigmatizadas e feminizadas quando incorporadas por mulheres, podemos identificar contextualmente feminilidades hegemônicas específicas identificando feminilidades masculinas definidas localmente - as práticas e características específicas que são estigmatizantes e feminilizantes quando incorporadas por homens (SCHIPPERS, 2007, p. 96, traduzido por mim¹⁸).

E estes tipos de masculinidades e feminilidades poderiam ainda ser substituídos por uma versão chamada de alternativa (p. 97), isto é, que se caracteriza por uma rejeição intencional dos

18 No original: "I propose that there are specific forms of male femininity. However, they are not simply femininity embodied by men, as Halberstam's and Messerschmidt's work would suggest. I argue that we limit male femininities to the characteristics and practices that are culturally ascribed to women, [...] and are embodied by men. Because male femininities threaten the hegemonic relationship between masculinity and femininity, they are both feminizing and stigmatizing to the men who embody them. Just as we can identify hegemonic masculinity by looking at the practices that are most stigmatized and feminized when embodied by women, we can identify contextually specific hegemonic femininities by identifying locally defined male femininities – the specific practices and characteristics that are stigmatizing and feminizing when embodied by men."

atributos pertencentes às masculinidades e feminilidades consideradas hegemônicas para este entendimento.

Ainda que o trabalho de Mimi Schippers seja bastante original e ousado, parece que não encontra eco na área dos estudos de gênero, pois não foram encontrados outros trabalhos que dialogassem com ele. Neste sentido, enquanto material para reflexão sobre o estado de subteorização do conceito de feminilidades, reproduzo as questões feitas por Senkevics (2015) com relação ao uso do termo até este momento e à consolidação de uma área de estudos: “como se poderiam compreender as múltiplas e desiguais feminilidades? A partir de qual conceito de poder, e alocado sobre qual esfera, se construiria um espectro hierárquico de feminilidades? Que ganhos esse poder conferiria às mulheres em tais posições sociais?” (p. 49).

Considerações Finais

Foi feita aqui uma discussão sobre o conceito de feminilidades - aproximando-os do de masculinidades, que possui uma elaboração teórica mais robusta -, numa tentativa de encontrar similitudes e peculiaridades na construção de ambos. As autoras de língua inglesa que trabalharam com a teorização sobre feminilidades, neste sentido, auxiliaram no entendimento da importância de um conceito próprio e forte, que nos servisse como ferramenta teórica para a abordagem do tema.

As poucas teorizações sobre feminilidades – e os alertas sobre as potencialidades e limites do trabalho com masculinidades – fizeram com que na dissertação, da qual este texto é parte, estivesse atenta à multiplicidade de expressões do feminino (e do masculino) e também às hierarquias estabelecidas entre os sujeitos, evitando a

mera listagem de características das meninas e meninos que ocupam o espaço da escola e nela tecem relações sociais.

Nesta perspectiva entendemos, na ocasião da pesquisa empírica, que as práticas de gênero das meninas com dificuldades escolares só poderiam ser devidamente explicadas se fossem consideradas também as meninas que não enfrentavam dificuldades e os meninos, além de trazer à tona outros marcadores como classe, raça, procedência regional etc. dos sujeitos que ali se encontravam. O grande desafio, portanto, passava por conseguir apreender quais fenômenos tinham o gênero – e, especificamente, as feminilidades –, como chave explicativa e como interação com os demais fatores que se apresentam na complexidade de uma situação escolar.

Concluindo, aponto que o estado de subteorização das feminilidades é evidente, o que indica a necessidade de esforços que visem o fortalecimento da base teórica que sustenta o conceito no sentido anteriormente exposto, pois compreendo, embasada no trabalho das autoras e autores que dialogaram comigo neste texto, que isto seria de grande valia para este campo e estudos.

Referências

BARBOSA, Jaqueline A. **Feminilidades na escola: a teoria da prática e a discussão sobre gênero e desempenho escolar**. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

CARVALHO, Marília Pinto de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Apresentação. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 34, p. 09-15, junho de 2010. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332010000100002&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 20 out. 2020.

CONNELL, R. **Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics**. California: Stanford University Press, 1987.

CONNELL, R. Políticas da Masculinidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20 (2), p.185-206, jul/dez 1995.

CONNELL, R.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis. 21(1): 424, p. 241-282, janeiro-abril/2013.

NEVES, Paulo Rogério da Conceição. **As meninas de agora estão piores do que os meninos: gênero, conflito e violência na escola**. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

PAECHTER, Carrie F. Tomboys and girly-girls: embodied femininities in primary schools. **Discourse**, 31(2), pp. 221-235, 2010.

REAY, Diane. 'Spice Girls', 'Nice Girls', 'Girlies', and 'Tomboys': gender discourses, girls' culture and femininities in the primary classroom. **Gender and Education**, v. 13, n.2, 2001, p. 153-166.

SCHIPPERS, Mimi. Recovering the feminine other: masculinity, femininity and gender hegemony. **Theory and Society**. 03/2007, 36(1), p. 85-112.

SENKEVICS, A. S. **Gênero, família e escola: socialização familiar e escolarização de meninas e meninos de camadas populares de São Paulo**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

5. SEJAMOS FEMINISTAS: POR UMA ESCOLA INCLUSIVA E DES-REGULADORA DE CORPOS FEMININOS

Anna Maria Alves Linhares

À guisa de introdução¹

Nunca se falou tanto em feminismo² como na atualidade. Basta acessarmos as redes sociais para percebermos como o debate

¹ O escrito foi revisado por *Jeniffer Yara Jesus da Silva*, Licenciada em Letras, Língua Portuguesa (UFPA), Mestre em Letras - Estudos Literários (UFPA), Graduanda em Letras, Língua Francesa (UFPA).

² O movimento feminista é um movimento político que visa igualdade de gênero entre homens, mulheres e que luta por uma sociedade menos violenta para mulheres, haja vista que somos violentadas pelo fato de sermos mulheres, por conta da sociedade patriarcal. Historicamente atribui-se um início ao movimento feminista no século XIX na Europa e a posteriori, nos EUA, com o movimento das sufragistas. Entretanto, pouco se fala do importante movimento feito por Mary Wollstonecraft na Inglaterra, no século XVIII, quando publicou a obra *Reivindicação dos direitos das mulheres: o primeiro grito feminista* (2015), sendo uma espécie de tratado com finalidade de apresentar a reivindicação de direitos iguais para as mulheres e importância da educação e escolaridade feminina e, em especial, mostrar para a sociedade patriarcal que mulheres seriam dotadas de racionalidade, fazendo duras críticas à Rousseau, pois o mesmo atribuía irracionalidade às mulheres. Assim, ela propõe uma ordem social baseada na razão para todas e todos, ficando conhecida como a fundadora do feminismo filosófico. Hoje o movimento feminista é refletido em *ondas*, as *ondas feministas*, sendo pensado, até agora, em quatro ondas. Não que o movimento seja dividido em períodos históricos, como se fosse mudando de um movimento ao outro de forma estanque, mas tais *ondas* servem apenas para mostrar, de forma didática, o quanto esse movimento foi se modificando ao longo da história por conta das mudanças sociais. Eles se interconectam, se inter-relacionam e entram em conflito. Para saber mais, ler sobre as *ondas* em: <https://medium.com/qg-feminista/o-que-s%C3%A3o-as-ondas-do-feminismo-eeed092dae3a>. Acessado em 04/11/2020. Mais especificamente sobre a 4ª onda feminista, ler:

está acirrado. Deparamo-nos com uma avalanche de discussões, seja de feministas contra o discurso opressor masculinizado heterossexual branco ou mesmo entre as próprias feministas, haja vista que somos diferentes, múltiplas, e isso direciona o nosso olhar de formas diversas para o movimento político. Mulheres são diferentes, são de várias classes, de várias cores. Por isso, o movimento político também é heterogêneo. Não podemos falar de feminismo no singular, mas devemos falar desse movimento político no plural. São inúmeras as vertentes³ que fazem o debate se tornar ainda mais acirrado.

Para falar de feminismo é necessário dizer que a violência contra mulher tem crescido nos últimos anos. Por que é preciso falar de feminismo quando se fala dessa violência? Porque o movimento ajuda a combatê-la. Não é de hoje que se tem notícia de violência contra as mulheres e de violação dos direitos humanos de todas por conta das violências simbólicas e físicas sofridas. Para se ter uma ideia, o Mapa de Violência de 2015, elaborado pela Entidade das Nações Unidas para Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres – ONU Mulheres, teve como temática o *Homicídio de Mulheres no Brasil*. Esse mapa começa afirmando que "não é a primeira vez que o Mapa da Violência foca especificamente o tema da violência de gênero"⁴. Segundo o *Mapa da Violência de 2015*, elaborado pela ONU, "a violência contra a mulher não é um fato novo (...) é tão antigo quanto a humanidade. (...) o que é novo é a

<https://revistacult.uol.com.br/home/quarta-onda-feminismo-latino-americana/>. Acessado em 04/11/2020.

³ Por ser múltiplo, não podemos pensar o movimento político como único. Existe o feminismo liberal, marxista, anarquista, negro, interseccional, lésbico, radical, trans, indígena, etc. diluídos nas *ondas*, apresentadas anteriormente.

⁴WAISELFISZ (2015, p.7).

preocupação com a superação dessa violência"⁵. A discussão em torno do combate à violência contra a mulher em forma de lei é tão recente que apenas em 2006 foi sancionada a lei 11.340, pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, intitulada Maria da Penha, com o intuito de aumentar o rigor contra a violência voltada para as mulheres.

Segundo o referido Mapa da Violência, entre 1980 e 2013, a violência cresceu num ritmo muito intenso, com morte de quase 107 mil mulheres. Em 1980, com um registro de 1.353 mulheres vítimas da violência, esse número subiu para 4.762 em 2014. Um aumento de 252%. Depois da lei sancionada pelo então presidente Lula, houve uma queda no número de vítimas. No período de 2006/2013 cai de 2,6% para 1,7% ao ano, mostrando a importância da mesma. A lei fora extremamente importante para a diminuição da violência, entretanto, isso não basta.

Se pensarmos nos dados mais atuais, a violência segue aumentando⁶. No período em que nos encontramos de pandemia, os dados se mostram ainda mais alarmantes, pois com o confinamento, mulheres têm sido as principais vítimas da violência masculina. As denúncias têm subido em torno de 40%⁷. Diferente do

⁵ Idem, p.7.

⁶ A violência segue aumentando, em especial contra mulheres negras e pobres, escancarando que é preciso pensar a luta de mulheres a partir da interseccionalidade, haja vista que, vivemos em um país machista, classista e racista. Sobre dados recentes acerca dessa violência contra mulheres pretas, ver: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2020/09/16/mulheres-negras-sao-as-principais-vitimas-de-homicidios-ja-as-brancas-compoem-quase-metade-dos-casos-de-lesao-corporal-e-estupro.ghtml?fbclid=IwAR0CbW0jIrQUpc87jT7NCLsiQP9wztygBDC2-E8ADDW82h-iiDqtqHg-BDg>. Acessado em 04/11/2020.

⁷ Notícias atuais sobre a violência contra mulher no período de pandemia: <https://www.istoedinheiro.com.br/violencia-contra-a-mulher-aumenta-em-meio-a-pandemia-denuncias-ao-180-sobem-40/> Acessado em: 27/07/2020.

que afirma o presidente Jair Bolsonaro, que o problema da violência estaria no confinamento, o problema está no patriarcado e machismo enraizados na estrutura brasileira. Por isso, precisamos ter a educação como uma das aliadas nesse combate à violência contra mulher.

É preciso medidas educativas eficazes para se combater a violência contra todas as mulheres e a escola tem um papel fundamental. A própria disciplina História tem silenciado as mulheres⁸. É preciso que a escola seja uma instituição que combata essa violência e que os feminismos sejam vetores nessa luta contra a violência de gênero que tira a liberdade que deveríamos ter sobre nossos corpos e vidas. É sobre isso que esse escrito clama.

Debatendo ideias e reflexões feministas: para pensar nosso corpo de mulher e o papel da escola

Quando convoco para que sejamos feministas, acredito ser importante afirmar que o feminismo, melhor dizendo, os feminismos, no plural, é um movimento político de suma importância no combate à violência de gênero. Por que somos violentadas? Pelo fato de sermos mulheres. Essa violência se dá via socialização, pois como já afirmara Simone de Beauvoir (1949),

[...] ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado, que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro (BEAUVOIR, 1949, p. 11).

⁸ Para saber mais, ler CAIMI e MISTURA (2015).

Em outras palavras, o que a filósofa existencialista quis dizer é que, aquilo que entendemos como o “ser mulher”, e também o “ser homem”, define-se socialmente, sendo o conjunto da sociedade que vai elaborar essa distinção entre ambos. Ou seja, o “ser mulher” é uma construção cultural, e essa construção cultural é formatada pelo viés da violência, que se dá, na maioria das vezes, logo no início das vidas das meninas, desde que se inferioriza as suas genitais, quando estão em fase de crescimento:

“[...] o destino da menina é muito diferente [...] [não existe] reverência e ternura por suas partes genitais; não chamam a atenção para esse órgão secreto de que só se vê o invólucro e que não se deixa pegar; em certo sentido, a menina não tem sexo. Não sente essa ausência como uma falta; seu corpo é evidentemente uma plenitude para ela, mas ela se acha situada no mundo de modo diferente do menino e um conjunto de fatores pode transformar a seus olhos a diferença em inferioridade” (BEAUVOIR, 1949, p. 16).

Percebe-se que, desde a tenra idade, as meninas já sentem o peso da inferiorização a partir do seu corpo, quando invisibilizam suas genitálias, deixando claro que, se elas possuem aquela vagina, elas devem se entender diferentes dos garotos, que possuem um pênis, e essa diferença lhes faz “menor”. A violência já se constrói no momento em que a garota começa a entender que seu corpo é invisibilizado e “menor” do que o corpo do menino pelo fato de ter vagina.

Isso gerou hoje o que chamamos de sociedade falocêntrica, a qual cultua o falo, incorrendo em mulheres fazendo seus bolos de despedidas de solteiras com a imagem do pênis, este sendo a coisa mais importante e, em contrapartida, a vagina sendo o motivo de vergonha, tendo apelidos porque se tem dificuldade de falar a palavra “vagina”, como se fosse algo feio, ruim, sendo pensada como mal cheirosa, com “cheiro de bacalhau”. Ambos, tanto o pênis

quanto a vagina, recebem apelidos, entretanto, geralmente os atribuídos à vagina são depreciativos, tendo em vista a misoginia sobre corpos femininos.

Somos socializadas para termos nojo do nosso corpo, do nosso sangue, da nossa vagina, para não nos tocarmos, para não nos conhecermos. Ter nojo da vagina é um ato de misoginia. Por isso, homens sentem-se no direito de violentar corpos que foram socializados para serem vistos como inferiores. Homens sentem-se no direito de nos estuprar e a sociedade sente-se no direito de designar o que temos de fazer com nossos corpos. O Estado, o marido, o padre e/ou a Igreja designam o que podemos ou não podemos fazer com corpos que deveriam ser nossos, mas não temos total liberdade para fazer o que bem entendemos com eles.

A menina cresce desconhecendo seu próprio corpo e seus desejos, e não conhece o próprio corpo, desejos, sensações, podendo também contribuir para uma afluência de violências, pois muitas garotas, violentadas sexualmente por homens, muitas vezes não se dão conta que estão sofrendo tais violências por não conhecerem seus corpos, e “[...] a menina sente que o corpo lhe escapa [...] torna-se estranho para ela [...] [e] é encarado por outrem como uma coisa [...]” (BEAUVOIR, 1949, pp.54-55).

Por isso, é tão importante que se aborde a questão da educação sexual nas escolas e fora dela. Precisamos descolonizar nossos corpos desde cedo, porque reprimir o autoconhecimento e inferiorizar meninas pelo fato de terem vagina provoca muitas violências⁹.

⁹ Para saber mais sobre descolonização do corpo e ginecologia natural, ler: MARTÍN, 2015.

Para além do estabelecimento de diferenças entre meninas e meninos através do uso do aparato biológico, tais distinções vão se moldando socialmente através da imposição de comportamentos diferenciados entre ambos:

[...]assim, a passividade que caracterizará essencialmente a mulher “feminina” é um traço que se desenvolve nela desde os primeiros anos [...] imposto por seus educadores e pela sociedade. A imensa sorte do menino está em que sua maneira de existir para outrem encoraja-o a pôr-se para si. Ele fez o aprendizado de sua existência como livre movimento para o mundo; rivaliza-se em rudeza e em independência com outros meninos, despreza as meninas. Subindo nas árvores, brigando com os colegas, enfrentando-os em jogos violentos, ele aprende seu corpo como meio de dominar a natureza e um instrumento de luta [...] o mesmo tempo aprende as lições severas de violência [...] empreende, inventa, ousa. [...] Ao contrário, na mulher [...] ensinam-lhe que para agradar é preciso procurar agradar, fazer-se objeto, ela deve portanto, renunciar a sua autonomia. Tratam-na como uma boneca viva e recusam-lhe a liberdade [...]. (BEAUVOIR, 1949, pp. 24-25).

Dito de outro modo, o que Simone de Beauvoir deixa claro ao longo de sua obra é que, meninos e meninas são socializadas (os) de forma diferente, tendo em vista seus corpos. Corpos femininos são silenciados desde que estão na barriga das mães, pois desde esse momento a sociedade impõe o que essas mulheres deverão vestir, quais profissões deverão ter, como deverão se portar no mundo, como deverão andar, como deverão fazer sexo ou nem fazer, como deverão agir, como deverão viver, qual cor usarão, impondo que meninas vistam rosa e meninos azul.

A supracitada autora apresenta que, desde a infância até a fase adulta, a sociedade usa o aparato biológico da mulher para construir violências contra nós, para nos silenciar, para nos invisibilizar, para nos punir. Silenciadas, vistas como inferiores e menos capazes, facilmente homens sentem-se dispostos a nos violentar, afinal de contas, foi assim que aprenderam desde a infância.

Segundo Del Priori (2017), a medicina foi categórica no controle de corpos femininos. De acordo com a autora, nos tempos da colonização brasileira, o médico criava conceitos elaborados com função que ultrapassava os domínios da medicina, fazendo com que o estatuto biológico da mulher estivesse sempre associado a outro, moral e metafísico, como cita:

[...] como explicava o médico mineiro Francisco de Melo Franco em 1794, se as mulheres tinham ossos “mais pequenos e mais redondos”, era porque a mulher era “mais fraca do que o homem”. Suas carnes, ‘mais moles [...] contendo mais líquidos, seu tecido celular mais esponjoso e cheio de gordura’, em contraste com o aspecto musculoso que se exigia do corpo masculino, expressava igualmente a sua natureza amolengada e frágil, os seus sentimentos mais suaves e ternos’. Para a maior parte dos médicos, a mulher não se diferenciava do homem apenas por um conjunto de órgãos específicos, mas também por sua natureza e por suas características morais. (DEL PRIORI, 2017, p. 79).

Veja que a medicina controladora de corpos femininos que veio de Portugal se instaura no Brasil no período da colonização, e que, além de investir em conceitos que subestimavam o corpo da mulher, a ciência médica passou a perseguir toda mulher que buscava conhecimentos sobre o próprio corpo, em especial mulheres que procuravam cuidar de si através de conhecimentos naturais (DEL PRIORI, 2017).

No **Manual de Ginecologia Natural**, Martín (2015) afirma que isso se deu ao longo da história no mundo todo de formas diferentes, por vivermos em culturas diferentes, afirmando que, grosso modo, corpos de mulheres sempre foram alvo de constantes abusos e experimentações:

[...] a nossa sexualidade tem sido considerada um território que se controla, se analisa e se submete. É como se uma parte nossa tivesse sido apagada. A História não só tem negado socialmente, mas também nos tem castrado no nível sexual, a partir da religião e do grande mito da maçã, “fruto do conhecimento”, do qual não deveríamos aproximar-nos.

[...] Foi assim que nos tacharam e nos desprezaram pelo fato de sermos misteriosas para a ciência, provocadoras para a moral, perigosas para a política e pecadoras para a religião. (MARTÍN, 2015, p. 33).

Ou seja, não é de hoje que a medicina regra corpos de mulheres, pois somos vistas como perigosas para a sociedade. Isso faz parte de uma construção social que nos violenta. O patriarcado controla nossos corpos. Não temos o direito de abortar, por exemplo. Muitas mulheres sofrem violência obstétrica. Somente em 2019 o Ministério da Saúde reconheceu a legitimidade do termo “violência obstétrica”¹⁰. Não temos o direito de fazer laqueadura se não tivermos filhos. Hoje, se uma mulher quiser fazer esse procedimento, ela deve ter, no mínimo, dois filhos vivos, e se for casada, precisa de autorização do marido¹¹. Não temos direito sobre nossos próprios corpos ainda em pleno século XXI.

Quando refletimos sobre a mulher negra, o quadro de violência só piora porque são as que mais morrem. Enquanto o feminicídio de brancas diminui, o de negras aumenta. Segundo o *Mapa da Violência 2015*, elaborado pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), houve um aumento de 54% em dez anos no número de feminicídio de mulheres negras, passando de 1.864, em 2003, para 2.875, em 2013. No mesmo período, a quantidade anual de feminicídio de mulheres brancas caiu 9,8%, saindo de

¹⁰ Para saber mais:

<https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2019/06/10/ministerio-da-saude-reconhece-legitimidade-do-uso-do-termo-violencia-obstetrica.ghtml>. Acessada em 22/09/2020.

¹¹ Notícia sobre mulheres que recorreram à Justiça para fazer o procedimento: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-02/mulheres-tem-recorrido-justica-para-conseguir-laqueadura-de-trompas>. Acessada em 22/09/2020.

1.747 em 2003 para 1.576 em 2013¹². Isso acontece porque vivemos em um país que, além de misógino e classista, é racista. A negra é vista ainda em pleno século XXI ou como aquela que é forte e pronta para serviços braçais ou aquela que é “boa de cama” ou a mulata “tipo exportação”. De acordo com Santana (2011), o corpo da mulher negra foi:

[...] historicamente destituído de sua condição humana, coisificado, alimentava toda sorte de perversidade sexual que tinham seus senhores. Nesta condição eram desejadas, pois satisfaziam o apetite sexual dos senhores e eram por eles repudiadas, pois as viam como criaturas repulsivas e descontroladas sexualmente. Não podiam, pela condição de mercadoria, se vincular afetivamente, apenas funcionavam como máquinas reprodutoras. Seus filhos não lhes pertenciam, quase sempre eram vendidos, o que era determinado pelo interesse do senhor. Tinham como possibilidade de exercer sua “função materna”, quase sempre enquanto amas de leite do filho do senhor. Isto é, a mulher negra é historicamente desinvestida de qualquer possibilidade que a permitisse exercer sua feminilidade. (SANTANA, 2011, p. 207).

Ou seja, a negra é vista como o “Outro” do “Outro”. Segundo Ângela Davis (2016), o sistema escravista definiu o povo negro como propriedade, dito de outra forma, os corpos e vidas do povo negro poderiam ser manipulados e usados por brancos. As mulheres negras eram vistas como menos do que os homens, como lucrativas e desprovidas de gênero. Para o trabalho, eram vistas como “iguais” aos homens, mas no que tange à exploração sexual de seus corpos, eram vistas como “mulheres”:

¹² O lançamento da pesquisa conta com o apoio do escritório no Brasil da ONU Mulheres, da Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde (OPAS/OMS) e da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Notícias sobre essa pesquisa, acessar: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/homicidio-contra-negras-aumenta-54-em-10-anos-aponta-mapa-da-violencia-2015/>. Acessada em 13/11/2020.

[...] como mulheres, as escravas eram inerentemente vulneráveis a todas as formas de coerção sexual. Enquanto as punições mais violentas impostas aos homens consistiam em açoitamentos e mutilações, as mulheres eram açoitadas, mutiladas e também estupradas. (DAVIS, 2016, p.20).

Por isso as negras são vistas como o “Outro” do “Outro”, pois historicamente construiu-se a ideia de violação de seus corpos duplamente, por serem mulheres e negras. Ângela Davis (2016) constrói sua narrativa acerca da violência contra o povo preto em outro contexto, porém, toda a sua ideia de violência contra esse povo pode ser possivelmente pensada em nosso contexto, que construiu sua história em torno de uma narrativa escravista e violenta contra o povo preto de forma geral.

Essa ideia de pensar a “situação”, como já afirmou Simone de Beauvoir (1942), das mulheres de todas as cores de forma violenta é algo global, pois tem a ver com a construção que se fizera acerca de uma História única, o que Chimamanda Ngozi Adichie chama de “O perigo da História única”. Construiu-se a ideia de se pensar a História a partir de um ponto de vista e, nesse caso, o ponto de vista ocidental, branco e masculinizado. O que muda são as particularidades da violência, por conta das particularidades regionais. Aprendendo a História a partir de um ponto de vista único, perdemos a capacidade de pensar nas pluralidades de culturas, pessoas e corpos, tornando o mundo singular. Segundo Chimamanda Adichie:

[...] a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentiras, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história [...]. A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos. (ADICHIE, 2019, pp. 26-28).

Em miúdos, construiu-se uma ideia de um mundo masculinizado, singular, com uma visão Ocidentalizada, masculina e branco. É por isso que se naturalizou a violência contra corpos femininos ou “feminilizados”, pois já que se elaborou a ideia de uma distinção entre homens e mulheres, na qual mulheres deveriam ser vistas como inferiores e homens como superiores, obviamente tudo que fosse associado ao “feminino” deveria ser violentado. Nos colocaram em “caixinhas de vivências”. Para além de sermos mulheres, devemos nos encaixar em estereótipos de gêneros. Se homens e mulheres não se encaixarem em tais estereótipos, serão socialmente rechaçados.

Segundo Valeska Zanello (2018), homens são educados para o *dispositivo da eficácia* e mulheres para o *dispositivo amoroso*. Em outras palavras, homens devem ser viris, fortes, valentes e não devem demonstrar qualquer fraqueza, sendo pessoas prontas para o trabalho e aqueles que regem uma família. Por outro lado, mulheres são dispositivadas para o amor. Isso significa que desde cedo mulheres são educadas para o casamento, para encontrar um príncipe encantado que conduza a sua vida, sendo dispositivadas para o casamento compulsório. Além disso, elas devem ser dóceis, passivas, disponíveis e sempre prontas para agradar. Isso significa que homens “escolhem” mulheres e mulheres são as “escolhidas”.

Segundo a pesquisadora, muitas vezes mulheres se casam muito mais com o casamento do que com o próprio marido, pois como foram educadas para ter um parceiro, não importa que homem seja esse, mas o importante é estarem casadas e isso pode gerar uma série de violências, pois, diferente do que se ensina nos contos de fadas, não existe príncipe encantado, e isso deixa mulheres à espera de um homem na “prateleira do amor” (ZANELLO, 2018). Segundo Zanello:

[...] é necessário pensar nos processos por meio dos quais a cultura participa e configura certos traços, performances e afetos, socialmente valorizados, inibindo outros que, quando expressos, causam conflitos sociais para o sujeito. Trata-se de uma pedagogia dos afetos ou colonização afetiva, pois os contextos culturais provêm também as pessoas com scripts sobre como devem sentir e expressar emoções. (ZANELLO, 2018, p. 32).

Por isso, é preciso descolonizar afetos, pois toda essa construção que violenta mulher e seu corpo andam de mãos dadas com afetos colonizados. Se mulheres de forma geral se encontram na “prateleira do amor”, as mulheres negras estão na última fileira dessa prateleira por causa de sua cor:

[...] no caso do racismo, de forma ainda mais cruel que o sexismo, há uma exclusão e uma leitura simbólica violenta sobre os corpos negros. [...] lugares desempoderados e de pouco prestígio levam ao sofrimento psíquico e se correlacionam (vulnerabilizam) a transtornos mentais comuns, os quais, em nossas pesquisas, parecem ser mais recorrentes – e não sem razão- em mulheres negras. (ZANELLO, 2018, p.53).

De acordo com Fraga (2015):

[...] enquanto mulher, negra e periférica, eu tenho uma tripla militância didática todo santo dia para ser exercida, ser mulher é ser violentada física ou sexualmente a cada 12 segundos no Brasil, ser negro, é ter 80% de chances de sofrer violência policial (sem precedentes), ser mulher e negra, é sofrer com a estigmatização da minha cultura, da minha aparência, é ter de construir todos os dias a minha autoestima enquanto mulher, pois eu não sou representada nos principais meios midiáticos, a minha beleza é censurada, tida como algo inexistente, o não normal, o não belo, o não perfeito. E o impacto gerado por essa estigmatização, me atinge em vários níveis; tangíveis e intangíveis, tais como os relacionamentos heterossexuais ou não. (FRAGRA, 2015, s/p)¹³

Em outras palavras, se ser mulher por si só já faz com que se sofra todo tipo de violência por conta da “Situação” (Beauvoir,

¹³ Ler sobre A solidão da mulher negra: <https://www.geledes.org.br/sobre-a-solidao-da-mulher-negra/>. Acessada em 27/10/2020.

1949), ser mulher preta, em especial no Brasil, é ter a condição de humanidade violada, é ter o corpo invadido, estigmatizado, sexualizado, objetificado e visto como um corpo de “beleza exótica”, mas que mesmo sendo uma “bela exótica”, não serve para ser apresentada de mãos dadas para a sociedade ver que esse homem vive com alguém “exótica”, porque o patriarcado racista não consegue abraçar as demandas afetivas de uma mulher preta. Ser mulher preta é

[...] ainda, ver-se colocada como segunda opção, pois nós mulheres e negras, somos colocadas como as “mulatas de carnaval”, num turismo sexual completamente exacerbado frente a mídia brasileira que nos vende como meras bundas carnavalescas, e isso impactando diretamente nos relacionamentos, faz com que eu esteja colocada no lugar da amante, da fogosa, da “boa de cama”, da “mais quente”, a que desperta desejo, mas nunca amor/paixão. (FRAGA, 2015, n.p.)¹⁴

Essa objetificação da mulher negra, que passa a ser vista como apenas “a fogosa”, “boa de cama” (o que seria ser boa de cama?) e vista como uma “pessoa para transar”, nos remete à discussão apresentada anteriormente acerca da “prateleira do amor” (ZANELLO, 2018), em que a mulher negra encontra-se bem atrás nessa fila de espera por um amor por causa dessa construção racista e misógina acerca da mulher negra e de seu corpo, herança da escravidão, que se alastra até a história do tempo presente. De acordo com Bell Hooks (1995):

[...] mais que qualquer grupo de mulheres nesta sociedade, as negras têm sido consideradas ‘só corpo, sem mente’. A utilização de corpos femininos negros na escravidão como incubadoras para a geração de outros escravos era a exemplificação prática da ideia de que as ‘mulheres desregradas’ deviam ser controladas. Para justificar a exploração masculina branca e o estupro das negras durante a escravidão, a cultura branca teve que produzir uma iconografia de corpos de negras que insistia em

¹⁴ Idem.

representá-las como altamente dotadas de sexo, a perfeita encarnação de um erotismo primitivo e desenfreado. (HOOKS, 1995, p. 469).

Como afirma Carneiro (1995), as mulheres negras são, realmente, estética e socialmente desvalorizadas, e, infelizmente, a célebre frase racista “branca para casar, mulata para transar, negra para trabalhar” ilustra evidentemente a constituição de valores culturais fincados no patriarcalismo colonial, dando um lugar de destaque para a mulher branca e colocando a negra, de forma cruel, rotulada à condição de instrumento de trabalho e diversão sexual masculina, assumindo uma posição inferior, desqualificada e menor. É nessa condição marginalizada que, além de lutar para sobreviver, para criar suas filhas (os), muitas vezes sozinhas, elas buscam espaço, visibilidade e dignidade¹⁵.

Como podemos amenizar essa dor e esse estigma sobre o corpo e amor? Como construir isso? Penso que a educação feminista negra e inclusiva possa ser uma das alternativas na construção de um mundo menos racista e sexista, em especial para mulheres negras, discussão essa que esteja de mãos dadas com o feminismo em sala de aula.

De acordo com Miranda (2020), a mulher negra (como a mulher indígena) é completamente invisibilizada no livro didático de História (LDH) e isso gera também violências dentro do espaço escolar, que se alastram para além desse ambiente. Ela deixa claro

¹⁵ Contudo, a solidão da mulher negra não é uma situação exclusiva da mulher negra brasileira. Uma reportagem feita pela ABC News em 2009 mostrou que 42% das mulheres negras dos Estados Unidos nunca se casaram, sendo o dobro quando comparada a de mulheres brancas. Essa matéria causou tanta polêmica que repercutiu no programa de Oprah Winfrey. Para saber mais ler “Por que as mulheres negras são minoria no mercado matrimonial” em <https://www.geledes.org.br/porque-as-mulheres-negras-sao-minoria-no-mercado-matrimonial/#ixzz3c0hodmsj>. Acessada em 29/10/2020.

que isso acontece porque o espaço escolar, e tudo que o envolve, não é neutro. Infelizmente, em muitos casos, a escola, o livro didático e tudo que envolve o espaço escolar, possui imagens, linguagem e perspectiva muitas vezes machistas e racistas, ratificando opressões.

Segundo sua análise, além de silenciar mulheres negras, o livro didático de História corrobora o papel subalternizado dessa mulher ao longo da História, relegando-a à condição de escrava, objetificada, e tudo que possa associá-la a algo negativo. De acordo com Caroline Miranda (2020):

[...] a ideia que o silêncio, assim como o estereótipo de pobreza e subalternidade sobre essas sujeitas se relaciona com a história e ideologia, ele atua de forma a legitimar vozes e discursos ao mesmo tempo em que obscurece outros, sem deixar qualquer tipo de marca formal no discurso, mas apenas pistas de sua ocorrência [...] [e a] questão racial é silenciada nos livros didáticos e que a condição difícil das mulheres negras representadas nesse material se deve apenas a uma questão de classe social (MIRANDA, 2020, p.60)¹⁶.

Miranda (2020) problematiza: será que mulheres negras foram relegadas a essa condição imposta no material didático? Mulheres negras não foram também protagonistas de suas histórias? Como tais imagens ecoam na mente de jovens meninas negras no espaço escolar? Como essas meninas com talentos poéticos, de dança, de escrita, musical, científico, dentre tantos outros talentos, se sentirão ao ver que a condição da mulher negra, no passado e no presente, se relega apenas ao sofrimento?

¹⁶ De acordo com Miranda (2020), essas condições de escravização e de extrema pobreza são algo em comum também na representação dos homens negros e ocorrem ao longo de todo livro, com o acréscimo de estereótipos de subalternidade, subserviência e execução de trabalhos braçais.

Em miúdos, como a escola pode ser um espaço de contribuição para a baixa autoestima dessa garota ou um vetor de violência? Como essa menina vai se sentir representada se só enxerga suas antepassadas relegadas ao sofrimento em todos os períodos históricos no livro didático?

Parte desse problema será possível de ser solucionado se nós, educadoras e educadores, tivermos coragem de enfrentar o problema acerca desse silenciamento, racismo e invisibilidade de mulheres dentro do espaço escolar como um todo. Ative-me em especial ao silenciamento de mulheres negras, porque são as mais violentadas e subalternizadas ainda em pleno século XXI, de acordo com todos os dados de violência. É preciso que todas (os) educadoras (es) estejam envolvidas (os) nessa luta que diz respeito à uma luta anti-patriarcal e anti-racista. Precisamos começar a problematizar nossos projetos pedagógicos de curso, do ensino básico ao superior, precisamos reconfigurar nossas aulas e descolonizar nossos planos de aula.

Será que todas e todos se propõem a discutir machismo, racismo e estrutura patriarcal em sala de aula? Lins, Machado e Escoura (2016) questionam-se:

[...] o que estamos fazendo para transformar opiniões e comportamentos que favorecem a manutenção da violência de gênero? Essa é uma questão de muita importância para educadores e educadoras. [...] ao não combater preconceitos que geram discriminação e violência, a escola funciona como um lugar que reproduz desigualdades. (LINS, MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 63-64).

Em outras palavras, se enquanto educadoras e educadores não encararmos esse problema na escola, de uma forma ou de outra, estaremos sendo coniventes com a manutenção de uma sociedade machista e/ou racista. Educadoras e educadores não têm culpa dessa estrutura violenta, mas a partir do momento que nos

damos conta da necessidade de desnaturalizar essa violência de gênero no espaço escolar, se faz mister encarar esse problema.

Ensinar sobre os movimentos feministas é um vetor de mudança. É preciso desmistificar esse movimento tão importante para a liberdade de mulheres, que é bastante estigmatizado, em especial falar de feminismo negro, decolonial e radical, que dão conta de demandas de mulheres negras, indígenas, periféricas e sul americanas, pois assim, essas jovens garotas se identificarão com suas demandas específicas através desse movimento político. De acordo com Sueli Carneiro:

[...] ao politizar as desigualdades de gênero, o feminismo transforma as mulheres em novos sujeitos políticos. Essa condição faz com esses sujeitos assumam, a partir do lugar em que estão inseridos, diversos olhares que desencadeiam processos particulares subjacentes na luta de cada grupo particular. Ou seja, grupos de mulheres indígenas e grupos de mulheres negras, por exemplo, possuem demandas específicas que, essencialmente, não podem ser tratadas, exclusivamente, sob a rubrica da questão de gênero se esta não levar em conta as especificidades que definem o ser mulher neste e naquele caso. Essas óticas particulares vêm exigindo, paulatinamente, práticas igualmente diversas que ampliem a concepção e o protagonismo feminista na sociedade brasileira, salvaguardando as especificidades. Isso é o que determina o fato de o combate ao racismo ser uma prioridade política para as mulheres negras, assertiva já enfatizada por Lélia Gonzalez, “a tomada de consciência da opressão ocorre, antes de tudo, pelo racial. (CARNEIRO, 1995, p.3).

Isso quer dizer que precisamos politizar nosso ensino e só poderemos fazer isso se começarmos a encarar essa luta pelo viés do movimento feminista. Mas que feminismo? Todas as mulheres são vítimas de violências, mas precisamos refletir, mais do que nunca, pela classe de mulheres mais violentada do que outra. Não podemos mais fechar os olhos para essa diferença. Isso só pode ser encarado se tivermos a sensibilidade de lidar com as demandas interseccionais, pois mulheres negras (assim como indígenas) são

mais violentadas não apenas pelo fato de serem mulheres, mas por terem suas peles pretas, que historicamente foram associadas a uma condição de classe subalternizada, porque vivemos num país que além de machista, é racista e classista.

O feminismo negro não pode ser visto apenas como uma luta identitária, até porque a branquitude e masculinidade também são identidades, mas é preciso pensar feminismos negros como projetos democráticos (RIBEIRO, 2018), projeto esse de fazer com que a escola dê voz a essas garotas negras que têm sua representação silenciada e violentada dentro do espaço escolar.

É preciso que educadoras e educadores ponham a “mão na massa” por um projeto emancipador de mulheres, em especial negras, no espaço escolar. A saber, podem ser realizadas oficinas sobre masculinidades, racismo, machismo e mesmo pensar em “produtos” para que sejam usados no espaço escolar.

Os “produtos” têm sido projetados enquanto material didático pelos discentes nos diversos programas de pós-graduação profissionais no ensino de História, por exemplo, servindo de subsídio para docentes e discentes nas escolas, a saber, história em quadrinhos, curta metragem, tiras em quadrinhos, cartilhas, peças teatrais, música, dentre outros.

Os conhecidos “produtos” são ferramentas importantes em sala de aula, inclusive como forma de contrapor determinado silenciamento de grupos subalternizados no livro didático. Além disso, apresentam-se como ferramentas interessantes para dinamizar as aulas e atrair ainda mais as (os) discentes ao tema que se pretende abordar¹⁷.

¹⁷ Em sua pesquisa sobre o lugar da mulher negra no livro didático, Barroso (2020) produziu um documentário com meninas negras de uma escola pública para saber como elas se auto identificavam e chegou à conclusão de que algumas não se

Outro meio que tem sido bastante importante enquanto ferramenta de uso didático tem sido o uso das redes sociais para o debate sobre feminismos, produção de sites, aplicativos, dentre outras ferramentas¹⁸. Para tanto, é preciso que educadoras (res) pesquisem sobre feminismos, leiam, apoderem-se da reflexão e da luta. Penso que assim podemos dar um passo grande nessa luta antirracista e machista que assola tantas mulheres.

Para início de um novo tempo: à guisa de conclusão

De acordo com Bell Hooks (2019), é preciso enfrentar o medo de se manifestar, que confrontemos o poder dominante com coragem, pois esse poder segue nos assolando, e confrontar essa hegemonia continua sendo agenda vital para todas as mulheres. Precisamos iniciar esse “confronto” a partir de nós mesmas (os) para depois encarmos isso com nossas alunas (os). É inviável tomarmos uma postura política crítica de mudança social se nós não encarmos isso em nós enquanto sujeitos históricos. Ainda segundo Hooks (2019):

[...] erguer a voz tem sido e continua a ser um trabalho que encoraja leitoras e leitores, especialmente as pessoas de grupos oprimidos e explorados que lutam para romper silêncios, a encontrar e/ou celebrar o alcance da voz. Encontrar nossa voz e usá-la, especialmente em atos de rebelião crítica e de resistência, afastando o medo, continua a ser uma das formas mais poderosas de mudar vidas por meio do pensamento e

identificam como negras, mas como “morenas” e o quanto elas também não se enxergam no livro didático. O curioso é que geralmente elas se veem representadas nas novelas, mas no espaço escolar não se veem representadas. O documentário apresenta as falas das garotas e faz uma reflexão da importância de se trabalhar o feminismo negro e luta antirracista no espaço escolar.

¹⁸ Por escrever crônicas feministas diariamente há muitos anos em redes sociais, do Orkut ao Facebook, compilei uma série delas e publiquei-as em 2019. Para saber mais ler *Do Facebook para a sala de aula: crônicas feministas* (2019).

da práticas feministas. Quando leitoras e leitores aplicam a teoria de encontrar uma voz em suas vidas, especialmente em relação a compreender a dominação e criar uma consciência crítica atenta, acontece uma transformação significativa para o eu e a sociedade. [...] Nós sempre precisaremos promover e encorajar o ato de “erguer a voz. (HOOKS, 2019, pp. 20-21).

Em resumo, precisamos erguer nossas vozes e encorajar nossas alunas (os) a erguer as suas vozes por meio da educação. Erguer a voz é se por contra todo um sistema patriarcal racista estruturado. Se conseguirmos ter coragem de erguer nossas vozes e de nossas alunas (os), será possível que aos poucos consigamos mexer em tais estruturas arraigadas que, por mais poderosas que pareçam ser, não são imóveis.

Erguendo vozes, essas (es) discentes, sobretudo meninas negras, perceberão que suas histórias importam, que elas também são fazedoras de história e que elas existem no mundo. Como já dissera Chimamanda,

[...] as histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (ADICHIE, 2019, p. 32).

Em outras palavras, a História única que aprendemos na escola por longo tempo pode se tornar “Histórias plurais”, fazendo com que essas jovens se reconheçam e percebam o quanto elas são importantes para a sociedade, até porque essa fala sufocada “estilhaça a máscara do silêncio. Penso nos feminismos negros como sendo esse estilhaçar, romper, desestabilizar, falar pelos orifícios da máscara” (RIBEIRO, 2018, p. 19).

Como clama Chimamanda (2017), é preciso educar crianças feministas! Ainda segundo ela: “[...] devemos ter raiva. Ao longo

da história, muitas mudanças positivas só aconteceram por causa da raiva". (ADICHIE, 2015, p. 24).

Essa raiva, segundo a autora, deveria ser convertida no movimento político feminista de libertação. Essa raiva deve ser direcionada a um feminismo que refute epistemologias mestras e opressoras, que não visibilizam mulheres negras (e o povo preto de forma geral), indígenas, etc.:

[...] minha bisavó, pelas histórias que ouvi era feminista. Ela fugiu da casa do sujeito com quem não queria casar e se casou com o homem que escolheu. Ela resistiu, protestou, falou alto quando se viu privada de espaço e acesso por ser do sexo feminino. Ela não conhecia a palavra "feminista". Mas nem por isso ela não era uma. Mais mulheres deveriam reivindicar essa palavra. [...] A meu ver, feminista é [todo aquele que] diz: 'sim, existe um problema de gênero ainda hoje e temos que resolvê-lo, temos que melhorar'. Todos nós, mulheres e homens, temos que melhorar. (ADICHIE, 2015, pp. 49-50).

Precisamos melhorar muito para que, um dia, quem sabe, não seguirmos fazendo parte de estatísticas tão violentas e reguladoras de nossos corpos e de nossas vidas, e a educação, por meio de uma educação feminista, pode ser um caminho. Vamos ser feministas? Vamos educar nossos jovens feministas? Sejamos feministas!

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo, Cia das Letras, 2015.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. São Paulo, Cia das Letras, 2017.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo, Cia das Letras, 2019.

ARAÚJO, Clarice Fortunado. Por que as mulheres negras são minoria no mercado matrimonial. **Portal Geledés**, 2015, Disponível em: <https://www.geledes.org.br/por-que-as-mulheres-negras-sao-minoria-no-mercado-matrimonial/#ixzz3c0hodmsj> Acesso em 29 out. 2020.

BEAUVOIR, Simone (1949). **O segundo sexo: a experiência vivida**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2016.

CARNEIRO, Sueli. Gênero, raça e ascensão social. **Revista Estudos Feministas**, Santa Catarina, v. 3, n. 2, p. 544-552, 2º semestre, 1995.

CAIMI, Flávia Eloisa; MISTURA, Letícia. O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um estudo longitudinal sobre as relações de gênero e livros escolares (1910-2010). **Aedos** – Revista do corpo discente do PPG-História da UFRGS. Porto Alegre: v. 7, n. 16, p. 229-246, Jul. 2015.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo. Boitempo, 2016.

FRAGA, Gleide. Sobre a solidão da mulher negra. **Portal Geledés**, 2015, Disponível em: <https://www.geledes.org.br/sobre-a-solidao-da-mulher-negra/>. Acesso em: 27 out. 2020.

FRANCHINI, B. S.O que são as ondas do feminismo? **Revista QG Feminista**. 2017. Disponível em: <https://medium.com/qg-feminista/o-que-s%C3%A3o-as-ondas-do-feminismoeed092dae3a>. Acesso em 29 nov. 2020.

GONZALEZ, Mariana. “Quarta onda do feminismo é tipicamente latino-americana, diz fundadora do Ni Una Menos”. **Revista Cult**, 2017. Disponível em <https://revistacult.uol.com.br/home/quarta-onda-feminismo-latino-americana/>. Acesso em 04 nov. 2020.

HOMICÍDIO contra negras aumenta 54% em 10 anos, aponta Mapa da Violência 2015. **ONU Mulheres – Brasil**. 2015. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/homicidio-contra-negras-aumenta-54-em-10-anos-aponta-mapa-da-violencia-2015/>. Acesso em: 13 nov. 2020.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. **Revista de Estudos Feministas**, Santa Catarina, v. 3 n. 2. p. 464-478, 2ª semestre, 1995.

HOOKS, Bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo, Editora Elefante, 2019.

LINHARES, Anna Maria Alves. **Do Facebook para a sala de aula: crônicas feministas**. Goiânia, Editora Espaço Acadêmico, 2019.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes são desiguais: a questão de gênero na escola.** São Paulo. Editora Reviravolta. 2016.

MARTÍN, Pabla Pérez San. **Manual de introdução à ginecologia natural.** Valparaíso, Ginecosofia Ediciones, 2015.

MINISTÉRIO da saúde reconhece legitimidade do uso do termo 'violência obstétrica'. Disponível em: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2019/06/10/ministerio-da-saude-reconhece-legitimidade-do-uso-do-termo-violencia-obstetrica.ghtml>. Acesso em 22 set. 2020.

MIRANDA, Caroline Barroso **“De que cor eu sou?”** O lugar da menina negra no espaço escolar: um estudo sobre a representação das Mulheres Negras no livro didático de história. 2020. 177f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História (UFPA, Ananindeua), Ananindeua, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/583600>. Acesso em: 16 dez. 2020.

PRIORI, Mary Del. Magia e medicina na Colônia: o corpo feminino. *In: História das mulheres no Brasil.* São Paulo, Contexto, 2017.

RIBEIRO, Djamil. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SANTANA, Patrícia Maria dos Santos. A poesia combatendo estereótipos: uma análise de “Mulata Exportação” de Elisa Lucinda. **E-escrita** – Revista do Curso de Letras da UNIABEU. Nilópolis, v. 2, Número 5, Mai.-Ago. p.205-218. 2011.

VELASCO, Clara; GRANDIN, Felipe; CAESAR, Gabriela e REIS, Thiago. Mulheres negras são as principais vítimas de homicídios; já as brancas compõem quase metade dos casos de lesão corporal e estupro. **Globo.com.** 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2020/09/16/mulheres-negras-sao-as-principais-vitimas-de-homicidios-ja-as-brancas-compoem-quase-metade-dos-casos-de-lesao-corporal-estupro.ghtml?fbclid=IwAR0CbW0jIrQUpc87jT7NCLsiQP9wztygBDC2E8ADDW82h-iiDqtqHg-BDg>. Acesso em 04 nov. 2020.

VIEIRA, Isabela; FREIRE, Tâmara. Mulheres recorrem à justiça para conseguir laqueadura de trompa. **Agência Brasil.** 2018. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-02/mulheres-tem-recorrido-justica-para-conseguir-laqueadura-de-trompas>. Acesso em 22 set. 2020.

VIOLÊNCIA contra a mulher aumenta em meio à pandemia; denúncias ao 180 sobem 40% em 2020. Disponível em:

<https://www.istoedinheiro.com.br/violencia-contra-a-mulher-aumenta-em-meio-a-pandemia-denuncias-9qao-180-sobem-40/> Acesso em: 27 jul. 2020.

WASELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da Violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil, **ONU - Mulheres**, 1ª edição, Brasília, 2015, p. 5. Disponível em: www.mapadaviolencia.org.br. Acesso em 13 nov. 2020.

WOOSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos das mulheres**. São Paulo, Edipro, 2015.

ZANELLO, Valeska. **Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação**. Curitiba, Appris, 2018.

6. AS REPRESENTAÇÕES DE SEXUALIDADE NO ÂMBITO DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SERGE MOSCOVICI

*Diane Ângela Cunha Custódio, Ana Lúcia Nery Sabath e
Edmilson Cardoso da Silva*

Introdução

Este trabalho objetiva uma revisão sobre a Teoria das Representações Sociais e suas contribuições na análise das representações acerca da sexualidade.

A teoria das representações sociais foi formulada por Serge Moscovici, com a finalidade de obter maior compreensão da construção do conhecimento dinâmico e mutável no âmbito do senso comum. O autor inspirou-se na teoria das representações coletivas de Émile Durkheim, cuja maior característica era a distância em relação ao dinamismo das representações buscadas por Moscovici (LOBO; WERNECK, 2018).

Em suas representações sociais, Moscovici prioriza o movimento e a transformação do conhecimento, aspectos considerados por ele essenciais. Além disso, deu destaque para o papel do sujeito, defendendo a ideia de que sujeito e objetivo não podem ser concebidos separados um do outro.

As representações sociais, alvo do interesse de Moscovici (2011), são aquelas inseridas em uma sociedade dinâmica, caracterizada pela ocorrência intensa e acelerada de transformações, devido ao desenvolvimento dos meios de comunicação de massa. De

modo que Moscovici não focava seu interesse nas sociedades primitivas, interessando-se pelas representações sociais das sociedades atuais em pleno processo de transformação. De acordo com Lobo e Werneck (2018, p. 9): “Identificar as representações sociais de uma sociedade permite mapear e visualizar o modo como o pensamento é disseminado e está organizado socialmente, mesmo que uma organização seja efêmera, devido ao próprio dinamismo das trocas simbólicas de uma sociedade de massas”.

O aspecto importante relativo às representações, é que estas estabelecem um elo com o indivíduo, que busca reorganizar esse processo subjetivamente de modo a tornar algo não familiar em familiar. Nesse sentido, Moscovici (2011) explica que novas representações sociais emergem à medida que o indivíduo se depara com um fenômeno não familiar, que para ele não faz sentido provocando conflitos onde o conhecimento de um determinado objeto era antes compreensível e dominado por um grupo. As novas representações surgem como tentativa de tornar familiar algo até então desconhecido para, posteriormente, adotar uma postura, uma forma de ação em relação a esse objeto.

Com base nessas reflexões, as análises aqui apresentadas buscam identificar como os indivíduos são influenciados pelas representações sociais sobre a sexualidade que está presente na sociedade e, para isso, traçou-se um breve relato histórico das influências que a sexualidade sofreu ao longo do tempo.

Este trabalho está estruturado em três partes: na primeira discorre-se sobre a concepção e características das representações sociais. A segunda parte apresenta a teoria de Serge Moscovici sobre as representações sociais. E a terceira reflete sobre a sexualidade no âmbito das representações sociais.

Concepção e características de representações sociais

A teoria das Representações Sociais (RS) surgiu com o psicólogo romeno Serge Moscovici (1925-2014), tendo sido apresentada por ele em 1961 na obra intitulada “A Psicanálise, sua Imagem e seu Público”. A partir desse estudo, Moscovici deu origem a uma nova postura epistemológica pois, de acordo com sua afirmação, “a absorção da ciência pelo senso comum não implica em uma vulgarização do saber científico, mas significa o surgimento de um tipo de conhecimento vinculado a outras necessidades, norteador por outros critérios e contextos específicos (MACHADO, 2019).

Embora não tenha elaborado um conceito fechado para RS, Moscovici (2012) as concebe como entidades quase tangíveis que circulam, se cruzam e se consolidam continuamente por meio da fala, do gesto, do encontro cotidiano. Para ele, a maioria das relações sociais efetivadas, dos objetos produzidos e consumidos e das comunicações realizadas estão impregnadas por essas relações.

Conforme o próprio autor destaca, as RS são “um conjunto de conceitos, preposições e explicações criado na vida cotidiana no decurso da comunicação interindividual”. Elas “são o equivalente, na nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais...”, podendo, portanto, serem vistas “como a versão contemporânea do senso comum” (MOSCOVICI, 1981, p. 181).

Na concepção de Jodelet (1993), as RS são importantes na vida cotidiana, pois guiam em direção à compreensão dos fenômenos observáveis do cotidiano, na forma de interpretá-los, estabelecê-los e na tomada de posição acerca deles, ou seja, preparar para a ação, uma vez que regulam e dão sentido a comportamentos.

A autora concebe representação social como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, que tem

um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 1993, p. 36).

Conforme destacado por Jodelet (1993), também designado como “saber do senso comum” e mesmo “saber ingênuo”, “natural”, esta forma de conhecimento é distinta de outras formas, inclusive do conhecimento científico. Mas é considerada como um objeto de estudo também legítimo, em virtude de sua importância na vida social, dos esclarecimentos que propiciam sobre os processos cognitivos e as interações sociais.

Como fenômenos cognitivos, as representações sociais relacionam o pertencimento social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, às interiorizações das experiências de práticas, modelos de conduta e de pensamento socialmente internalizados ou transmitidos pela comunicação social, que estão aí vinculados. Sendo assim, as representações sociais são abordadas simultaneamente como o produto e o processo de uma atividade voltada para a apropriação da realidade exterior ao pensamento, bem como da elaboração psicológica e social dessa realidade. Isto é, volta-se para uma modalidade de pensamento, seu aspecto constituinte, processos de constituição e produtos ou conteúdos (JODELET, 1993).

De acordo com Lopes (2013, p. 25159), as características da RS são:

A primeira característica do conjunto das RS é a organização. Ela possui uma estrutura e não uma coleção de elementos cognitivos. Seus elementos se interagem uns com os outros. A sua segunda especificidade é o fato de ser compartilhada por membros de um grupo social específico. A natureza consensual de uma representação é geralmente parcial e localizada. A terceira característica reside no seu método de construção que é coletivamente produzido por meio de um processo mais global de comunicação. A quarta se refere aos seus propósitos. As RS possuem uma estrutura conceitual flexível que possibilita entender e explicar a

maneira como os indivíduos e grupos elaboram e comunicam suas realidades sociais. Possuem um aparato de métodos e ferramentas diretamente aplicáveis à análise de uma extensão ampla de questões sociais, pois está localizada na interface do social e do psicológico.

De acordo com Spadoni (2016), trata-se do conhecimento popular que se pode perceber nas conversas entre os indivíduos, nas crenças populares, nos ditados, nos conselhos dos mais velhos, etc. Conhecimento esse que é compartilhado por muitas pessoas, significando que elas pensam da mesma maneira acerca de determinados assuntos. Esses conhecimentos que indicarão às pessoas a forma de agir diante de diferentes situações sociais, estabelecendo uma forma de ver o mundo, ou de enxergar a realidade que é inerente a um grupo social ou cultural.

Mas, ressalta-se que, mesmo esses conhecimentos sendo compartilhados por muitas pessoas, não significa que isso acontece de forma consensual, isto é, “eles dependem da pertença grupal dos indivíduos e, por isso, se diferenciam conforme o grupo do qual a pessoa participa” (SPADONI, 2016, p. 83).

A representação, portanto, funciona como sistema socio-cognitivo e como sistema contextualizado. No primeiro caso, supõe-se um sujeito ativo que produz representações sobre um determinado objeto. Essas representações, ainda que estejam submetidas às regras dos processos cognitivos, são determinadas a princípio pelas condições sociais em que se elabora e se transmite uma representação (ABRIC, 1994).

Dentre as funções das representações sociais, Abric (1994) destaca as de saber, de identidade, de orientação e justificação das condutas. A função de saber possibilita aos sujeitos a compreensão e explicação de uma determinada realidade, conforme o funcionamento do seu sistema cognitivo e seu universo de valores e crenças. A função de identidade serve como uma proteção à especificidade

dos grupos uma vez que situa os indivíduos ou grupos no contexto social.

Ao exercer a função de orientação, a representação atua como guia de comportamentos e práticas. Nesse sentido, a representação conduz à antecipação das ações, ao intervir na finalidade da situação, no tipo de atitude cognitiva a ser adotada pelos sujeitos sociais evidenciando, assim, sua natureza prescritiva (ABRIC, 1994).

No item a seguir, apresentar-se-á a teoria das representações sociais em Serge Moscovici, o que possibilitará uma maior visão dessa teoria.

A teoria de representações sociais em Serge Moscovici

Conforme explicação de Carmo e Resende (2018), na concepção de Moscovici (2011), a forma dos indivíduos se relacionarem com a realidade acontece a partir de representações da mesma, ou seja, de compreensões e interpretações daquilo que os cerca. A criação dessas representações deve-se à necessidade de se informar, de saber como comportar-se e dominar o mundo. Neste sentido, a proposta de Moscovici (2011) pensa as representações não como um conceito, mas como um fenômeno. Desse modo,

contrapondo assim a compreensão que a sociologia tinha das representações vistas como artifício exploratório e irredutível a análises posteriores, havia uma afirmação da existência das representações coletivas, como por exemplo o mito, a religião, existentes a priori e com certa imutabilidade. Diferentemente da Teoria das Representações Sociais, desenvolvida no âmbito da psicologia, que considera o aspecto sociológico da construção da realidade, mas a partir das experiências sócio cognitivas dos grupos na construção de conhecimentos, tendo foco de análises suas estruturas e dinâmicas (CARMO; RESENDE, 2018, p. 560).

De acordo com colocações de Lobo e Werneck (2018), ao desenvolver a teoria das representações sociais, Moscovici teve como objetivo compreender a construção do conhecimento, dinâmico e propenso a mudanças, no âmbito do senso comum, sendo que a teoria das representações coletivas de Durkheim a sua inspiração, cuja maior característica é a tendência de serem eternizadas, o que não condiz com o dinamismo das representações por ele buscadas.

Os autores mencionam que Durkheim estabeleceu sua teoria sobre representações voltado para a observação de sociedades arcaicas. Sendo assim, a principal função de suas representações coletivas assentava-se no propósito de manter a coesão social dessas sociedades, mediante a imposição de modelos fixos, visando o delineamento do comportamento individual (LOBO; WERNECK, 2018). Discordando das formulações durkheimianas, o próprio Moscovici (2011, p. 45-46) afirma que:

Do ponto de vista de Durkheim, as representações coletivas abrangiam uma cadeia completa de formas intelectuais que incluíam ciência, religião, mito, modalidades de tempo e espaço, etc. De fato, qualquer tipo de ideia, emoção ou crença que ocorresse dentro de uma comunidade, estava incluído. Isso representa um problema sério, pois, pelo fato de querer incluir demais, inclui-se muito pouco: querer compreender tudo é perder tudo. Intuição, assim como a experiência, sugere que é impossível cobrir um raio de conhecimento e crenças tão amplos. Conhecimento e crença são, em primeiro lugar, demasiado heterogêneos, e, além disso não podem ser definidos por algumas poucas características gerais.

Em sua teoria de representações sociais, Moscovici tanto valoriza o movimento e a transformação do conhecimento, ao mesmo tempo que rompe com o pensamento de Durkheim por enfatizar o papel do indivíduo fora da ideia positivista de um sujeito e de um objeto puro (LOBO; WERNECK, 2018). Afirmam os autores:

Os indivíduos enquanto sujeitos sociais interagem com a realidade e aprendem ao seu modo o pensamento coletivo, ao mesmo tempo que representam e expressam esse conhecimento. Dessa forma, é correto destacar que as representações sociais valorizam a diversidade sobre a origem das representações (LOBO; WERNECK, 2018, p. 9).

Neste contexto, as representações sociais determinam o elo entre o indivíduo e a sociedade, visto que estão presentes na mente das pessoas, não sendo, contudo, a representação de uma única pessoa. Para ser social a representação precisa perpassar pela sociedade e ter certo nível de representação, conforme ressaltam Lobo e Werneck (2018), a partir das considerações de Guareschi (2000).

É em razão disso, que a teoria das representações sociais se volta para o entendimento do pensamento de uma sociedade dinâmica, na qual as transformações acontecem intensa e rapidamente, sob o impulso do desenvolvimento dos meios de comunicação de massa, o que levou Moscovici (2011, p. 48) a afirmar:

As representações sociais que me interessam não são nem as das sociedades primitivas, nem as suas sobreviventes, no subsolo de nossa cultura, dos tempos pré-históricos. Elas são as de nossa sociedade atual, de nosso solo político, científico, humano, que nem sempre têm tempo suficiente para se sedimentar completamente para se tornar tradições imutáveis.

A identificação das representações sociais de uma sociedade possibilita o mapeamento e visualização do modo como o pensamento é disseminado e de como está socialmente organizado, ainda que essa organização seja efêmera, em razão do próprio dinamismo que caracteriza as trocas simbólicas de uma sociedade de massas (LOBO; WERNECK, 2018).

Um aspecto ressaltado e defendido por Moscovici é a existência de um conhecimento de senso comum, que possibilita a explicação de determinadas práticas. Esse conhecimento é concebido

por ele como um conhecimento verdadeiro, e não como um disfuncionamento do conhecimento científico. A grande questão envolvendo esse conhecimento de senso comum é que por tratar-se de um conhecimento circunscrito, difere do conhecimento científico que se caracteriza pela busca da generalização e da operacionalização. Desse modo, a teoria das representações sociais configura-se como uma proposta científica de leitura do conhecimento de senso comum e, por isso, está voltado para o conteúdo das representações (CRUSOÉ, 2004).

Outro aspecto ressaltado por Moscovici (2011, p. 35) é quanto ao fato de as representações influenciarem o modo dos indivíduos de apreenderem a realidade, o que acaba contribuindo na preparação de ações concretas, pois “nenhuma mente está livre dos efeitos dos condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem e cultura”.

Nesse mesmo sentido, Lobo e Werneck (2018, p. 10) mencionam que é possível perceber nitidamente a dimensão social à medida que as representações são construídas partindo “de um determinado contexto social, no qual ocorre a tomada de posição e o estabelecimento de modelos de conduta a partir dos diversos pontos de vista dos grupos sociais, que surgem a partir de informações que são muitas vezes dispersadas de maneira desigual”.

Conforme afirmação de Moscovici (2011), ao construir uma compreensão sobre um objeto e ao comunicar/compartilhar essa compreensão, as RS assumem duas funções, quais sejam: convencionalizar e prescrever. Convencionalizar objetivos, pessoas e conhecimentos, significa dar-lhes forma, localizá-los em uma determinada categoria que é partilhada por outras pessoas. Quando novos elementos são identificados, eles juntam-se ao modelo anterior, sintetizando-se. Ao serem percebidos a partir das

experiências, somam-se com a realidade já convencionalizada. Nesse processo, os indivíduos identificam elementos significativos e não significativos da realidade, agregando as RS àqueles que sejam significativos.

As RS são prescritivas à medida que se impõem sobre os indivíduos de forma irresistível. São anteriores à própria existência dos sujeitos individuais, visto que há uma cultura preexistente, na qual o sujeito está inserido. Ao convencionalizar um objeto, determinados modos de lidar com o mesmo são estabelecidos. Assim, ao reagir à realidade a partir do que já se compreende dela, segue-se um modo prescritivo para fazer isso. As representações compartilhadas penetram e influenciam o modo de agir, isto é, as práticas sociais não são pensadas pelos sujeitos individualmente, mas são (re)pensadas e (re)elaboradas por eles enquanto grupo (MOSCOVICI, 2011).

A representação suscita a existência de um objeto a ser representado, independente da matéria de que é constituído. Portanto, pode tratar-se de uma pessoa ou acontecimento, fenômeno, ideia, teoria mítica ou real. Mas sempre haverá a necessidade do objeto. A representação do objeto é que irá apresentá-lo, substituí-lo e tomar o seu lugar. A partir dessa substituição o objeto se tornará presente ainda que esteja distante ou ausente, os sujeitos poderão se relacionar, ser influenciados por ele, mesmo não estando diante dele (JODELET, 1993).

As representações sociais configuram-se sempre como a representação de algo ou de alguém (sujeito-objeto). A relação estabelecida entre a representação com o objeto é sempre de simbolização e interpretação, isto é, ela o substitui e atribui significados (JODELET, 1993).

Conforme explicam Lobo e Werneck (2018), as representações além de serem sociais, estabelecem um elo com o indivíduo, que subjetivamente organiza esse processo na tentativa de tornar familiar algo do universo consensual ainda não familiarizado. Moscovici (2011) ressalta que esse processo não é fácil exigindo dos indivíduos que coloquem em funcionamento dois mecanismos: a ancoragem e a objetivação.

A ancoragem dá-se a partir da apropriação de ideias novas mediante a redução em categorias comuns, já familiarizadas no contexto social do indivíduo. Esse processo visa operar e integrar de forma cognitiva o objeto representado no interior de um sistema pré-definido, inserindo esses novos elementos de saber a uma rede de categorias familiares (LOBO; WERNECK, 2018).

Por sua vez, o processo de objetivação familiariza e constrói a representação, tornando concreto o novo concreto apreendido. Insere-se esse processo no campo da cognição. O ato de objetivar consiste na transformação de uma ideia em uma imagem (LOBO; WERNECK, 2018).

Segundo Moscovici (2011), as representações sociais perpetuam-se na sociedade, influenciando no processo de construção dos sujeitos, tanto no que tange à sua forma de perceber o outro quanto de perceber a si mesmo. Essa perpetuação acontece em razão do caráter dinâmico e grupal das RS. Estas, após serem criadas nos grupos se disseminam, modificando e até dando origem a outras representações/significados.

É nesse contexto que, no próximo item, analisar-se-á acerca da sexualidade no âmbito das representações sociais.

A sexualidade nas representações sociais

A construção da sexualidade dos indivíduos assentada em representações de sexo, vinculada à dimensão biológica, ora percebida como potencialidade de prazer, desejo e sensualidade; ora relacionada a doenças, morte, pecado e, portanto, algo que deve ser controlado, disciplinado, reprimido, dependendo do tipo de orientação que o indivíduo recebe, desde cedo, em seu ambiente familiar e dos grupos sociais em que está inserido, conforme explicita Nascimento (2012).

De acordo com explicação de Piscalho, Serafim e Leal (2000, p. 354):

Na sexualidade existe todo um processo de aprendizagem quotidiana, espontânea e ocasional, através da percepção de atitudes que os vários intervenientes (Pais, família, amigos, professores, meios de comunicação social etc.) produzem face aos acontecimentos e atitudes sexuais. Esta aprendizagem não se restringe à infância e adolescência, mas prolonga-se através de toda a vida do adulto, e tão importante quanto este processo de transmissão de valores são as experiências de relacionamento íntimo que poderão ou não promover uma atitude positiva e saudável face à própria sexualidade.

Conforme mostram os autores, diversos agentes interferem na aquisição de conhecimento e construção da sexualidade dos indivíduos, influenciando em suas atitudes e manifestações sexuais. Essa aprendizagem acontece ao longo de toda a vida e, juntamente com as experiências pessoais vão levar a uma determinada atitude em relação à sexualidade. Nesse processo, vários fatores podem intervir nas representações de sexualidade, suscitando atenção especialmente daqueles que trabalham com orientação sexual. Sobre isso, Nascimento (2012, p. 13) afirma que:

Aqueles que trabalham com orientação sexual precisam estar atentos às mudanças de representações sociais de sexualidade, pois ao longo do tempo mudanças ocorrem nessas representações devido a fenômenos que exerceram grande influência no comportamento de homens e de

mulheres tais como a eclosão do movimento feminista, o aumento de índices de gravidez precoce, a propagação da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) e de outras doenças sexualmente transmissíveis (NASCIMENTO, 2012, p. 13).

Mudanças ocorridas nos discursos sobre sexualidade também evidenciam outras representações sociais sobre ela. Diversos temas como pílula anticoncepcional, prazer, gravidez, fertilização in vitro, aborto, mãe solteira, parto, exames de DNA (na investigação de paternidade), movimento LGBTTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros), doenças sexualmente transmissíveis, prostituição, adultério, amor livre, entre tantos outros fenômenos, contribuíram para a emergência de discursos sobre estas questões no âmbito social e escolar, segundo ressalta Nascimento (2012) a partir de estudo de obra de Furlan (2008). O autor afirma:

A sexualidade vem sendo discutida ao longo da história, revelando representações construídas sob a influência de experiências individuais e coletivas, norteada pela cultura, valores e crenças dos diferentes grupos sociais. Tais representações orientam condutas, gerando reformulações e transformações no modo de pensamento e comportamento do indivíduo frente à sexualidade (NASCIMENTO, 2012, p. 25).

Os diferentes grupos representam a sexualidade a partir de uma visão particular. O saber adquirido acerca desse objeto torna-se parte do grupo, estando presente em suas conversas, expresso sob diversas formas: frases, jargões, slogans, ditados, preconceitos, estereótipos (etc.), formas que assumem caráter de realidade para o indivíduo (NASCIMENTO, 2012).

A forma como um grupo pensa e se comporta em relação a gênero influenciará a forma de conduta e modo de pensamento acerca da sexualidade. Sabe-se que mesmo com mudanças aceleradas ocorridas nas áreas econômica, política, social e cultural no

século XX, alguns significados arcaicos centrados em dicotomias hierárquicas entre masculino e feminino ainda persistem nas relações cotidianas nos dias atuais, além de tabus e preconceitos de ordem cultural e historicamente consolidados por grupos hegemônicos da sociedade (NASCIMENTO, 2012).

De acordo com Carmo e Resende (2018), a partir dos estudos de Fry e Macrae (1985), Louro (2008) e Foucault (2014), a sexualidade não se limita ao âmbito privado e diante disso, infere-se que embora seja mais um elemento das identidades dos sujeitos, ela se manifesta nas relações cotidianas em diversos níveis. Isto é, a sexualidade evidencia-se tanto nas relações interindividuais quanto na forma de estruturação das sociedades e na relação que os sujeitos mantêm com seus afetos e corpos. Ao longo da história, a sexualidade tornou-se objeto de estudo e domínio da religião e das ciências, com estas descrevendo, compreendendo, regulando, explicando, educando e normatizando a sexualidade. Tais normatizações e proibições, mesmo variando no decorrer da história, acabaram por determinar uma das possibilidades de expressão da sexualidade como aceitável, como centro. Em consequência, outras formas de expressões da sexualidade passaram a ser consideradas dissidentes e foram alvos de sanções.

A história da sexualidade revela mudanças nas suas representações ao longo do tempo. Conforme ressaltado por Ribeiro (2019, p. 1):

A maneira como as civilizações entendiam e lidavam com comportamentos, valores e normas ligados ao sexo nunca foram iguais e, tampouco, constantes. Cada cultura e momento histórico viam e viviam sua sexualidade diferentemente. Inclusive, o pensamento sexual ocidental é fruto, em grande parte, das concepções e valores do século XIX. Um período muito próximo de nós e que nada tinham em comum com as práticas e atitudes sexuais da Antiguidade, da Idade Média e da Idade Moderna. Em dez mil anos de história, a relação sexo-humanidade

sempre foi extremamente complexa, pois envolveu (e envolve) questões sociais, culturais, religiosas e psicológicas, construídas historicamente, determinadas diferentemente em cada povo e época.

De acordo com o autor, não havia na Antiguidade uma moralidade homogênea e aplicada, com a sexualidade sendo vivida pelos indivíduos livremente. Na Idade Média, porquanto a Igreja Católica ainda se consolidava, levou um certo tempo para que os valores cristãos fossem assimilados como regra de vida. O sexo era praticado nos ritos e festas que aconteciam na época da colheita e do plantio. “Estes costumes, passados de geração para geração, não foram totalmente erradicados com o advento do cristianismo; daí uma possível explicação para as liberdades sexuais que se contrapunham à moral pregada pela igreja (RIBEIRO, 2019, p. 5).

A partir do século XII, a doutrina da igreja passou a determinar a conduta das pessoas, inclusive em relação ao sexo, que deveria acontecer dentro do casamento e com a finalidade exclusiva de procriação. Eram determinados como pecados contra o corpo: a prostituição, o adultério, a homossexualidade, o autoerotismo. A culpa passou a ocupar o imaginário popular. Mesmo assim, “as práticas sexuais continuaram fazendo parte do cotidiano amoroso de homens e mulheres, pois não era possível, de um momento para o outro, neutralizar costumes em vigência há séculos (RIBEIRO, 2019, p. 6).

Foi somente a partir do século XVI e notadamente no século XVIII, em decorrência do puritanismo¹, que aconteceram mudanças no caráter, na moral e nos valores do homem europeu que,

¹ O puritanismo foi “uma doutrina protestante baseada no Calvinismo, orientada por princípios morais rígidos e forma simples de adoração praticados na Inglaterra durante o século XVI, em que os preceitos se pautavam no cristianismo puro, seguindo normas de condutas mais rigorosas que as ordinariamente vigentes” (Portal Significados, 2014, p. 1).

gradativamente, tornou-se um homem contido, regrado e controlado (RIBEIRO, 2019). O puritanismo consiste no fenômeno que,

permite entender o caráter sexual de homens e mulheres ocidentais nos dias de hoje por dois motivos. O primeiro foi exatamente por causa de seu ascetismo, que facilitou a inserção, na Europa do século seguinte de uma ideologia médico-social de controle, normatização e classificação de atos, atitudes e comportamentos sexuais. O segundo foi a ética moral da constância de caráter, da introspecção e da formulação de um rígido padrão de comportamento. Não havia mais lugar para a sensualidade e o prazer sexual, que não estavam de acordo com a disciplina sugerida. Indivíduos formados sob a égide do puritanismo, portanto, eram indivíduos seguidores de normas e regras, com facilidade de conter as emoções (RIBEIRO, 2019, p. 6).

Em decorrência da convulsão social pela qual passou a Europa, durante os séculos XVI a XVIII, em resultado da Reforma Protestante, da Contrarreforma e do advento do capitalismo, nos países católicos e protestantes o povo passou a ser chamado para uma nova ordem moral e sexual, contrária à liberdade da Idade Média. Com o capitalismo, muitas mudanças sociais, econômicas e políticas ocorreram. No que tange ao sexo, este “passou a ser controlado, submetido a regras e normas e, para tal, era necessária uma sustentação científica para justificar essas concepções [...] o saber sexual vinculado à ciência sexual europeia surgida a partir do século XIX, se opôs a uma arte erótica que, no oriente visava a satisfação e o prazer sexual (RIBEIRO, 2019, p. 6).

Essas transformações resultaram também na ascensão e consolidação da ciência, da tecnologia e da razão. Neste contexto emergiu o vitorianismo² do século XIX, caracterizado por uma

² O vitorianismo, ou Era Vitoriana, foi o período no qual a Rainha Vitória reinou sobre a Inglaterra, entre 1837 a 1901. Neste período grandes transformações técnicas ocorreram, impulsionando a economia e o desenvolvimento de uma camada social

ideologia sexual repressora, que passou a nortear o comportamento e as atitudes sexuais dos indivíduos a partir de então, com relevantes reflexos até os dias atuais. A repressão sexual passou a ser baseada em padrões e normas negativistas e restritivas que davam suporte ao controle sexual difundido pela moral médica. Todos, católicos, protestantes, médicos e educadores, passaram a atuar no sentido de normatizar atitudes e comportamentos sexuais por meio de postulados pseudocientíficos. A sexualidade passou a ser concebida como instinto biológico voltado para a reprodução da espécie, relacionada à genitalidade e à heterossexualidade (RIBEIRO, 2019).

Diante do que foi exposto, percebe-se que a representação da sexualidade mudou no decorrer do tempo, exigindo dos indivíduos a internalização e assunção de novas posturas. A partir das mudanças relatadas, novos padrões de moral e valores foram sendo impostos aos indivíduos, influenciando na sua maneira de viver a sexualidade.

Conforme ressaltam Carmo e Resende (2018), sendo a sexualidade uma característica constitutiva do sujeito, ela é elemento importante na constituição tanto da identidade do sujeito quanto das sociedades. Algumas identidades sexuais são marginalizadas e concebidas como desviantes, anormais e/ou periféricas, enquanto o padrão heterossexual é percebido e considerado como central, normal, legítimo, caracterizando o chamado heterossexualíssimo e/ou heteronormatividade.

Em suas reflexões, Araújo e Calsa (2011) ressaltam que a sexualidade compreende um conjunto de valores pessoais e sociais,

média e ilustrada. Foram intensas também as transformações políticas e culturais (INFOESCOLA, 2019).

além de práticas corporais. É essencial ao ser humano, estando presente em toda sua vida e manifestando-se de diferentes formas. Configura-se como uma forma de expressão que reflete o contexto sociocultural no qual a pessoa está inserida. A sexualidade está também associada à atividade sexual, à dimensão biológica, íntima, relacional e subjetiva de cada um e, por tudo isso, é bem mais ampla do que a representação que diferentes grupos sociais possuem.

Considerações Finais

A partir das considerações apresentadas neste trabalho foi possível perceber que as representações sociais constituem conjuntos dinâmicos, tendo como característica a produção de comportamentos e relacionamentos com o meio em que os sujeitos estão inseridos. Trata-se de uma ação que se modifica no âmbito da relação entre os sujeitos e não uma reprodução de fatores sociais estabelecidos. Desse modo, a representação de cada pessoa, ou grupo social, evidencia as faces de sua realidade, permite a percepção da identidade, personalidade e concepção dos indivíduos, bem como dos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais de seu meio de vivência.

Constatou-se que a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar, significando isto que o indivíduo precisa conhecer o objeto ou sujeito para então representá-lo. E isso é feito mediante dois processos: a ancoragem que tem a função de categorizar e tornar comum aos sujeitos algo que é estranho a eles; e a objetivação cujo papel é objetivar a ancoragem, isto é, externalizar o conhecimento abstraído pelos indivíduos, tornar quase concreto algo abstrato, conforme esclarece Moscovici (2011).

Outro aspecto que ficou evidente foi que as representações são construídas, disseminadas e modificadas no meio social. Elas são incorporadas, modificadas e devolvidas ao meio pelos sujeitos representantes dos diversos grupos sociais. Sendo assim, os sujeitos, independentes de sua condição, estão inseridos em uma realidade com representações anteriores a eles individualmente. Desse modo, ainda que os sujeitos modifiquem ou reelaborem representações, o fato é que representações sociais diversas estão simultaneamente presentes no meio social. Isto significa que as representações sociais que um grupo tem, ou terá, de si mesmo, inclusive no que tange à sexualidade, são influenciadas por outras representações disseminadas no contexto social dos indivíduos.

Os diferentes grupos representam a sexualidade a partir de uma visão particular. O conhecimento adquirido sobre esse objeto torna-se parte do grupo, estando presente em suas conversas e seu cotidiano a partir de diversas formas de expressão; formas estas que têm caráter de realidade para o indivíduo.

Um aspecto relativo às representações sociais da sexualidade envolve o preconceito e a discriminação. Uma vez que os indivíduos homossexuais, bissexuais, travestis e transexuais fogem ao padrão socialmente determinado, estes não são aceitos. O preconceito e a discriminação resultam de um sistema que não leva em conta a orientação sexual dos indivíduos, sendo o binômio heterossexualidade-homossexualidade, o critério no qual se baseia o reconhecimento da dignidade dos sujeitos.

Além de ser o único padrão socialmente considerado adequado e aceito, a heterossexualidade se torna compulsória, desvalorizando-se qualquer outra forma de vivência e experiência que não coaduna com esse modelo. Sobre isso, Cardinali (2017, p. 161) afirma que:

Erigida à padrão único, a heterossexualidade se torna compulsória, e toda forma de vivência e experiência que se afaste desse modelo é desvalorizada. Mais do que isso, a heterossexualidade é encarada como modelo natural, correto e sadio, enquanto práticas desviantes são tachadas de antinaturais, patológicos ou pecaminosas.

O preconceito e a discriminação podem acontecer de forma sutil ou manifesta em diversos âmbitos sociais, impedindo o pleno exercício da cidadania daqueles indivíduos cuja orientação sexual diverge daquela socialmente aceita. Tais atitudes são tanto mais graves na medida que envolvem, também, a violência física, psicológica e moral, além de outras manifestações que violam os direitos humanos básicos e essenciais da pessoa, considerada inferior em razão de sua identidade sexual e/ou de gênero e que não corresponde às normas sociais arbitrariamente impostas.

Uma forma de expressão do preconceito e da discriminação é a homofobia, decorrente de padrões e imposições normalizantes sobre os corpos e a sexualidade tendo por base a heteronormatividade. Desse modo, mais que a hostilidade ou violência contra sujeitos homossexuais, a homofobia estaria atrelada a um sistema disciplinador e regulador objetivando a normatização dos corpos.

A discriminação e o preconceito vivenciados pelos indivíduos não heterossexuais são decorrência da percepção conservadora da sociedade. A diversidade sexual não é aceita visto que nas representações sociais dessa sociedade o tipo de relação normal e aceitável é aquela entre homem e mulher.

Essas atitudes impossibilitam a efetiva garantia de direitos humanos e cidadania das pessoas LGBTTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais), dentre os quais o direito de livre expressão da sexualidade e orientação sexual.

Os preconceitos sustentam-se em bases afetivas e irracionais e são consequência da desinformação, ignorância, moralismo

e conservadorismo, estando essas determinações inscritas numa dada formação sociocultural. Isso pode até explicar atitudes de discriminação, mas de modo algum as justifica.

O homossexual é visto como uma pessoa doente, subversiva, inadequada que precisa ser ajustada ao modelo heteronormativo. Em razão disso, a discriminação contra esse indivíduo é intensa e constante em diversos espaços sociais (família, trabalho, escola, etc.). Reafirmando essa ideia, diversos mecanismos sociais contribuem nesse sentido. Conforme ressaltado por Silva e Leite Júnior (2016, p. 30):

Os diversos mecanismos existentes na sociedade a saber: política, religião ciência, que ensinam formas de viver e são construtores de sujeitos, ao longo da história, colaboraram ou colaboram para a conservação da ideia de que as pessoas não heterossexuais e de gênero não esperado socialmente estão no campo do anormal, abrindo espaço para a manifestação e manutenção da homofobia.

A manutenção de crenças, opiniões, preconceitos e práticas que compõem as representações sociais de muitos sujeitos na sociedade, é negativa à medida que contribui para reforçar as violências homofóbicas praticadas contra indivíduos que não se enquadram no padrão heteronormativo.

De acordo com colocação de Lima (2011, p. 459), “preconceitos são, portanto, atitudes, e como tais se constituem em julgamentos antecipados que têm componentes cognitivos (as crenças e os estereótipos), afetivos (antipatias e aversões) e dispocionais e volitivos (tendências para a discriminação)”. Neste contexto tem-se que os preconceitos envolvendo a diversidade sexual e que caracterizam a homofobia decorrem, geralmente, do desconhecimento que leva a representações precipitadas e arbitrárias. Essas representações normalmente “são fundamentadas em normas, padrões

ou convenções sociais que dificultam a reflexão e a busca dos conhecimentos acerca de determinado objeto, nesse caso a diversidade sexual” (SOUZA; SILVA; SANTOS, 2014, p. 398).

O preconceito e a discriminação contra os indivíduos não heterossexuais são atitudes cruéis por afastá-los do convívio social e negar-lhes oportunidades de uma condição digna de vida a partir da educação e do trabalho. Isso tem como consequência social o baixo nível de escolaridade, o subemprego e o desemprego, a exclusão socioeconômica e a marginalização social. Além disso, fere os princípios dos Direitos Humanos à medida que expõe e constrange as pessoas.

O estigma social e a discriminação contra os homossexuais ainda são muito fortes e persistentes na sociedade contemporânea com dimensões significativas, apesar da existência de legislação que condena tais atos e dos inúmeros debates acerca da questão. Isso indica a necessidade de uma conscientização mais efetiva, de informação e de conhecimento, o que resultaria em mudanças de atitudes. É necessário e importante que uma visão mais humanística envolvendo a experiência da sexualidade seja transmitida a toda sociedade, bem como a revisão e reflexão de seus (pré) conceitos, de forma a promover o respeito em reação àqueles cuja orientação sexual difere da heterossexual.

Referências

ABRIC, J. C. **Pratiques sociales et représentation**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

ARAÚJO, K. de T. CALSA, G. C. A teoria das representações sociais como possibilitadora de reflexões sobre as relações de corpo, gênero e sexualidade

de jogadoras de futebol em espaço, escolar. **X Congresso Nacional de Educação-EDUCERE / I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 7 a 10 nov./2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6134_3910.pdf. Acesso em: 21.07.2019.

CARDINALI, D. C. A escola como instrumento de dever constitucional de enfrentamento da homofobia: potencialidades e tensões. **Revista Publicum**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 157-189, 2017. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/publicum>. Acesso em: 05.01.2020.

CARMO, E. B.; RESENDE, F. M. Representações sociais e o processo de construção de identidades homossexuais: identificando e comparando as representações de homens homossexuais e homens heterossexuais sobre a homossexualidade masculina. **Pretextos - Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas**, v. 3, n. 5, p. 558-578, jan./jun. 2018. Disponível em: periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/downloads/16005/13028. Acesso em: 15.07.2019.

CRUSOÉ, N.M. de C. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **APRENDER – Cad. Filosofia e Psic. da Educação, Educação, Vitória da Conquista**, ano II, n.1, p. 105-117, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3065>. Acesso em 16.07.2019.

INFOESCOLA. **Era Vitoriana**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia/era-vitoriana/>. Acesso em: 24.07.2019.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Ed.). **As Representações Sociais**. Trad. Tarso Bonilha Mazzoti. Revisão Técnica Alda Judith Alves Mazotti. UFRJ/Faculdade de Educação, dez. 1993. Uso escolar.

LIMA, M. E. O. Preconceito. In: TORRES, A. R. R. et al. (org.). **Psicologia Social: temas e teorias**. Brasília: Technopolitik, 2011, p. 451-500.

LOBO, R. F.; WERNECK, M. M. F. A interdisciplinaridade do conceito de Representações Sociais de Serge Moscovici. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté-SP: UNITAU, v. 11, n. 1, edição 20, p. 8-18, junho/2018. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/355>. Acesso em: 15.07.2019.

LOPES, T. J. da S. As Representações Sociais e a Educação. **XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE/II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSSE / IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD/CATEDRA_UNESCO**. Curitiba-PR: Pontifícia Universidade Católica, 23 a 26 set./2013, p. 25158-25167.

MACHADO, L. B. **Representações Sociais, educação e formação docente: tendências e pesquisas na IV jornada internacional**. Disponível em: <https://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/representacoessociaislaedamachado.pdf>. Acesso em: 10.07.2019.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, [1961], 2012.

_____. **Representações Sociais: investigações em Psicologia Social**. 6. ed. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

NASCIMENTO, M. F. do. **Representações Sociais de sexualidade por alunos e professores de ensino médio**. (Dissertação Mestrado). Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2012.

PISCALHO, I.; SERAFIM, I.; LEAL, I. Representações sociais da educação sexual em adolescentes. *In: Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*, 3, p. 353-362, Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 2000.

Portal Significados. **Significado de Puritana**. 19. Ago. 2014. Disponível em: <https://www.significados.com.br/puritana>. Acesso em: 23.07.2019.

RIBEIRO, P. R. M. **A sexualidade também tem história: comportamentos e atitudes sexuais através dos tempos**. Disponível em: ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/contente/lessons/50/texto%20sexualidade1.pdf. Acesso em: 21.07.2019.

SILVA, L. L. S.; LEITE JÚNIOR, F. F. Homofobia na escola: problematizando gênero e sexualidade entre estudantes do ensino médio. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, vol. 2, n. 2, p. 30-37, jul/dez 2016. Disponível em: <https://portalseer.ufba/index.php/cadgendiv>. Acesso em: 05.01.2020.

SOUZA, E. de J.; SILVA, J. P. da; SANTOS, C. Diversidade sexual na escola: uma análise das representações sociais de educadores/as. **Revista Educação**

e **Cultura Contemporânea**, v. 11, n. 25, p. 389-422, 2014. Disponível em: [periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view Article/841](http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/Article/841). Acesso em: 16.05.2019.

SPADONI, L. **Psicologia realmente aplicada ao Direito**. São Paulo: LTR, 2016.

7. DE VIOLENTOS BÁRBAROS A ÚLTIMOS SOBREVIVENTES

A (RE) CONSTRUÇÃO DA IMAGEM SOBRE O OUTRO EM FOTOS - O CASO DOS XOKLENG

Jefferson Virgílio

Introdução

O ensaio visa apresentar uma breve introdução no formato de estudo de caso sobre como a imagem do outro enquanto exótico pode variar de sentido e ser alterada ao longo do tempo, e da participação de antropólogos e antropólogas na construção e reformatação deste ideal imagético.

Para exemplificação são priorizadas a consulta e a concentração em um caso específico e característico, sendo este orientado pela aproximação à parte do repositório fotográfico que foi organizado a partir do acervo que Sílvio Coelho dos Santos construiu durante as várias décadas de contato que este manteve com os Xokleng do Sul do Brasil. A inclusão do material fotográfico é precedida por uma breve introdução ao histórico do contato e da situação dos Xokleng, visando permitir às partes leitoras algum acesso aos eventos prévios que ocorreram.

O material fotográfico está parcialmente disponível online,¹ e também foi organizado e distribuído no formato de livros (Coelho dos Santos, 1997, 1978, entre outros), sendo este último inclusive publicado em edição bilingue português-inglês, o que permite

¹ O acesso é livre e incentivado em: <https://avisc.wordpress.com>.

revelar interesses em internacionalizar a percepção ali construída sobre a situação dos Xokleng ainda na década de 70.²

Esta tentativa de internacionalizar publicamente a situação dos Xokleng é antiga, e teria sido, segundo a mesma autoria (Coelho dos Santos, 1978:9) a razão principal pelo aldeamento dos Xokleng (ver também Coelho dos Santos 1987 [1973] :118 e páginas seguintes). O autor inclusive informa que o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) é fundado em 1910 para viabilizar e permitir o aldeamento dos Xokleng, em específico. Este aldeamento ocorreu em meados de 1914.³

Com base na documentação levantada e analisada por Sílvio Coelho 1987 [1973] é possível afirmar que os Xokleng foram o primeiro povo indígena a ser aldeado por serviços do governo brasileiro em um formato que posteriormente será desenvolvido e batizado enquanto P. I. (Posto Indígena), já em 1926.⁴ Décadas mais tarde, e institucionalizado enquanto FUNAI, este formato se transformará na atual configuração em uso atualmente, renomeado como T. I. (Território Indígena).

Para além da introdução e das considerações finais, o ensaio é dividido em outras três partes, sendo a primeira uma breve revisão bibliográfica sobre os Xokleng, e as duas restantes especificamente uma descrição mais pormenorizada de algumas fotografias

² Ressalta-se que o historiador manteve próximo comportamento e ações para outros povos indígenas, como pode ser observado no acervo virtual informado na nota de rodapé anterior. Estes outros povos não serão explorados neste material, e de maneira geral o comportamento e interesse do autor é similar ao aqui exposto.

³ Posteriormente (1967, durante a ditadura brasileira) será convertido na atual FUNAI (Fundação de Apoio ao índio).

⁴ Há registros de vários povos que foram aldeados séculos antes por jesuítas, em outras configurações, especialmente no Rio Grande do Sul. Este tipo específico de aldeamento é conhecido por *missões* e não será tratado neste material.

consultadas, e algumas reflexões construídas entre o observado nestas fotos e alguma análise mais crítica que pode ser produzida sobre a exploração e a exposição do corpo do outro enquanto exótico.

Aqui se destaca que a seleção das fotos é arbitrária e assim ocorre especialmente pela excessiva repetição das características exibidas nas dezenas de fotos consultadas e da massiva quantidade das respetivas disponíveis (disponíveis principalmente em Coelho dos Santos 1978 e 1997).

Algumas fotos estão incluídas como anexos nas páginas finais do documento visando permitir algum acesso acelerado as partes leitoras ao apelo visual que é utilizado. É improvável a análise de tamanha quantidade de material adicional ao que aqui foi incluído, devido ao espaço disponível ser reduzido. Além disso, ocorreria forte tendência para um discurso cansativo e repetitivo, e ainda mais curto. Eventualmente, para fins de destaque são mencionadas páginas de outras imagens que não estão anexas. Isto ocorre para evidenciar estas semelhanças.

A análise é introduzida pela sugestão de reflexões sobre as escolhas por uso de material fotográfico em tão primórdios tempos, e em quantidade tão exagerada como forma de divulgação da condição indígena, além de questionamentos que sugiro serem construídos ou explorados acerca de percepções e descrições sobre o corpo de outrem nestas imagens.⁵

Xokleng - Breve histórico

⁵ Agradeço as professoras Chiara Pussetti e Cristiana Bastos pelas discussões envolvendo “o corpo do outro enquanto exótico” que foram produzidas na Universidade de Lisboa em meu primeiro ano de doutoramento.

A população que atualmente é conhecida por Laklãnõ e/ou Xokleng pode ser encontrada na literatura antropológica e histórica sob uma pequena coleção de nomenclaturas. Entre eles se destacam: Aweikoma, Botocudo, Kaingang, Xokleng e recentemente Laklãnõ (Amorim, 2002:15).⁶

A variação remete a confusões na identificação de limites territoriais, línguas indígenas assemelhadas interpretadas como se fossem a mesma, além da utilização de termos pejorativos produzidos por indígenas e não-indígenas acerca deste povo, de falhas de traduções cometidas por antropólogos e historiadores, e por algumas considerações acerca de populações que mantinham fortes relações de parentesco e convívio interétnicos tidas erroneamente como se fossem a mesma, além da recente autodenominação. A discussão sobre as nomenclaturas ocorre pelo menos desde a década de 40, com Metraux (1947:147-149) e Guérios (1945), e permanece até hoje, agora envolvendo os próprios indígenas enquanto parte primordial na discussão.

Os primeiros relatos sobre os Xokleng, ainda os mencionando enquanto Kaingang, são aparentemente registrados por José Maria de Paula, um funcionário do SPI, que em 1924 publica os resultados de suas tentativas de estabelecer contato com grupos isolados. Em 1930 há um segundo levantamento, por Antonio Carlos Simões da Silva, também funcionário do SPI, que incluiu os Xokleng enquanto Botocudos e Kaingang. Estes primeiros trabalhos são de reconhecimento e trazem informações muito gerais acerca do povo, produzidos em contatos institucionalizados e previamente planejados.

⁶ Podem ser encontradas menções aos termos bugre, silvícola, colono, pele vermelha, selvagem, caboclo, índio, gentio e indígena. As grafias dos nomes Kaingang e Xokleng (e outras) variam bastante e em alguns casos inclusive a pronúncia.

Ainda na década de 30, Jules Henry, então um psicanalista, passa alguns anos com os Xokleng (também dando ao povo a alcunha de Kaingang) e em 1941 publica uma monografia intitulada *Jungle People*. Na mesma década trabalhos seminais iniciam a discussão se os Kaingang e os Xokleng poderiam ser povos distintos (Guérios, 1945 e Metraux, 1947).

De maneira geral, estes e outros trabalhos produzidos entre os anos 20 e 50 do século passado (com a rara exceção no trabalho de Henry que possui uma vertente psicanalista, além de reduzida reflexão antropológica) iniciam a formulação e escrita de vocabulários de termos, que instigam a criação de dicionários sobre idiomas indígenas (havendo trabalhos nesta direção pelo menos até a década de 80). Posteriormente, já nas décadas de 50 e 60, passam a recuperar perspectivas tidas como históricas ou até etnográficas de apresentação das populações contactadas em uma abordagem mais localizada e especializada.

A partir dos anos 50, Sílvio Coelho dos Santos ao tentar mapear os índios da região sul do Brasil, estabelece o povo como parte de seu foco de estudo, referindo-se a eles já como Xokleng. Passados alguns anos, Sílvio Coelho dos Santos inicia a publicação de materiais especificamente sobre os Xokleng que são até hoje consideradas como referências maiores sobre esta população.

Os registos disponíveis sugerem que os Xokleng residem geograficamente e estão concentrados numa parte da região denominada como o Alto Vale do Itajaí, que fica à oeste do litoral do estado de Santa Catarina, na região sul do Brasil. Até o momento são reconhecidas duas terras indígenas: TI Rio dos Pardos e TI Ibirama-La Klãnõ (PIB, 2014).

Segundo Coelho dos Santos 1987 [1973]:50-52 é em 1824 que chegam os primeiros imigrantes europeus na região onde hoje é o

Estado de Santa Catarina. Estes imigrantes viriam após a emissão da carta régia por Dom João VI em 1808 para colonizar a região. Nesta região a colonização europeia é identificada como de origem maioritariamente alemã, e na tentativa de estabelecimento de colônias, estes grupos passam a seguir o curso do rio, onde índios residiam e uma série de conflitos entre os residentes originários e os invasores estrangeiros passam a ocorrer.

Conforme Coelho dos Santos 1987 [1973]:57-67) expõe, após reclamações junto ao Estado pelos novos residentes, uma série de políticas de perseguição, extermínio e confinamento de indígenas são realizadas com o aval e com o suporte financeiro do Estado. A situação se mantém crescente, mas em um modo moderado até pelo menos 1879, quando uma força tarefa criada décadas antes, que possuía a missão de “espantar” os índios, aparentemente passa a agir literalmente como caçadores de recompensas e extermínio.⁷

Apenas nos primeiros anos do século XX a situação começa a ser questionada por populares, notadamente por religiosos (Coelho dos Santos, 1987 [1973]:119-124) que eram contrárias a desumanização e as caçadas realizadas. Religiosos que desde 1840 tentavam obter junto ao Estado autorizações para catequização e aldeamento de indígenas, além de pedidos e tentativas de encaminhamento de crianças indígenas para a adoção por famílias não indígenas. É nesse período (1908-1910) que é criado o SPI para prestar auxílio no contacto com indígenas em todo o Brasil. No caso dos

⁷ Não há consenso se são as mesmas pessoas, mas há indicativos de que se trata do mesmo grupo (Coelho dos Santos, 1987 [1973]:76-83). O primeiro grupo que agiu até cerca de 1879 atende pelo nome de “pedestres” e possuía pouco armamento e limitada capacidade ofensiva, agindo normalmente e oficialmente em modo reativo. O segundo grupo atende pelo nome de “bugreiros”, inicia as atividades quase junto ao término do grupo anterior e, além de armamento pesado, utilizavam animais, faziam emboscadas noturnas, e agiam constantemente em modo preventivo.

Xokleng, é decidido que militares e indígenas Kaingang seriam as partes enviadas para estabelecer o processo de “pacificação” e contato com a população⁸

Este processo permanece em curso com inúmeras tensões entre as partes até que em 1926 o território ocupado pelos Xokleng é registado como Posto Indígena,⁹ tendo Eduardo Hoerhann como responsável até 1954, quando este é acusado do assassinato de um indígena e resolve sair do território por medo de ser assassinado (Namem, 1991:58-64).

Posteriormente o SPI acaba por ser encerrado em todo o Brasil no ano de 1967, surgindo a FUNAI logo depois para substituir o órgão. Para o caso específico dos Xokleng, segundo Namem (1991:35-36), uma primeira mudança ocorre em 1957 após a saída de Eduardo Hoerhann, gerando espaço para uma exploração de recursos vegetais pela sociedade envolvente, e também a possibilidade de contratação de indígenas enquanto profissionais liberais fora da área de ocupação indígena.

O SPI, e posteriormente a FUNAI, aceleraram, institucionalizaram e intensificaram estas explorações e relações. Durante as décadas de 50 e 60 o palmito que era abundante no local ficou praticamente extinto (Namem, 1991:35-36). Alguns anos após o fim da exploração do palmito (1965) foi iniciada a exploração de madeira de lei, que perdurou por décadas até ser controlada por órgãos de

⁸ O idioma Kaingang é um idioma “próximo” ao Xokleng, e os Kaingang possuíam um largo contacto com religiosos nos seus territórios de origem desde o século anterior. São trazidos do Paraná para Santa Catarina na tentativa de acelerar e facilitar o processo de contacto. É uma espécie de colonização quase horizontalizada que não será desenvolvida crítica ou problematização maior aqui.

⁹ Que coloca o território e a população indígenas sob cuidados permanentes e exclusivos, além de estarem sobre a tutela do SPI, ora sendo realizado por religiosos, ora por militares.

regulação nacionais. Esta exploração ocorre até os dias de hoje, ora dentro da lei, ora de maneira ilegal.

Na década de 70 surge um novo elemento para ser inserido na área de ocupação dos Xokleng: a construção da chamada “barragem norte”. A barragem é construída para tentar alterar o curso do maior rio da região e, nesta tentativa de controle, acaba por deslocar um volume de água que ocupa mais de 800 hectares de área (até então ocupada pelos Xokleng, enquanto comunidade ribeirinha) que passam a ser território alagado (Namem, 1991:38-39). Durante a construção da barragem, a exploração de madeira de lei (do outro lado da barragem) é novamente incrementada e posteriormente, devido aos impactos da construção da barragem no consumo e na vida dos indígenas, torna-se cada vez maior a necessidade de venda desta madeira para terceiros para custear a sobrevivência na comunidade.

Por questões de escopo e recorte, as questões envolvendo a exploração de madeira e a construção da barragem não serão abordadas neste material,¹⁰ mas se destaca que são problemas sociais que permanecem até os dias de hoje. Ao invés, é dada prioridade aos discursos sobre a "selvageria" que até então eram construídos contra os Xokleng (e contra indígenas em geral) e contrastando os respetivos com a segunda onda de discursos, construídos em recursos imagéticos e que ao explorar visões de corpos submissos, cansados e domesticados permite colocar em dúvida a existência ou talvez a sobrevivência da sugerida selvageria.

Pacificando visualmente o corpo terceiro

¹⁰ A discussão sobre a denominação do povo também não é realizada, e aqui se adota o nome Xokleng em todo o trabalho.

Em princípio deve-se questionar o que levaria um antropólogo a enaltecer a construção e a manutenção da imagem de indígenas enquanto pacíficos, fracos, sofridos e dominados entre uma série de outros termos próximos, em face de outras apresentações, como fica visível na leitura de teses como a de Sílvio Coelho dos Santos (1987 [1973]), por exemplo. A situação fica ainda mais evidente ao analisar exposições fotográficas organizadas pelo mesmo autor (1978, 1997, entre outras) e comparar com os discursos prévios sobre a mesma população indígena que foram tecidos previamente por outras partes.

Pode ser talvez valioso retornar algumas décadas antes, e visitar os discursos sobre populações indígenas que eram escritos nas décadas imediatamente anteriores a escrita da tese de Coelho dos Santos (1987 [1973]),¹¹ pois é lá que estão refletidas as percepções generalizadas que se mantinham dos indígenas desde os primeiros registos de contacto, que frequentemente eram identificados como conflitos e não como contactos amistosos. Nestas exposições as percepções sobre os indígenas em muito se resumem a detalhar ataques dos indígenas a populações indígenas e não indígenas, e de relatos de agressividade elevada que eles tornavam pública com frequência.

Mesmo no título das obras ou de capítulos, as utilizações são muito explícitas. Cito por exemplo "*Fierce People*" (Chagnon, 1968) ou "*A função social da guerra*" (Fernandes, 2006 [1956]), que contrastam claramente com termos como "*índio sobrevivente*" (Coelho dos Santos, 1978) ou com a "*dramática experiência*" (Coelho dos Santos, 1987 [1973]).

¹¹ Os anos de primeira publicação são incluídos apenas para dar as partes leitoras uma noção da temporalidade entre as publicações que foram prévias às de Sílvio Coelho dos Santos, notadamente as de Fernandes e de Chagnon.

Mesmo em nível teórico e mais interiorizado no título de capítulos, estas propostas de revisões das percepções sobre o outro são evidentes, títulos como "*A verdade sobre a selvageria dos Xokleng*" (Coelho dos Santos, 1987 [1973] :116) ou "*sobreviventes e arredios no presente*" (idem, 1987 [1973] :161) são facilmente identificáveis e contrastantes com o padrão até então em voga que descrevia os Xokleng e outros povos indígenas como povos bárbaros, sanguinários e impiedosos.

A situação não é em todo distinta da descrição que é construída sobre os Xokleng enquanto invasores dos territórios das colônias desde o século XIX (Coelho dos Santos, 1987[1973] :60-65) por exemplo, quando se analisam relatos como o de Henry (1941:130) descrevendo o que alega serem conflitos entre os próprios Xokleng:¹²

A sociedade Xokleng tinha um terrível defeito: A vendeta. Na sociedade Xokleng não havia tranquilidade real, pois pequenos grupos de 50 ou 300 homens eram destacados para confrontos aniquiladores que podiam reduzir a população até o próprio desaparecimento. Em tais ataques de vingança parentes se lançavam uns contra os outros [...], acampamentos eram atacados à noite, onde homens, mulheres e crianças eram literalmente trucidados. [...] A clemência não existe, pois qualquer sobrevivente iria se vingar dos assassinos.

Frequentemente são descritos como atacantes agressivos, compulsivos e imparáveis. Este tipo de descrição combina com a de Napoleon Chagnon (1968:52-53) ao descrever os Ianomami por exemplo, que chega a sugerir que a ferocidade remete aos próprios mitos de origem, sendo quase intencionalmente provocada:¹³

¹² Tradução livre do original em inglês. Henry utiliza o termo Kaingang que foi aqui substituído por Xokleng.

¹³ Tradução livre do original em inglês. Chagnon utiliza o termo Yanomamo que foi aqui substituído por Ianomami.

Embora a tecnologia seja primitiva, ela lhes permite explorar o habitat selvagem suficientemente bem para lhes proporcionar o conforto físico. A natureza de sua economia - a agricultura de corte e queima - aliada ao fato de que eles têm um comportamento permanente de guerra crônica, resulta em um padrão de assentamento distinto e um sistema de alianças que permite que grupos de pessoas explorem uma determinada área em um período relativamente longo de tempo. [...] Os Ianomami explicam a natureza da ferocidade do homem [...] nos mitos e lendas, articulando-se intelectualmente com o mundo real observável.

Não muito distante destas percepções está a escrita de Florestan Fernandes (2006 [1956]:272) quando tenta recuperar relatos sobre os Tupinambá nos séculos XVI e XVII, enquanto procede com uma análise no mínimo funcionalista da guerra, e quase atribuindo-lhe ser um fato social total:¹⁴

A guerra se ramifica por toda a sociedade, satisfazendo ou contribuindo para satisfazer diversas necessidades sociais, como se depreende do exemplo estudado neste trabalho. [...] Essa sugestão demonstra que o problema do controle da guerra é essencialmente um problema sociológico. Ele não só pressupõe a compreensão da guerra em termos da totalidade da situação histórico-social considerada, como implicaria, quanto à ação propriamente dita, a estratégia de manipulação prática do fenômeno em escala grupal.

Neste sentido é digna de atenção a situação que ocorre quando as imagens que Sílvio Coelho dos Santos seleciona para representar os indígenas variam entre uma família de índios amedrontados, um grupo de indígenas tristes sendo forçados a desfilar

¹⁴ A quantidade de etnografias produzidas nos anos 50 e 60, após o término da segunda guerra mundial, sobre povos autóctones residindo ou que residiram no território que atualmente é reconhecido como Brasil que se destacam ou se reservam unicamente a descrever os respectivos enquanto violentos, agressivos, guerreiros, assassinos e afins é bastante elevada. Se optou por trazer apenas três exemplos para não estender desnecessariamente o material além do razoável.

e o anúncio dos respetivos desfiles, ou quando ocorre a hipótese de apresentar um conflito, destacar que é uma "*disputa simulada*".¹⁵

Muitas vezes as próprias legendas das imagens apelam a termos como "*faminto*", "*miséria*", "*pobreza*", "*sobrevivente*" ou "*vítima*" (Coelho dos Santos, 1978: 32, 40, 44, 48-50, 52-53, 70, 77, 79, 89, 95, 100). Em outras trazem verbos e expressões que lhes remove ou reduz ora a humanidade, ora a capacidade de ação ou resistência, termos como "*forçados*", "*presos*", "*rendidos*" ou "*submetidos*" são frequentes (Coelho dos Santos, 1978:20, 26, 40, 72-73, 77, 92).

Os corpos são também frequentemente expostos nus, visíveis por exemplo ao retratar crianças cercadas, dominadas e amedrontadas,¹⁶ mas são bastante diferentes das imponentes posições de guerreiros, armados e ornamentados que podem ser vistas em outros momentos como nas fotos obtidas por José Ruhland pouco mais de um par de décadas antes na mesma T. I.¹⁷

E é neste sentido que as imagens retratadas do corpo do outro, a partir de um olhar específico pode e deve ser problematizada. Ainda que as legendas sejam suficientemente claras quanto a precarização infligida da situação do outro, detalhes como a postura corporal, direção do olhar, posições que indiquem maior ou menor liberdade ou disponibilidade para as fotografias podem revelar outros elementos e complementar o apelo e a exploração.

Na primeira foto são representados cinco indivíduos, que estão indicados como uma família.¹⁸ Apesar de armado, o pai de família possui os braços retraídos e as armas estão fechadas,

¹⁵ Vide anexos 1, 2, 3 e 4.

¹⁶ Vide anexos 5 e 6. Esta situação é curiosa pois a imposição do uso de roupas aos Xokleng ocorre décadas antes disso.

¹⁷ Vide anexos 7 e 8.

¹⁸ Anexo 1.

inúteis. O modo como o braço esquerdo da mãe envolve a criança em seu colo, complementado pelo olhar da criança que torna evidente e óbvio o receio de um ataque que pode vir a qualquer momento daquela direção. Outra criança, ao centro da imagem e de pé, está à beira de chorar e provavelmente só não o fez por conta da proximidade ao corpo do pai e da mãe. A última criança, agachada, mantém um olhar de quem já perdeu as esperanças de viver. A criança maior não deve ter sete anos. E já desistiu da vida. A legenda da foto "*submetida ao convívio*" busca deixar clara a sugerida incapacidade de ação ou de resistência do coletivo familiar perante o colonizador.

A segunda foto apresenta um forçado desfile,¹⁹ indicado pela placa apresentada em outro lado.²⁰ A cabeça baixa e sem olhar de praticamente todas as partes que desfilam revelam a infelicidade por lá estar, além da completa não resistência ao ato. A comparação com os zoológicos humanos e com as exposições coloniais não seriam mais apropriadas.²¹

As fotos seguintes foram registros realizados pelas partes que "*capturaram*" os indígenas.²² A primeira apresenta um grupo que aparentemente está sendo forçado a representar um modo de

¹⁹ Anexo 2.

²⁰ Anexo 3.

²¹ A última apresentação das denominadas exposições coloniais na Europa ocorreu em Bruxelas, em 1958. A foto dos anexos 2 e 3 registram o aniversário de 70 anos de Ibirama, ocorrido em 28 de julho de 1967, que entre as atrações incluía o "*desfile de indígenas botocudos domesticados*" enquanto "*atrações curiosas e inéditas*". Os "*botocudos*" ali referidos são ancestrais diretos dos Xokleng residentes na atual T. I. Ibirama-La Klãnõ. O termo "*botocudo*" remete ao botoque, artefacto de madeira que era inserido nos lábios dos meninos (ver Anexo 7).

²² Anexos 4, 5 e 6.

luta que desconhece,²³ enquanto que nas duas seguintes há um misto realizado entre abraços feitos de umas crianças às outras, ou desvios de olhares para potenciais armas que lhe estão apontadas (também identificáveis na foto anterior), ou para espreitar os pais em prováveis ameaças, além dos óbvios corpos nus e exposição de mãos na cabeça, que permitem ser reveladores do desespero e da insegurança das crianças. As duas últimas fotos primam por resumir a sofrida (não) infância de uma desumanizada vida que estas crianças sabem que vão ter. Se sobreviverem.

Por fim, as duas últimas fotos permitem trazer uma pergunta à tona:²⁴ Onde estão estes guerreiros, que ainda nas décadas de 20, 30 e 40 eram registados como imponentes combatentes, com armas em punho, com uma postura digna de um atacante e defensor poderoso e destemido? Os mesmos guerreiros que Henry (1941) conheceu na década de 30 e que descreveu como selvagens, vingativos e impiedosos? Estão agora amansados? Não há registos deste processo com tão elevado sucesso?

Outra pergunta que pode surgir gira em torno de: Por que tentar pacificar os corpos indígenas em exposição? Ou dito de outra forma: Qual o sentido por trás de expor indígenas enquanto submissos, explorados e domesticado em oposição à até então presente apresentação de indígenas cruéis, selvagens e sanguinários?

Da selvageria à submissão

²³ Em muito resumo se destaca que os Xokleng não são adeptos de técnicas de combate desarmado corpo-a-corpo, especialmente combates sentados, que são característicos de alguns povos do Brasil central bastante específicos.

²⁴ Anexos 7 e 8.

Ao analisar o discurso que é tecido por Sílvio Coelho dos Santos em seus materiais é possível perceber que tipo de interesses e de esforços estão por trás da transformação da imagética discursiva que salta de bárbaros selvagens para domesticados e impotentes indígenas. Logo nas primeiras páginas de sua tese o autor (1987 [1973] :24-25) fala de uma ciência utilitária:

A maioria dos estudiosos [das ciências sociais] sempre se preocupou com a solução de problemas que permitisse ao grupo estudado melhores condições de sobrevivência e de relacionamento com a sociedade envolvente. É verdade que na maioria das vezes, entretanto, não conseguiram ver transformar em realidade suas sugestões.

E conclui a introdução destacando o que compreende ser a função da antropologia (1987 [1973] :27):

Nenhuma outra ciência tem para com o "primitivo" tantos compromissos quanto a antropologia. E naturalmente é a antropologia que cabe se dedicar à criação de bases que permitam o surgimento de medidas concretas de ação, pois além de todos os compromissos, ainda subsiste o fato de ser a sobrevivência indígena um problema humano e não se poderá jamais deixar de considerá-lo prioritário.

Estes dois trechos revelam a possível orientação por trás das pesquisas e das publicações de Sílvio Coelho dos Santos sobre os Xokleng: Não se trata de tentar compreender o outro, mas principalmente garantir a sua sobrevivência. Arrisco dizer que ao identificar dificuldades no acesso à políticas e garantias públicas na sobrevivência de seus sujeitos de estudo, o atalho escolhido foi torná-los de certa forma atraentes para eventuais intervenientes.

Esta situação fica levemente mais convincente e evidente, quando se observa o modo como o autor descreve as ações que dariam origem ao surgimento do SPI (Coelho dos Santos, 1987 [1973] :118):

E por incrível que possa parecer, toda a discussão que se travou e que foi responsável pela organização e instalação do Serviço de Proteção aos Índios, em 1910, teve sua origem numa comunicação que Alberto Vojtech Fric realizou no XVI Congresso Internacional de Americanistas, em Viena, no ano de 1908. Fric demonstrou que no sul do Brasil a colonização se processava sobre os cadáveres de centenas de índios, mortos sem compaixão pelos bugreiros, atendendo aos interesses de companhias de colonização, de comerciantes de terras de governo. E, finalmente solicitou que o Congresso protestasse contra estes atos de barbárie para que fosse tirada esta mancha da história da moderna conquista europeia da América do Sul e dado um fim, para sempre, a esta caçada humana.

Apenas a divulgação em meio estrangeiro não pareceria de todo suficiente para tomadas de decisões ou ações que garantissem algum efeito positivo aos indígenas.²⁵ E em um novo ato de ousadia, pode-se arriscar dizer que é possível que a influência complementar de Sílvio Coelho dos Santos por apresentar um específico indígena, sofrido e com tendência ao extermínio, é derivada de outra comunicação que ocorre no mesmo período, e que é visível logo a seguir (1987 [1973] :118-119):

Foi, entretanto, Hermam von Ihering que verdadeiramente abriu o debate em torno das declarações de Fric em nosso país ao tentar refutar as acusações formuladas aos alemães no Congresso de Viena. Aos 5 de outubro de 1908, no Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, [Hermam] von Ihering agradecia por ter sido eleito sócio honorário e prometia falar na sessão seguinte sobre a situação dos indígenas no sul do Brasil. [...] E nesses primeiros dias de outubro, circulou em São Paulo trabalho de sua autoria contendo referências negativas ao indígena, o que imediatamente provocou o protesto de Sílvio de Almeida, publicado em 12 de outubro de 1908 no jornal Estado de São Paulo [...] conforme segue: [...] *Os atuais índios do Estado de São Paulo não representam um elemento de trabalho e de progresso. [...] como os caingangos selvagens, são um*

²⁵ E aqui convém reforçar o provável carácter intencional e premeditado da rara edição bilíngue promovida no livro "O homem índio sobrevivente do Sul", de Sílvio Coelho dos Santos (1978).

empecilho para a colonização das regiões que habitam, parece que não há outro meio, de que se possa lançar mão, senão o seu extermínio.

No fundo, a proposta de Sílvio Coelho pode ser orientada a construir uma imagem específica do outro, e apelando para o recurso visual, acaba fazendo uso do corpo deste, em uma rara e incomum exotificação. Muito distante das exotificações que são construídas em outros cenários, e por outros motivos.

É diferentemente do que é explorado em autorias como Romero Ruiz (2013:150-151) e Gilman (1985:218-219) por exemplo, onde as autoras alertam como determinadas percepções sobre os corpos de outrem podem ser construídas de maneira estereotipada. Mas a proposta aqui apresenta um caso distinto da construção da identidade do outro por utilização de suas corporalidades. Um uso político de um corpo que não é seu, e que até então não era visto como vulnerável ou enfraquecido.²⁶

Maria Isabel Romero Ruiz e Sander Gilman, por exemplo, demonstram claramente em como o corpo pode ser um catalisador das expressões que são emitidas contra outrem, quase funcionando como uma espécie de magnetismo acumulador de formulações de teorias que vão desde a (hiper) sexualização da raça até a plena incapacidade cognitiva projetada sobre o outro.

A menção a estas autoras se faz devida, pois as apropriações e referências ao corpo enquanto categoria de análise acabam por compreender o respetivo como parte fim do espetáculo de construção do outro. Salvo os casos onde o corpo prima intencionalmente por uma nova ou constante (re) formatação direcionada ao abjeto ou ao subversivo, e nos casos opostos, onde busca-se o

²⁶ Esta distinção cabe para excluir a comparação com os corpos considerados abjetos por deformações, amputações e outras "*anormalidades*", que também podem ser expostos por terceiros objetivando específicos usos políticos.

ideal padronizado do corpo alheio tido como ideal ou desejado, o corpo é tido como algo mais estanque e digno, ora de apreciação, ora de curiosidade. Corpos de terceiros que são expostos não costumam sofrer intervenções, recebem apenas manutenções e reparos. Como por exemplo os casos de hipersexualização raciais ou os casos de exposição zoológica ou mesmo o *freak show*.

Raros são os acionamentos que problematizam o uso político que se pode fazer da imagem do corpo do outro em frente dupla: Um corpo que até então era visto como onipotente e poderoso que passa para a situação oposta, sendo vulnerável, fraco e necessitando de salvação ou piedade.

Além disso, para o caso específico da relação entre Sílvio Coelho dos Santos e os Xokleng é muito sintomática a quantidade de exposições com forte apelo visual que promove em um intervalo de tempo bastante reduzido, durante um período ditatorial e com custeio de recursos tecnológicos desproporcionalmente elevados para os limitados, raros e dispendiosos financiamentos que estariam disponíveis para a publicação de acervos fotográficos indígenas.

Nesta breve aproximação com as percepções de construção estereotipada sobre os Xokleng é possível identificar que temos uma mudança de apresentação, que além de saltar do discurso escrito para a carga imagético-visual, ainda altera o significado de maneira bastante significativa, como já foi aqui explorado.

Considerações Finais

Para concluir, o objetivo deste ensaio foi tentar perceber se é possível utilizar a imagem do corpo alheio como dispositivo de

incentivo ou pressão política. E quais os limites do corpo que é exposto consoante com as percepções que já são prévias ao respetivo.

Também buscou-se problematizar até que ponto o discurso que construímos sobre o corpo alheio está limitado à orientação de nossos próprios preconceitos, ou se pode ser distorcido por interesses além destes preconceitos. Buscou-se trazer uma breve introdução sobre o povo apresentado, não sendo o objetivo desenvolver nem revisão de literatura sobre, nem analisar profundamente o que já foi escrito sobre o povo aqui utilizado como estudo de caso.

Por fim, informa-se que com exceção dos livros publicados por Sílvio Coelho com grandes repositórios de fotografias dos Xokleng não foi encontrada nenhuma publicação que problematizasse tais obras ou que estivesse concentrada nos aspetos visuais envolvidos com tal tipo de investigação. Alguns trabalhos foram encontrados, mas remetem a descrições operacionais de como funciona o acervo virtual Sílvio Coelho dos Santos. As discussões existentes nestes trabalhos não agregariam valor crítico ou teórico para a proposta aqui construída.

Referências

AMORIM, Christiano Schauffert de. **Arquitetura do silêncio**: O indígena e a escrita, relações de civilização e extermínio. (Dissertação de mestrado em história). Florianópolis: PPGH/UFSC. 2002.

CHAGNON, Napoleon. **Yanomamö**: The Fierce People. Stanford: Stanford University Ed. 1968.

COELHO DOS SANTOS, Sílvio. **Índios e brancos no sul do Brasil**: A dramática experiência dos Xokleng. Porto Alegre: Movimento. 1987 [1973].

COELHO DOS SANTOS, Sílvio. **O homem índio sobrevivente do sul: Antropologia visual**. Porto Alegre: Garatuja. 1978.

COELHO DOS SANTOS, Sílvio. **Os índios Xokleng: Memória visual**. Florianópolis, EdUFSC. 1997.

FERNANDES, Florestan. **A função social da guerra na sociedade Tupinambá**. 2006 [1956].

GILMAN, Sander. Black bodies, white bodies: Toward an iconography of female sexuality in late nineteenth-century art, medicine, and literature. **Critical enquiry** 12, 1: 204-242. 1985.

GUÉRIOS. Rosário Farani Mansur. O Xokrén é idioma Caingangue. **Arquivos do Museu Paranaense**. Volume 4. Curitiba: Museu Paranaense. Pps.: 321- 331. 1945.

HENRY, Jules. **Jungle people: A Kaingáng tribe of the highlands of Brazil**. Virginia: Augustin Publisher. 1941.

METRAUX, Alfréd. Social organization of the Kaingang and Aweikoma according to C. Nimuendaju unpublished data. **American Anthropologist**. 49(1). 1947.

NAMEM, Alexandre Machado. **Índios Botocudo: Uma reconstituição histórica do contacto**. (Dissertação de mestrado em antropologia social). Florianópolis: PPGAS/UFSC. 1991.

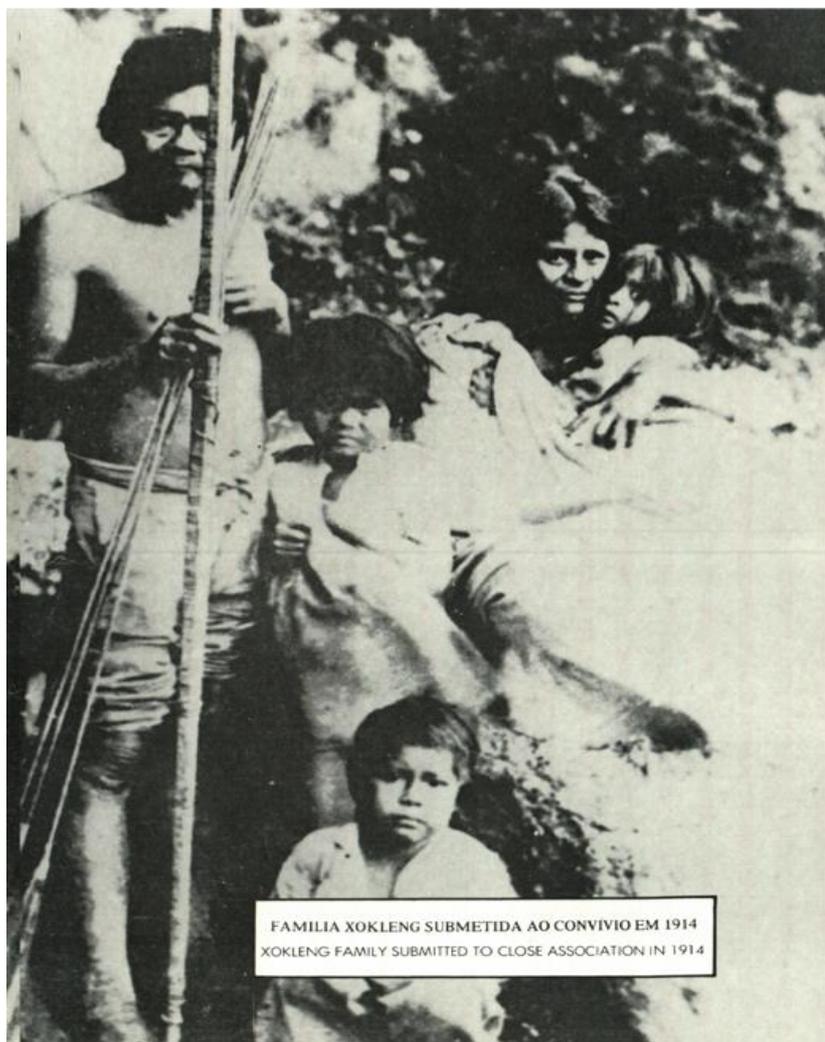
PAULA, José Maria de. Memória sobre os Botocudos do Paraná e Santa Catarina organizada pelo serviço de protecção aos selvícolas sob a inspecção do Dr. José Maria de Paula. **Annaes do XX Congresso Internacional de Americanistas (1922)**. Rio de Janeiro. 1924.

PIB. Povos Indígenas no Brasil. Xokleng. Disponível online em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/xokleng/974>. Último acesso em 25 de maio de 2017. 2014.

ROMERO RUIZ, Maria Isabel. The Hottentot Venus, freak shows and the neo-victorian: Rewriting the identity of sexual black body. **Odisea**. 137-152. 2013.

SILVA, Antonio Carlos Simões da. **A tribu Caingang (índios bugres-botocudos)**. Rio de Janeiro: Oficinas Alba Gráficas. 1930.

Anexos¹

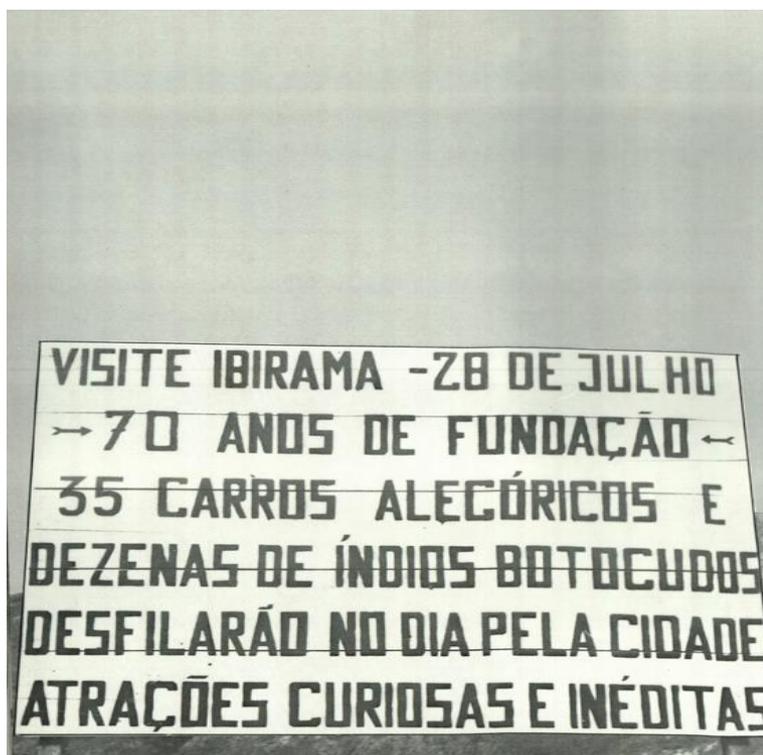


Anexo 1. Família Xokleng submetida ao convívio em 1914. Fonte. Coelho dos Santos, 1978, pp. 26 e 42.

¹ Todas as legendas estão idênticas as legendas das fontes originais.



Anexo 2. Desfile em Ibirama, 1962. Fonte. Coelho dos Santos, 1978, p. 33.



Anexo 3. Visite Ibirama. Fonte. Coelho dos Santos, 1978, p. 72.



Anexo 4. Índios fazem disputa simulada. Fonte: Coelho dos Santos, 1997, p. 67.



Anexo 5. Vítimas de bugreiros. Fonte. Coelho dos Santos, 1997, pp. 34 e 35.



Anexo 6. Vítimas de bugreiros II. Fonte. Coelho dos Santos, 1997, pp. 36 e 37.



Anexo 7. Guerreiros Xokleng e suas armas. Foto de José Rohland.

Fonte. Arquivo Histórico José Ferreira da Silva, da Fundação Cultural de Blumenau.



Anexo 8. Arqueiro Xokleng utilizando um arco longo. Foto de José Rohland. Fonte: Arquivo Histórico José Ferreira da Silva, da Fundação Cultural de Blumenau.

8. GORDOFOBIA NA ESCOLA: LUTE COMO UMA GORDINHA

Maria Luisa Jimenez Jimenez e

Claudia Reis dos Santos

Introdução

Entendemos o papel da educação a partir de uma pedagogia crítica subversiva e decolonial proposta por pensadores como Paulo Freire (1997, 1998), Bell Hooks (2017), Guacira Lopes Louro (1995), entre outros. A proposta gira entorno ao aprendizado que possa ser libertador na formação de pessoas críticas e empáticas as realidades que as cercam e constituem. Como anuncia Louro (1995), a escola tem reproduzido as diferenças e marcando os diferentes:

Ela (a escola) se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. (LOURO, 1995, p. 57, grifo nosso).

Seguindo esse raciocínio, se faz urgente e necessário a construção de uma Pedagogia Engajada proposta por Bell Hooks (2017), no que se propõe a uma educação antirracista, feminista, antihomofóbica, antigordofóbica, que repense as dissidências, na qual entenda que a parte cognitiva na formação dos indivíduos está intrinsecamente, necessariamente conectada ao entendimento e valorização da diversidade. Já que, a visão crítica sobre as

ferramentas cisheteronormativas coloniais nos amarram a saberes e modos de ser, e fazer violentos e excludentes.

Dentro do que cabe aos corpos dissidentes, as pessoas gordas sofrem de um estigma chamado gordofobia, preconceito com pessoas gordas, discriminação que leva a exclusão social e, portanto, nega acessibilidade e direitos básicos as pessoas gordas.

Essa estigmatização é estrutural e cultural, transmitida em muitos e diversos espaços e contextos na sociedade contemporânea. Esse prejulgamento acontece com a desvalorização, humilhação, inferiorização, ofensas e restrições aos corpos gordos de modo geral. (JIMENEZ-JIMENEZ, 2020).

Desvendamos nesse texto, a proposta de uma educação que repense as reproduções e consequências da gordofobia dentro das escolas. Construindo formações e currículos preocupados com a inclusão desse grupo, tanto estruturalmente, no que se refere as obras arquitetônicas dos prédios, bem como o tratamento com crianças gordas.

Para dar conta dessa proposta, elucidamos através de leitura crítica sobre o corpo gordo, a gordofobia como estigma estrutural de nossa sociedade, bem como a proposta de projetos e formações que visem essa discussão, denunciando a exclusão e propondo como trabalhar no chão da escola, a partir da vivência das autoras professoras e mulheres gordas dentro da sala de aula, mas também como ativistas no mundo.

O projeto *lute como uma gordinha* é uma proposta de intervenção social para crianças e adultos, que propõem atividades e formações para uma reflexão sobre os comportamentos gordofóbicos, atitudes que reforçam o preconceito/estigma, reforçando estereótipos que acabam estabelecendo situações degradantes,

constrangedoras, marginalizando, desumanizando a pessoa gorda e a excluindo socialmente.

Esses comportamentos acontecem na família, escola, trabalho, mídias, hospitais e consultórios, balada, transporte, praias, academias, piscinas, redes sociais, internet, espaços públicos e privados, etc. Por ser estrutural é repetitivo e violento.

A reprodução da gordofobia é frequente, disfarçada de cuidado, saúde e amor. Assim que, propomos a identificação desse preconceito dentro de nós, já que todos reproduzimos a gordofobia, para que através da formação/conhecimento, possamos ressignificar a reprodução desse estigma na formação de pessoas.

Propomos nesse contexto o entendimento do Estigma da Gordofobia, para que se compreenda que estamos lidando com um preconceito estrutural, que faz parte da organização social de nossa sociedade, da forma como pensamos o mundo. Entendido isto, passamos a observar que todos somos gordofóbicos e, é preciso identificar esse fenômeno dentro de nós. Para então, localizar a estigmatização e exclusão do corpo gordo reincidente dentro da escola, sendo invisibilizado, humilhado e excluído.

Para finalizar, colocamos a importância desse debate no espaço educacional, e a construção de projetos pedagógicos e propostas de currículo, como o *lute como uma gordinha*, que estejam preocupados com a inclusão e respeito a pessoas gordas.

O estigma da gordofobia

Estigma é um conceito antigo. Os gregos criaram a palavra para marcar indivíduos que tinham sinais corpóreos, marcas que indicavam que aquela pessoa não era um sujeito igual aos outros,

considerado perigoso, aquele que sofria a avaliação de diferente. (GOFFMAN, 1975).

Essas marcas eram feitas com fogo, cortes, como aviso que aquela pessoa pertencia a um grupo marginalizado, fora da lei ou escravo de alguém. Os sinais ressaltavam para toda a sociedade que a pessoa marcada não era digna de conviver normalmente com o resto das pessoas, ela era perigosa, imprópria, doente, traidora.

Dessa maneira, “[...] o estigma, portanto, é uma forma de controle social, no qual existe uma seleção de acordo com princípios morais, religiosos, institucionais, políticos, culturais e comerciais, padronizando o que é adequado ou não em nossa sociedade.” (JIMENEZ-JIMENEZ, 2018).

Assim, as pessoas que não se adaptam ao que está instituído socialmente, por consequência, são marcadas, estigmatizadas e excluídas do convívio e da obtenção de direitos.

Essa triagem aconteceu e parece que, em muitas sociedades, foi acompanhada do apoio de discursos institucionais, como a Educação, o Estado, a Saúde, para dar veracidade à exclusão, sustentando que essa distinção é realizada por meio de dispositivos de poder que garantem essa apuração.

O conceito de estigma é investigado por Goffman (1975), que explica que existe uma divisão entre pessoas normais e estigmatizadas. Esse dualismo está presente em nossos cotidianos: de um lado, os normais, e de outro, os anormais. Ou seja, todo sujeito que não se encaixa numa certa padronização será visto como fora do normal e, então, estigmatizado.

O autor explica que o grupo considerado normal constrói hierarquias, propriedades e características aos estigmatizados, e essas concepções elaboradas são transformadas em “expectativas

normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso.” (GOFFMAN, 1975, p.12).

A estigmatização não se reduz a um simples olhar crítico a uma pessoa – ela é um processo de interações que desmerecem um indivíduo e tendem a transformar a vítima em culpado. O processo supõe igualmente a injustiça das críticas (discriminação) e, sobretudo, que o indivíduo que é a vítima aceite e interiorize a desvalorização. [...] O obeso sofre de estigmatização nas sociedades contemporâneas. (POULAIN, 2013, p. 117).

Pensemos nas escolas, nos hospitais, no trabalho, na família e nas religiões, isto é: os indivíduos devem ser aceitos e considerados “normais” no grupo social; se não for assim, surgirão instrumentalizações para inserir o sujeito ao estado normatizado, considerado pelo grupo. E se isso não ocorrer, surgirá o estigma e a exclusão do sistema.

Ao invés de incluir o sujeito e entender que não existem apenas duas categorias de encaixe — normal e anormal, o corpo social acaba entendendo aquela pessoa, aquele corpo, como ruim, inferiorizado, digno de humilhações e exclusões. Esse tipo de comportamento é o que Goffman (1975, p. 12) considera como estigma: “[...] a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias”.

Seguindo esse raciocínio, através das pesquisas desse sociólogo, entende-se que, quando o corpo de alguém é estigmatizado, será conseqüentemente excluído, humilhado e violentado por inúmeras vezes em sua vida, com a justificativa de que esse corpo não está incluído na categoria que a sociedade definiu como natural, normal, saudável e bom.

Esse corpo estigmatizado entra numa concepção de descrédito, diminuindo-o a uma pessoa má, doente, ruim, estragada, que não é merecedora de tratamentos com respeito e dignidade. Assim,

sob a justificativa de não ser normal, acredita-se que tal corpo merece um tratamento marginal:

[...] para expressar o fenômeno de redução de um indivíduo a um alvo característico da estigmatização. Este se encontrará, assim, reduzido à característica “desviante”, que se torna assim que as pessoas obesas são, na maioria das vezes, caracterizadas pelo seu peso e não por seus outros atributos sociais. Elas são caracterizadas como “gordas”. O estatuto de “gordo” ou de “gorda” prevalece sobre todas as outras qualidades do indivíduo. O estigmatizado se fecha em um círculo vicioso quando acha normal o julgamento feito pelos outros e acaba por aceitá-lo. Segue-se então uma depreciação pessoal, que ocasiona uma alteração da autoimagem e faz com que o indivíduo considere como legítimos os tratamentos discriminatórios que sofre e os preconceitos dos quais é vítima. (POULAIN, 2013, p.116).

O estigma é um controle social, nessa seletividade do que é bom ou ruim, de acordo com convicções de cunho político, institucional, religioso, moral e também comercial, criando um protótipo do que é permitido ou não na sociedade.

Alguns estigmas podem ser disfarçados, mas o tamanho do corpo e a cor da pele são evidentes, apesar de já ter ouvido histórias sobre ocultação de gordura pelas roupas ou em manipulações fotográficas, assim como a evitação do sol, o alisamento de cabelo e os filtros nas fotografias de pessoas negras. (POULAIN, 2013).

Em uma análise sobre a história da beleza no Brasil, Denise Sant’Anna (2014a) demonstra que as mulheres, a partir de 1930, com mais ênfase, acreditavam valer a pena o investimento e o sofrimento para serem bonitas e desejadas, pois, caso não fossem, não conseguiriam marido:

O ar imperativo dos anúncios de remédios tendeu a se misturar com certo paternalismo bem-humorado, menos austero e mais breve em suas ameaças. Ou seja, no lugar de sugerir que seria preciso se embelezar e se curar porque, caso contrário, a mulher não arrumaria marido e estaria condenada à tristeza, os anúncios reforçavam as vantagens dos

produtos. Afirmavam que valia a pena cuidar do corpo porque beleza rimava com felicidade e saúde. (SANT'ANNA, 2014b, p. 83).

Os corpos estão sempre sendo classificados com aprovação ou reprovação dentro do termômetro social, o qual define como nossos corpos devem ser, e, para a conquista desse protótipo, aparecem inúmeros produtos.

As empresas se aproveitam do medo que existe na sociedade de não ser estigmatizado socialmente pelos demais, e os sujeitos considerados dentro do protótipo se sentem no direito de idealizar atributos e hierarquizar o outro corpo. Essas concepções acabam se transformando em “expectativas normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso.” (GOFFMAN, 1975, p. 12).

A descrição da estigmatização da obesidade foi desenvolvida nos Estados Unidos por Werner Cahnman (1968) e Natalie Allon (1981). Da simples compra de uma passagem de avião ou de um bilhete para o cinema até a força do olhar estético sobre ele, o obeso é desvalorizado, marginalizado, banido da sociedade. O obeso sofre de estigmatização nas sociedades desenvolvidas contemporâneas. (POULAIN, 2013, p. 117).

Foucault (1997), no que cabe aos corpos dóceis, explica a normatização das aparências físicas, as mensagens disciplinadoras que definem o modelo a ser conquistado e que aparecem nas instituições do mercado. Esse discurso vem ao encontro da busca e do sonho de ser belo, em lojas de roupas, cosméticos, academias, cirurgias reparadoras. “A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças, em termos políticos de obediência.” (FOUCAULT, 1997, p. 119).

Podemos ser mães, empresárias, estudantes, o que quisermos, desde que tenhamos o corpo magro e todo um condicionamento de como manter nossos corpos dóceis, tornando essa a nossa prioridade. Da mesma forma que todo menino sonha em ser um

Neymar, um jogador de futebol renomado, as meninas querem (ou devem querer) ser uma Gisele Bündchen, uma modelo de sucesso. O estigma que observamos nos corpos que não seguem esse padrão é cruel, e ninguém, desde sempre, quer passar por essa humilhação e exclusão.

O estigma da gordura é uma forma de condicionar as pessoas a nunca engordar ou seguirem gordas, pois, dessa maneira, seríamos pessoas que fracassaram como indivíduos sociais.

A estigmatização e exclusão do corpo gordo na escola

Uma mãe gorda de gêmeas mandou um e-mail contando com muita dor, sofrimento, e sem saber o que fazer, numa situação de gordofobia aos corpos gordos de suas filhas de 4 anos na escola.

Preciso de ajuda! Minhas filhas chegam da escola tristes, chorando e não querem conversar sobre o que aconteceu, isso já está acontecendo a algumas semanas, mas ontem a Bia me disse: - mamãe a gente precisa fazer regime, comer menos, emagrecer. Já vinha notando a dificuldade delas na hora de comer, antes da escola comiam bem, hoje é um momento tenso, ruim. Não sei o que fazer, fui na escola e a coordenadora me disse que não aconteceu nada na escola, mas que eu deveria começar um regime, emagrecer e dar o exemplo para minhas filhas de como se cuidar. Eu sou mãe solo, cuido dessas meninas, da casa, e de tudo mais sozinha, sou trabalhadora, feminista, mas nunca imaginei que ia estar passando por isso com minhas filhas com 4 anos, você pode me ajudar? (ANA, 36 anos).

Esse não foi o primeiro, e nem será o último depoimento de mães assustadas com a gordofobia que seus filhos sofrem na escola, temos ouvido com uma certa frequência histórias de dor e sofrimento com meninas cada vez menores.

A discriminação e exclusão pelas diferenças sempre existiu dentro das Instituições de Ensino, contudo têm emergido de forma nunca antes visto, com meninas na primeira infância, uma intolerância ao corpo

gordo e têm tomado proporções devastadoras na formação dessas crianças, quanto se exige desde muito cedo, um corpo que não se tem: o corpo magro. (JIMENEZ-JIMENEZ, 2019).

Por essa e outras questões de importância comum, entre pesquisadores, professores e instituições educacionais levantarem a discussão sobre a estigmatização dos corpos gordos dentro dos espaços educacionais se faz urgente, necessário e efetivo.

Provocar a reflexão sobre a estigmatização com os corpos gordos pelo corpo docente e comunidade escolar, se propõe focar o entendimento que um lugar que entendemos como seguro: a escola, não tem cumprido com esse papel da tolerância e respeito aos direitos humanos, já que se está naturalizando um tratamento estigmatizador desde a infância com crianças, tendo continuidade na adolescência e fase adulta com pessoas gordas.

Desde criança, aprendemos em casa com a família e depois nas escolas que o corpo belo e saudável, é o corpo magro. Infelizmente, o corpo gordo nas Instituições de Ensino segue a Gordofobia estrutural e, portanto, repete a exclusão e estigmatiza a criança/adolescente/adulto gordo, causando fobias, medos, traumas, bullying e suicídios. Os profissionais da educação repetem a estigmatização, e de maneira geral não sabem lidar com o preconceito, culpando na maioria das vezes a própria vítima.

A estigmatização e exclusão do corpo gordo na escola está presente desde cedo, porque a escola não tem cumprido o seu papel de transgressão do pensamento hegemônico, parece que esse papel fica na responsabilidade da educação superior, já que se “acredita” que pensamento crítico e discussão sobre respeito a diversidade, direitos humanos é coisa de “comunista” e de humanas.

Não estamos preparados para uma educação inclusiva, mas não assumimos esse despreparo, se fala de uma escola inclusiva,

mas não se inclui. Infelizmente, essa é a realidade brasileira, e quem sabe, mundial.

Basta olharmos para a falta de acessibilidade nesses espaços, os uniformes, cadeiras, banheiros, escadas. Se faz uma encenação de escola inclusiva, mas na verdade estamos cada vez mais cruéis com a diferença; e a violência dentro das escolas mostra isso.

Quais são as formações dessas professoras e professores desde o ensino infantil sobre corpos dissidentes, diversidade e exclusão social? Me parece inexistente. Todos sabemos dessa situação, basta dar uma volta na sala dos professores que vemos e ouvimos o despreparo de muitos deles no quesito do acolhimento.

Talvez, o resultado da última eleição a presidência nos mostre o que estamos construindo, uma sociedade extremamente cruel, ignorante e algoz. Assim, não é de assustar que crianças de 3, 4 anos de idade já pensem em regime, exercícios, emagrecer e sofram com toda essa imposição que começa a emergir substancialmente na formação de seres humanos, no espaço central dessa construção que é o lugar de ensino, o que está acontecendo dentro dessas escolas?

O resultado de uma formação baseada no preconceito e exclusão ao diferente, nos mostra que a gordofobia está na escola, como a escola está para a gordofobia.

Vemos uma crescente preocupação com alimentação saudável, sedentarismo, e todo esse mercado do emagrecimento impulsionando nossas crianças em estarem obcecados pela magreza, mas nunca se vê projetos e trabalhos voltados a corpos que não são os normatizados, não vemos palestras sobre gordofobia, muito menos a temática na formação dos professores que estão contaminados por essa maneira de estar no mundo: magra.

Queremos usar este texto para chamar a atenção de todes os envolvidos em educação: infantil, fundamental, médio e superior, na formação de professores e seja lá quem você for, para uma formação menos gordofóbica, provocando essa discussão, pesquisando, lendo, indo a uma palestra, roda de conversa sobre a temática.

Se essa pauta não for levantada a tempo para discussão e transformação dentro do espaço educacional, veremos nossas crianças, adolescentes e adultos se suicidando com muito mais frequência que a mídia tem nos mostrando.

Vejam o caso que foi muito comentado em 2017, mas logo entrou no esquecimento, a adolescente Dielly Santos de 17 anos, que se suicidou na escola em que estudava, em Icoaraci, no Pará. A estudante foi encontrada morta no banheiro. “Enforcamento”, apontam os laudos policiais. De acordo com a família da jovem, Dielly era vítima de gordofobia, e constantemente chamada de “lixo” e “porca imunda” pelos colegas, que gargalhavam após proferir tais ofensas.

O caso é tão sério, que mesmo depois da morte dessa menina, os comentários que seguiam a notícia eram para no mínimo acontecer uma intervenção educacional dentro das escolas, discursos de ódio imanente bate as nossas vidas e o Estado que tem como proposta única nos proteger, colabora com ele.

Propomos que repensemos o papel da educação a partir da igualdade que Paulo Freire levanta em seus estudos, quando aponta em *Pedagogia da Autonomia* (1997) e *Pedagogia do Oprimido* (1998) onde explica que “ninguém é superior a ninguém”. Essa afirmação surge de um contexto, de quanto é importante na relação educadores e educandos estarem numa relação de igualdade, e que

todos estejam atentos ao que o outro pensa e sente, uma escuta atenta ao outro.

Para o filósofo “aceitar e respeitar a diferença” é uma condição essencial para o respeito da diversidade, entender e respeitar o outro corpo que não é magro também se faz nesse exercício de respeito. Como ninguém é superior a ninguém, nenhum corpo também se faz superior a outro, pelo outro corpo não ser como se acha que deve estar: magro.

Assim, a igualdade de todos os corpos dentro da escola, se faz uma parte da prática educacional como condição política e condicional para que essa diversidade de corpos seja enriquecedora e não aniquiladora, e essa condição é um direito garantido constitucionalmente.

Dessa maneira, esperamos que você leitora, leitor, leitor se atente a questão dos corpos diversos e exija o respeito a eles, seja você educador, aluno, família, comunidade, ser respeitado com nossas diferenças é um direito e ninguém pode nos tirar isso. Existimos e resistimos!

Proponha em seu espaço debates sobre a gordofobia, ouça o que as pessoas gordas passam por serem gordas, é de importância emancipadora para nossa sociedade do ódio e exclusão iminente.

Lute como uma gordinha!

O Projeto *lute como uma gordinha* é uma extensão do projeto mãe *Lute como uma Gorda*. Anexo ao espaço virtual dos @estudos-docorpopogordo etapa importante das investigações de doutoramento da idealizadora do projeto, uma das autoras Malu Jimenez, como é conhecida.

A proposta nasceu em 2017 da necessidade de levar para fora da universidade a discussão sobre gordofobia, alcançando o maior número de espaços, pessoas e idades possíveis.

Lute como uma gordinha abarca inúmeras ações para desvendar o estigma da gordofobia na infância, propondo uma reflexão de como os comportamentos gordofóbicos no começo da vida acontecem, quais suas consequências e principalmente como rever o tratamento gordofóbico nesse período tão importante para a formação do ser humano.

Além dos adultos que “cuidam” e “educam” crianças, o projeto também é pensado para as próprias crianças, através de atividades lúdicas, como oficinas que propõe a reflexão das crianças através de brincadeiras sobre o estigma da gordofobia no espaço que elas frequentam: a escola, a família, etc.

Uma cartilha ilustrada também está sendo confeccionada por um grupo de pesquisadoras professoras do Corpo Gordo no Brasil, na qual conta a história de uma menina preta e gorda que muda de escola e começa a sofrer gordofobia em atividades pedagógicas, bem como na própria estrutura do prédio escolar que não está pensado para crianças gordas e como a professora dessa criança gorda tenta resolver o preconceito que sua aluna está sofrendo, também sendo uma mulher gorda.

Existe nesse momento uma proposta de construir argumentos para curtas no audiovisual infantil, retratando a história de uma menina gorda permeada pela gordofobia e suas ferramentas para superação dessa exclusão. Ganhamos o prêmio Cardume de curtas infantis – 2020 - em primeiro lugar entre 250 propostas.

É importante salientar que nosso público de interesse nesse projeto *lute como uma gordinha*, consiste nas crianças, à priori gordas, porém é importante nessa construção consciente sobre o

estigma da gordofobia e suas consequências, que toda a sociedade esteja envolvida, tanto gordos, como magros, tanto crianças como adultos.

Já que entendemos que toda a sociedade é responsável por um mundo mais acolhedor e pela formação social de nossas crianças.

Considerações Finais

Diante do quadro dinamizado no tecido das práticas sociais e, sobretudo no currículo que se apresenta de forma oculta nas instituições formais de ensino, entendemos que o alinhamento do campo de estudos sobre os corpos dissidentes e a estrutura curricular das escolas é legítimo, importante e urgente.

No presente estudo, apresentamos a ênfase no estigma enraizado sobre os corpos gordos por vivenciarmos nas práticas escolares, a invisibilidade do tema, acirrando o preconceito e o impacto negativo sobre a formação das identidades subjetivas de crianças e jovens.

O conflito exercido pela prática do currículo oculto (SILVA, 2003) em salas de aula desde a mais tenra idade, não tem sido privilégio de estudantes com corpos considerados dissidentes. Essa prática se apresenta com regularidade e assume contornos materializados nos discursos proferidos por todos os membros da comunidade escolar e, via de regra, reforça preconceitos e estigmas que estruturam secularmente nossa sociedade cisheteronormativa colonial excludente.

Sendo assim, as interdições que experimentamos ao buscar espaço para uma narrativa que contraponha esse cenário é perfeitamente compreensível.

Conforme nos enuncia Foucault (1997) o controle absoluto dos corpos tem sido a forma que o Estado vem mantendo o controle social. A escola, nesse contexto se apresenta como uma das instituições das mais relevantes na garantia desse processo que legitima uma ideologia dominante que pressupõe o silenciamento das expressões subjetivas.

Portanto, permitir a visibilidade de corpos gordos, em uma perspectiva afirmativa, ameaça a estrutura desse *status quo* que vem sendo reforçado cotidianamente no chão da escola, por intermédio da inadequação física das instalações, dos memes, do desestímulo a expressão criativa da diversidade corporal, entre outros exemplos.

Reiteramos por fim, a partir dos depoimentos relatados e de nossa própria experiência como estudantes e professoras gordas, que se desenvolveram em meio a essa conjuntura excludente e perversa, que estimular os estudos sobre o corpo gordo, além de libertar identidades sufocadas historicamente, é também um instrumento de transformação e resistência a esse projeto desumanizante de sociedade.

Uma sociedade que se pressupõe inclusiva tem por obrigação perceber a diversidade de seus sujeitos e garantir a formação institucional dessas identidades.

A responsabilidade das instituições formais de ensino na reestruturação desse tecido social deve passar por sua reformulação curricular. Acreditamos que as proposições que trouxemos nesse estudo possam colaborar substancialmente nesse processo.

Já que é urgente e necessário uma revisão tanto estrutural, como intelectual dentro de toda a comunidade escolar, no que tange a que todos os corpos sejam e estejam confortáveis dentro da formação de ensino no país. A formação crítica dos envolvidos no

contato as crianças gordas no universo escolar precisa começar ontem.

Referências

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes; 1991/1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GOFFMAN, Erwing. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

LE GOFF, Jacques. **A nova história**. Lisboa: Edições 70, 1982.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JIMENEZ-JIMENEZ, Maria, Luisa. **Lute como uma gorda**: gordofobia, resistências e ativismos. 2020. Doutorado (Programa de Pós Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea – ECCO) - Faculdade de Comunicação e Artes da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Cuiabá, MT, Brasil. Disponível em: <http://lutecomoumagorda.home.blog/tese-de-doutorado-lute-como-uma-gorda-gordofobias-resistenciais-e-ativismos/>

JIMENEZ-JIMENEZ, Maria, Luisa. **GORDOFOBIA NA ESCOLA: LUTE COMO UMA GORDINHA!** 2019. (blog/facebook). Disponível em: <https://www.todasfridas.com.br/2019/09/20/gordofobia-na-escola-lute-como-uma-gordinha/>

JIMENEZ-JIMENEZ, Maria, Luisa. **Gordofobia Médica**: A reprodução do Estigma Social, 2018e. (Blog/Facebook). Disponível em: <http://www.todasfridas.com.br/2018/07/23/gordofobia-medica-a-reproducao-do-estigma-social/>

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

POULAIN, Jean Pierre. **Sociologia da Obesidade**. São Paulo: Senac, 2013.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. **Entre o peso do corpo e o pesar da alma**: notas para uma história das emoções tristes na época contemporânea. *História. Questões e Debates*, v. 59, 2014a, p. 99-113.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. **História da Beleza do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2014b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

9. A PERSPECTIVA DA CORPOREIDADE NA CULTURA AFRICANA: POSSIBILIDADES DE SABERES OUTROS SOBRE O/DO CORPO NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Larise Piccinini

Introdução

Este trabalho discute a possibilidade de ressignificar os saberes do corpo a partir da Educação das Relações Raciais nos Cursos de Licenciatura em Educação Física¹. O estudo surgiu a partir do entendimento de que a ressignificação das práticas pedagógicas relacionadas à construção social das concepções de corpo e corporeidade na formação em Educação Física se faz necessário, considerando a potência político-pedagógica dos/das professores/as nas construções dos conhecimentos relacionados à corporeidade e no enfrentamento do racismo no contexto educacional. A Educação das Relações Raciais é fundamental para uma formação antirracista e pode oportunizar possibilidades outras de perceber-se corpo e os outros corpos. A ausência da corporeidade no pensamento racional que fundamentou a formação do professor/a de Educação Física por muitas décadas trouxe uma percepção técnica, utilitária e hegemônica para as culturas corporais de movimento da Educação

¹ Esse artigo apresenta recortes da pesquisa e tese em desenvolvimento intitulada “A Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Licenciatura em Educação Física de Santa Catarina: a perspectiva da Alteridade no Currículo”, elaborada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC.

Física. Por outro lado, percebemos na cultura africana a integração corpo, espiritualidade e natureza, como, também o valor da coletividade e pertencimento. Desta forma, esse estudo busca possibilidades de desenvolver a corporeidade na formação em Educação Física capaz de fortalecer subjetividades que se percebam no mundo com “o/a outro/a” respeitando a singularidade de cada corpo porque cada ser é único quanto a sua identidade, cultura, percepção de mundo, para que possam deslocar-se com empatia para o lugar do outro corpo.

Do corpo-objeto ao corpo-sujeito na contemporaneidade: a perspectiva da corporeidade da cultura africana

A história do corpo é marcada por concepções dualísticas a partir da Filosofia ocidental que separou o mundo sensível do mundo das ideias conforme as ideias Platônicas; separou a materialidade do corpo/pecado com o mundo espiritual “da alma” conforme as ideias pregadas na Idade Média; e o corpo-objeto da razão conforme as ideias do iluminismo as quais mantiveram a concepção moderna de corpo na contemporaneidade, só que, o corpo agora além de objeto da razão é importante dispositivo do consumo porque além de oferecer os produtos a serem consumidos, vendem a imagem do corpo. Assim, o corpo tornou-se um meio eficaz e persuasivo ao consumo inserido em uma sociedade fundamentada na cultura de culto ao corpo perfeito, em aparências padronizadas as quais orientam comportamentos que levam à obsessão de um estereótipo de corpo: magro, belo, jovem e branco, gerando uma expectativa de consumo desta imagem, a perda da sua própria identidade e subjetividade (PICCININI, 2011).

A estrutura das epistemologias dominantes foi intensamente impactada pelo colonialismo e seu poder político, econômico e militar imposto aos povos dominados/colonizados, que ao serem considerados “subalternos”, seus saberes foram invisibilizados, considerados locais e inferiores (SANTOS E MENESES, 2010). Além do domínio das terras e dos recursos naturais, o colonialismo atuou na exploração e dominação dos sujeitos/corpos e continuou atuando como forma de colonialidade por meio de representações sociais hierárquicas (PAIM, 2016). Nesse cenário, criam-se formas de poder/saber sustentadas pela racialização que classificam os sujeitos e definem suas posições sociais. Exaltam-se os valores europeus e brancos e negam-se as dimensões humanas das outras pessoas, as não europeias, negam-se os seus saberes e as suas formas de perceber o mundo, assim, torna-se regra a procura por uma aproximação com o europeu como afirma Faustino (2015). Os povos que não correspondiam a esses padrões e que possuíam saberes “outros”, os quais eram saberes mais corporais e sensíveis e que resistiram/resistem a uma verdade única e racional tornaram-se invisibilizados nesta cultura racional e eurocêntrica.

Faustino (2013) explica um pouco sobre a concepção dualística de corpo sensível x racional entre o/a negro/a e o/a branco/a. De acordo com o autor foi construída uma percepção do/da negro/a ligada à natureza, emoções, músculos, pulsões, ludicidade enquanto que a percepção do/da branco/a está ligada a “dons excelentes” e a racionalidade. Destaca, também, que na história universal há um entendimento de que o/a negro/a não contribuiu para o desenvolvimento por estar preso a um vínculo “natural” e “selvagem” (p. 2). O autor questiona esta representação do/da negro/a na sociedade moderna/capitalista estruturada pelo

colonialismo e pela representação universal do europeu como modelo de “ser humano” e o não reconhecimento dos “o(s) outro(s).

Os saberes dos currículos em todos os níveis educacionais são estruturados historicamente pelos ideais eurocêntricos e coloniais e promovem o epistemicídeo de outros saberes, conforme explica Carneiro (2005, p.96) o epistemicídeo é “um elemento constitutivo do dispositivo de racialidade/biopoder” que opera na destituição da racionalidade, da cultura e civilização do “outro”. Torna-se pertinente, então, questionar os saberes do currículo de formação de professores/as de Educação Física e a produção dos saberes sobre os corpos a partir das raças, os quais se entrelaçam às estruturas de poder que sustentam as desigualdades. Também, promover discussões sobre o racismo que estrutura as desigualdades sociais no cotidiano da nossa sociedade, bem como trazer outras possibilidades de movimento e culturas corporais da Educação Física que fortaleçam a produção de saberes outros sobre o corpo e o movimento que não seja o racional e eurocêntrico.

É importante considerar que as concepções de corpo concebidas a partir do iluminismo no séc. XVIII e a sua relação com a classificação das raças baseada nos aspectos biológicos e nas diferenças fenotípicas dos corpos as quais foram vinculadas com as capacidades cognitivas, com o caráter e as condutas sociais. Na transição da Idade Média para a “era das luzes” do Iluminismo e avanço científico, a filosofia busca superar o mito para a compreensão dos fenômenos da realidade, construindo um conhecimento racional e objetivo da realidade, no entanto, cria novos “mitos” em busca de um saber verdadeiro conforme explica Vaz (2001) fundamentado na obra *Dialética do Esclarecimento* (1985) de Adorno e Horkheimer. O autor questiona o esclarecimento da ciência tornado “mitológico”, pois, ao “desencantar o mundo, regrido à lógica

cega do mito” (p.44) o qual constrói uma história de progresso e regressão baseada no domínio da natureza e do ser humano, que resulta na barbárie e não no esclarecimento.

Neste contexto, o corpo que fazia parte da *physis* (natureza) é uma materialidade sensível e mutável, mas que possui uma racionalidade e precisa ser constantemente dominado, controlado e superado. Então, o corpo que não se encaixa no “padrão” de saúde, beleza e principalmente utilidade (seja na produção ou no consumo), precisa ser moldado, disciplinado ou até mesmo eliminado. Um exemplo disso foi a ideia baseada na teoria da seleção natural de Darwin em que os seres humanos menos “aptos” ou considerados inferiores deveriam deixar menos descendentes ou nenhum e deveriam morrer mais cedo (BLANC, 1994, apud BOLSANELLO, 1996, p. 154), o que fortaleceu a eugenia no séc. XIX.

Na perspectiva de uma verdade científica produtivista, surgem novas ciências como: a fisiologia, a biomecânica, entre outras na área médica que fundamentaram a Educação Física e a *performance* corporal, as quais fundamentam a produção do conhecimento sobre o corpo baseado na racionalidade, no tecnicismo e na utilidade “fundamentada numa racionalidade instrumental, demarca a necessidade da produtividade e do rendimento como uma máxima da quantificação, princípio esse que é levado ao âmbito do movimento corporal” conforme afirma Silva (2001a, p.44) e já constatado em (PICCININI, 2011). Assim, a Educação Física, por meio das ginásticas que compuseram o movimento ginástico europeu²,

² Movimento que surge a partir dos séculos XVIII e XIX, a ginástica passa a ser sistematizada com métodos formulados com os princípios da Grécia antiga: saúde, força e beleza. Nesta época de pleno avanço científico, a ginástica era fundamentada nos aspectos biológicos e fisiológicos, uma “ginástica científica” para educar o corpo, “adestrá-lo”, assim a ginástica passa a ser vista como ferramenta para a educação do corpo (AYOUB, 2004).

assumem um papel importante na vida das pessoas na lógica do capitalismo, para que os corpos tenham saúde³ e resistência física tornando-se cada vez mais produtivos e disciplinados. Assim, o controle corporal pelo biopoder eram princípios básicos para a construção de um indivíduo/cidadão ideal. Foucault (1978, p. 4) explica que o biopoder:

É um conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder. Em outras palavras, como a sociedade, as sociedades ocidentais modernas, a partir do século XVIII, voltaram a levar em conta o fato biológico fundamental de que o ser humano constitui uma espécie humana. É em linhas gerais o que chamo, o que chamei, para lhe dar um nome, de biopoder.

O conceito de biopoder traz os saberes da ciência que determina um tipo de verdade onde os corpos são enquadrados, ajustados de acordo com a sua classificação. Para o autor interessa as diferentes formas de subjetivações do ser humano a partir da cultura, ele explica três formas de objetivação do sujeito: a ciência organiza o ser humano a ser pensado “em sua ação (seres que vivem, trabalham, produzem)”; as práticas divisoras, que classificam os seres humanos em categorias; e a autoposição do sujeito, em que o ser humano “age sobre si mesmo” (GALLO, 2017, p.79). Para Gallo (2017) o sujeito sempre foi tema central nas pesquisas de Foucault e não o poder, tanto um sujeito da ação que busca o conhecimento e exerce o poder como objeto da ação, submisso ou objeto de um saber científico ou de um poder.

³ É importante questionar aqui que conceito de saúde se prevê neste disciplinamento, um saber do corpo higienista. Não estamos criticando os cuidados que cada pessoa deva ter consigo e com seu corpo como hábitos saudáveis e de forma preventiva cuidar da sua saúde.

Para sustentar o controle minucioso do corpo surgem métodos que asseguram a sujeição ou docilidade (FOUCAULT, 2004). Para o autor as disciplinas se referem aos dispositivos de controle do corpo em lugares que ocorre o enclausuramento, os quais podem ser em escolas, conventos, hospitais, exércitos e manicômios, tornam-se eficientes fórmulas para o domínio dos corpos:

são diferentes da escravidão, uma vez que se baseiam numa relação de apropriação dos corpos; faz parte da elegância da disciplina dispensar essa relação dispendiosa e violenta, obtendo os mesmos efeitos de utilidade. São também diferentes do servilismo, que é uma relação de domínio constante, global, maciça, não analítica, ilimitada e estabelecida na forma da vontade singular do senhor (FOUCAULT, 2004, p. 117).

O discurso da medicina, os cuidados com o corpo e o poder da disciplina sobre o corpo geram práticas a partir do saber construído. A eficiência do biopoder se conclui quando há o auto-controle, a incorporação dos saberes construídos subjetivamente (não necessitando mais de vigilância). O assujeitamento do corpo torna-se diferente, pois “a relação de submissão altamente codificada” o torna mais obediente e útil. Os discursos da saúde das ciências biomédicas substituem os discursos religiosos, filosóficos e morais e coordenam uma indústria do corpo, “em nome da vida, da felicidade e da saúde”. Ao contrário do “cuidado de si” de Foucault esse é um cuidado voltado para a “produção da aparência, segundo a crença já muito difundida de que a qualidade do invólucro muscular, a textura da pele, a cor dos cabelos revelam o grau de sucesso de seus ‘proprietários’” (BUCCI E KEHL, 2004, p.177). Assim, o corpo-poder se autodisciplina, não precisa mais regras impostas, o corpo se autoimpõe as regras codificadas e subjetivadas.

A constituição das subjetividades e controle do corpo baseadas na classificação e em um padrão de corpo geram expectativas em relação ao corpo perfeito e desestrutura identidades, já que,

para ser aceito na sociedade e usufruir de privilégios é preciso se encaixar num padrão de corpo e identidade.

Os fundamentos epistemológicos dos conceitos de corpo, saúde e educação física foram pautados no positivismo e empirismo e as pesquisas científicas na experiência e na racionalidade técnica. A partir da década de 1980 é que começam a surgir teorias mais críticas que passam a valorizar os princípios pedagógicos o chamado Movimento renovador⁴. Surgem várias abordagens com o intuito de romper com o modelo tecnicista e mecanicista da Educação Física como as abordagens Desenvolvimentista, Construtivista-Interacionista, Crítico-Superadora e Sistêmica, da Psicomotricidade, Crítico-Emancipatória, Cultural, Saúde Renovada que foram importantes para a construção de um pensamento pedagógico para a Educação Física escolar (DARIDO, 2003, p.4).

A formação dos professores de Educação Física se baseou por muito tempo na tendência tecnicista e hoje ainda percebemos reflexos desta prática desvinculada da teoria e de um “sentido” para o movimento, sem reflexão e criticidade. Hoje os cursos de formação de Educação Física - Licenciatura tem o papel de desafiar o futuro professor em proporcionar práticas pedagógicas que sejam para “todos” e “todas”, superando a visão hegemônica historicamente presente na Educação Física fundamentada em aspectos apenas bio-fisiológicos dos conhecimentos do ser humano, voltada para a técnica esportiva com foco em bons resultados que exclui os “menos habilidosos” ou os corpos que não se encaixam no padrão

⁴ Movimento que põe em discussão a ruptura com a concepção racional e biológica do corpo como objeto de ensino na Educação Física, sendo considerado um elemento da cultura deve propiciar as práticas como cultura corporal de movimento (BRACHT, 2019).

da *performance* conforme apontam os estudos de Kunz (2004), Betti (1999) e Bracht (2005).

Torna-se pertinente ressignificar a subjetivação que percebe o corpo como objeto e que legitimou as primeiras formações em Educação Física, porque fundamentada no racionalismo e na concepção fragmentada do ser percebem o corpo como um instrumento útil e um obstáculo a ser superado para encontrar o saber que se intitula “verdadeiro”. Neste sentido é que as aulas de Educação Física na escola podem ser espaços/tempo privilegiados para a construção de: outras formas de perceber as diversidades de corpos; subjetividades baseadas numa corporeidade coletiva; relações humanas alicerçadas em uma sociedade democrática, emancipatória e antirracista a partir de pedagogias dos corpos e construção de saberes que possam modificar práticas fundamentadas em estereótipos de corpos historicamente construídas. Os estudos da Educação Física têm trazido relevantes contribuições para a cultura corporal nos currículos escolares e neste sentido podem contribuir efetivamente para uma educação antirracista conforme prevê a lei 10.639/2003 e 11.645/2008.

Arroyo (2016) traz reflexões acerca dos corpos “reais” cheio de saberes outros que não são compreendidos e valorizados pelo currículo cartesiano. O autor traz reflexões importantes sobre corpos que pode provocar desestruturar pensamentos a partir das experiências reais transformando as produções práticas e teóricas da Educação Física, as experiências quanto mais potentes mais

carregadas de indagações, mais provocaram o pensamento ao longo da história humana. Se as vivências, experiências dos corpos sempre foram as mais extremas, as mais radicais para os seres humanos – sofrimento, dor, pobreza, trabalho, abandono, extermínio de adolescentes e mortalidade infantil, segregação das pessoas com deficiências, dessas

experiências extremas corpóreas sempre vieram as indagações mais desestruturantes para o conhecimento e para a educação (p.18).

É importante estas indagações referente aos saberes dos corpos reais que vem para a educação escolar, porque docentes, estudantes devem estar envolvidos nesta discussão com atitudes político-pedagógicas e epistemológicas que envolvem a construção dos currículos para que tragam saberes que vêm das experiências corpóreas reais.

O contexto educacional é um espaço privilegiado para o fortalecimento do debate sobre as relações étnico-raciais para promover a democracia, a pluralidade e o respeito às diferenças, sejam elas percebidas nas características físicas como nos costumes, valores e modos de vida. Este espaço se torna potente, em especial nas aulas e Educação Física onde as relações estão mais aproximadas e o corpo e a imagem sofrem mais exposição dos que não correspondem ao estereótipo culturalmente concebido, reforçando assim os preconceitos, a discriminação e a exclusão (PICCININI, 2011). Desta forma, corroboramos com os apontamentos de Ferraço (2008, p.21) quando afirma que o currículo deve possibilitar ampliar as possibilidades de conhecimento como diz: “ampliar as redes de ‘saberes-fazer’ existentes” que é o papel social e político da educação.

Torna-se importante pensar o espaço acadêmico de formação dos/as professores/as de Educação Física para que proponha um espaço/tempo de memória, espaço habitado pelo corpo que (re) significa, (re) apropria e produz novos saberes/culturas, superando pensamentos higienistas, classificatórios e excludentes enraizados nos conhecimentos historicamente construídos na formação dos/as professores/as de Educação Física.

A Educação Física tem potências pedagógicas para perceber, reconhecer o que os corpos reais têm a dizer nas suas diferentes linguagens corporais possíveis, corpos que questionam, corpos que criam, corpos que se movimentam a partir dos significados que atribuem ao movimento.

Nesse sentido, a Filosofia Africana pode trazer possibilidades reflexivas e pedagógicas na formação de um corpo-sujeito a partir da corporeidade e da educação das relações raciais. Compreendemos que a educação das relações raciais deve superar o cumprimento da lei, ela deve estar presente na formação de professores/as de Educação Física de forma materializada e corporificada, possibilitando espaços/tempo potentes na formação de docentes sensíveis e com engajamento político-pedagógico.

A educação das relações étnico-raciais e as possibilidades de saberes outros sobre o/do corpo na formação em Educação Física

Para implementar a EREER na formação de professores/as de Educação Física é preciso ir além de atualizar os currículos para cumprir um requisito legal⁵, não basta incluir novos conteúdos relacionados ao tema étnico-racial, é necessário repensar as relações raciais como experiência vivida no contexto educacional, compreendendo a alteridade, percebendo os outros corpos na sua singularidade não a partir de um estereótipo que se diz “normal”.

⁵ Referimo-nos às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que alteram a Lei 9.394/96, incluindo a temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígena" nos currículos oficiais. Também, a Resolução Nº 1 de 17 de junho de 2004 e o parecer CNE/CP 3/2004 que prevê os conhecimentos para a educação das relações étnico-raciais nos currículos como requisito legal nas avaliações institucionais do ensino superior, em especial as que ofertam Licenciaturas.

Também, é pertinente pensar a formação de professores/as para tornarem-se ativos nas discussões sobre o assunto, tanto nas discussões sobre o currículo, como nas práticas pedagógicas, para que sejam críticos com as “verdades” dadas, com os discursos construídos historicamente e estruturados a partir da hierarquização de raças.

Numa perspectiva de humanização do trabalho pedagógico na Educação Física o corpo deve ser pensado na sua inteireza. Portanto, é importante modificar a concepção de corpo e de movimento como apenas físico e mecânico, que deve ser disciplinado, treinado para render ao máximo e ser competitivo. A Educação Física e suas culturas de movimento podem trazer possibilidades humanizadoras e experiências do viver corporalmente, pois as relações humanas se constroem na e pela corporeidade.

A corporeidade traz para o corpo-sujeito experiências em relação a si e aos outros corpos sem cisões, mas como um todo. Para Santin (1987) o sentido de totalidade se fundamenta no pensamento antropológico e filosófico que compreende o ser humano como unidade indivisível, que pensa, sente, afeta e é afetado com/pelo seu corpo.

Pensando a formação de professores/as em Educação Física a partir das reflexões sobre corpo, raça e corporeidade é importante trazer os questionamentos que Gomes (2003) propõe quanto a identidade racial no processo formativo para uma educação antirracista. A autora questiona como educadores percebem e pensam o seu próprio corpo e o corpo do/da outro/outra, como trabalham com as diferenças dos seus próprios corpos como o dos/das estudantes, se o espaço de formação provoca processos pedagógicos para que se discuta sobre “as representações construídas em nossa sociedade sobre o negro, sua estética, sua ascendência africana e as

formas como estas se misturam com situações de racismo, discriminação e preconceito racial?” (p. 172).

Apesar de a Educação Física epistemologicamente ter ampliado as discussões a partir das Ciências Humanas como afirmam autores mais críticos da área, é necessário ampliar discussões que abarquem reflexões sobre corporeidade e raça. Algumas culturas corporais como a capoeira, as danças afro, afro-brasileiras e ritmos brasileiros podem trazer aspectos importantes para o desenvolvimento da corporeidade e o reconhecimento da cultura afro-brasileira, mas é preciso superar a perspectiva folclorizada e os trabalhos apenas pontuais em calendários com datas comemorativas desarticulados de reflexões mais críticas sobre o problema do racismo e sobre as desigualdades sociais na nossa sociedade. É necessário romper com o “mito da democracia racial” (MUNANGA, 2014; 2019), perceber o racismo como um problema social e buscar estratégias pedagógicas para uma formação mais humanizada de professores/as. Portanto, acreditamos que é preciso repensar a epistemologias porque os saberes, os corpos e as corporeidades negras são, também, invisibilizados ou afastados do currículo ou relegados somente às datas comemorativas para cumprir o calendário. Os estudos sobre EREER devem ser debatidos e estar presente no currículo articulados aos conhecimentos sobre a população negra na sociedade brasileira como orienta a Lei nº10.639/2003: representatividade de sua cultura, história e produções científicas nas diversas áreas do saber, fundamentação teórica resultante de pesquisas realizadas por pesquisadores negros/as.

Nesse sentido o Movimento Negro é educador como afirma Gomes (2017), pois traz conhecimentos emancipatórios e propõe tanto o reconhecimento da história e cultura africana diaspórica, como a ressignificação do conceito de raça com o objetivo de

refletir, questionar sobre o mito da democracia racial desvelando o racismo, lutar contra o racismo e toda forma de desigualdade social bem como implementar políticas públicas para combatê-las. Dessa forma, o Movimento de Negro deve ser reconhecido pela sociedade, pelas políticas e pela academia, porque traz epistemologias outras questionando os conhecimentos considerados como únicos verdadeiros, os quais fomentaram pensamentos racistas sobre a população negra. Para autora, é urgente uma pedagogia que produza outros discursos, outros saberes e ações que são tensionados pela comunidade negra objetivando repensar o currículo, a educação e a produção do conhecimento.

Para pensar a corporeidade a partir da filosofia africana é importante trazer a crítica de Oyěwùmí (1997) em relação ao domínio ocidental nos estudos africanos que fortalece a percepção da experiência dos povos africanos a partir das “lentes” produzidas no Ocidente que interpretam os significados a sua maneira.

Oyèrónkẹ́ Oyěwùmí é uma pesquisadora nigeriana e professora de sociologia que pode contribuir muito nas reflexões e discussões pertinentes ao corpo corporeidade a partir de experiências africanas. A autora traz os termos “cosmovisão” e “cosmopercepção”, a primeira utilizada no Ocidente para indicar o privilégio do visual eurocêntrico para a compreensão cultural de uma sociedade. Já o termo “cosmopercepção” que vem da expressão “*world-sense*” ou sentido do mundo é uma forma mais inclusiva de perceber as diferentes culturas de diferentes grupos, esta expressão é uma forma de descrever os povos iorubás ou outras culturas que podem privilegiar sentidos que não seja somente o visual, mas a capacidade de percepção que orienta o corpo e o pensamento.

Esses apontamentos de Oyěwùmí (1997) fortalecem as discussões sobre o corpo deste estudo, especialmente para superar a

“ausência do corpo” imposto pelo pensamento racional e como os povos corporalizados que construíram seus saberes a partir de experiências vividas foram invisibilizados e rotulados como “diferente”, considerados “os outros”.

A cultura ocidental atribui uma lógica peculiar ao corpo, um apego ao corpo a partir do visual, ao olhar para o corpo induz-se a ele um imaginário social explica Oyěwùmí (1997) ao referir-se ao corpo físico e às suas metáforas e chama atenção para a fisicalidade da cultura ocidental:

A noção de sociedade que emerge dessa concepção é que a sociedade é constituída por corpos e como corpos – corpos masculinos, corpos femininos, corpos judaicos, corpos arianos, corpos negros, corpos brancos, corpos ricos, corpos pobres (p.2).

Se o corpo funda a ordem social, ele está sempre em destaque para os olhares, “invoca um olhar, um olhar de diferença, um olhar de diferenciação – o mais historicamente constante é o olhar generificado” (OYĚWÙMÍ, 1997, p. 3). Embora a autora tenha suas investigações e reflexões na sociologia das relações de gênero, ela conversa com a filosofia africana e ocidental e contribui com reflexões epistemológicas dos conhecimentos culturais dos povos iorubás e o modo de imaginar o corpo na cultura ocidental.

Um elemento que chama atenção e traz reflexões nas pesquisas de Oyěwùmí (1997) é que os povos iorubás não trazem o corpo como classificação social, por exemplo, nas comunidades da cultura Oyó a corporalidade feminina ou masculina não define a hierarquia social, pois ela é construída a partir das relações sociais, é bastante comum se constituir a partir da senioridade, ou seja, as pessoas com maior idade cronológica e experiência ocupam os espaços de poder na comunidade. Também, a organização familiar ou não familiar não é determinada pelo gênero, não diferenciam

corpos para classificá-los e hierarquizá-los, “o que essas categorias iorubás nos dizem é que o corpo nem sempre está em vista e à vista da categorização” (p. 19).

Nesse sentido, é possível pensar uma corporeidade na educação que valorize outros sentidos que não sejam somente o da visão priorizado pela cultura ocidental, mas uma multiplicidade de sentidos como a oralidade, a expressividade corporal e seus significados, a percepção da realidade como um todo onde tudo tem conexão.

Kakosi (2003) traz a compreensão de Ubuntu como fundamento ético-político da filosofia africana para pensarmos a alteridade na educação, uma educação que se funda no coletivo numa perspectiva de humanidade como valor mesmo que se expressa como solidariedade, empatia, compaixão, generosidade. Para Kakosi (2016), Ubuntu não despreza nenhum ser humano, pois todos devem ter suas humanidades valorizadas e são fundamentais para a formação dessa humanidade, nação ou comunidade. O conceito de Ubuntu desenvolvido em uma sociedade contribui para combater o racismo, porque o princípio do Ubuntu é a coletividade “eu sou porque nós somos”, já o racismo tem como base “eu sou porque você não é” e quando se exclui, discrimina alguém pelas suas características corporais nega-se a sua humanidade duplamente: “o discriminador nega a humanidade do discriminado e, ao mesmo tempo, perde a sua humanidade” (p.5). Além da coletividade, Ubuntu traz o reconhecimento e reciprocidade: reconhecer e responder ao/a outro/a “é viver em paz, em harmonia”, na cosmovisão africana “bantú” essa reciprocidade e reconhecimento não serve somente para os outros/outras humanos/as, mas para toda “a comunidade cósmica da vida”.

Para Swanson (2010) Ubuntu é um sistema de crenças, uma epistemologia, uma ética coletiva e uma filosofia humanista espiritual do sul da África. É mais um fundamento ético coletivo (ou um sistema de crenças) de conhecer e de ser em comunidade. Embora também seja considerado uma forma de filosofia e epistemologia africanas nativas, é uma forma de humanismo africano, uma experiência coletiva vivida cotidianamente centrada em uma ética comunitária do que significa ser humano.

Entendemos que a ressignificação das práticas pedagógicas relacionadas à construção social das concepções de corpo e corporeidade na formação em Educação Física a partir dos valores éticos promovidos pela filosofia africana e como forma de trazer ao currículo novos saberes implementados pela EREER provocam deslocamentos, contradições, resistências e oportunizam os saberes próprios das populações negras e indígenas os quais reafirmam a sua existência, sua expressividade e a visibilidade epistemológica destas populações. Esses conhecimentos fortalecem uma potência político-pedagógica dos/das professores/as nas construções dos conhecimentos relacionados à corporeidade e no enfrentamento do racismo no contexto educacional.

Considerações Finais

O espaço educacional e acadêmico tem papel importante como um espaço socializador das vivências dos corpos-sujeitos e deve oportunizar o acolhimento das diferenças, como também, momentos de reflexões, deslocamentos críticos, sensibilização e indignação frente às injustiças. Assumir um posicionamento político pedagógico no combate ao racismo e às desigualdades sociais a partir de uma educação antirracista mobilizada pelos

conhecimentos do Movimento Negro capacita o sujeito para repensar o seu lugar na luta antirracista.

Nesse sentido, este estudo trouxe discussões que podem apontar possibilidades para que o espaço acadêmico de formação de professores/as de Educação Física provoque novos saberes sobre o corpo e a corporeidade, e constituindo-se em um espaço/tempo potente para ressignificar e produzir novos saberes/culturas, fortalecendo subjetividades que se percebam no mundo com “o/a outro/a” respeitando a singularidade de cada corpo para que desestruaure pensamentos enraizados em uma hegemonia cultural que coloniza os saberes e nos deixa de herança as desigualdades e as injustiças sociais.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ARROYO, Miguel G. Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haver á lugar na Base Nacional Comum? **Revista Motrivivência**. v. 28, n. 48, p. 15-31, setembro/2016.

BETTI, I.C.R. Esporte na Escola: mas é só isso professor? **Motriz**, vol. 1, nº 1, 25-31, junho de 1999. Disponível em:

<https://mail.google.com/mail/u/0/#search/igor/15c9261e2251a78e?compose=15d1e19431480797&projector=1>. Acesso em: 23 maio de 2010.

BOLSANELLO, Maria Augusta. Darwinismo Social, Eugenia e Racismo Científico: sua repercussão na sociedade e na educação brasileira. **Revista Educar**, Curitiba, n.12, p. 153-165. 1996. Editora UFPR.

BRACHT, Valter. **Esporte na escola e esporte de rendimento**. In: Movimento. Ano VI, nº 12, Porto Alegre - RS: ESEF/UFRGS, 2000.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.

_____. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº1 de 17 de junho de 2004**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 17 de Julho de 2015**. Diário Oficial da União de 2/7/2015, Seção 1, pp. 8-12.

BUCCI, Eugênio; KEHL, Maria Rita. **Videologias: Ensaio Sobre Televisão**. São Paulo: Boitempo, 2004.

CARNEIRO, Aparecida Soeli. **A Construção do Outro Como Não-Ser Como Fundamento do Ser**. Tese (doutorado) em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

DARIDO, Suaraya. **Educação Física na Escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FAUSTINO, Deivison M. A emoção é negra, a razão é helênica? Considerações fanonianas sobre a (des)universalização do “Ser” negro. **Revista Tecnologia e Sociedade**. V. 9, n. 18, 2013.

FAUSTINO, Deivison M. “Por que Fanon? Por que agora?”: Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil. Tese de Doutorado. São Carlos, UFSCAR, 2015.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GALLO, Sílvio. Biopolítica e subjetividade: resistência? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 66, p. 77-94, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n66/0104-4060-er-66-77.pdf>. Acesso em 29 de outubro de 2020.

GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. n. 23 maio/jun/jul/ago., 2003. p. 75 - 85

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por Emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

KAKOZI KASHINDI, Jean-Bosco. Ubuntu como ética africana, humanista e inclusiva. **Revista Instituto Humanitas UNISINOS**. Ano 1, n. 1. – São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2003.

KAKOZI KASHINDI, Jean-Bosco. Ubuntu, uma perspectiva para superar o racismo. **Revista Instituto Humanitas UNISINOS**. Edição 486 | 30 mai/2016.

KUNZ, Elenor. Formação Profissional em Educação Física: Revisões e Alienações **Motrivivência** Ano XV, Nº 20-21, P. 189-197 Mar./Dez.-2003.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ**, 05/11/03. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em 03 de março de 2019.

MUNANGA, Kabengele. Entrevista com Kabengele Munanga professor In: **África e suas Diásporas, artigos e reflexões. Geledés Instituto da Mulher Negra**. São Paulo, 13 de maio de 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/kabengele-munanga-professor/>. Acesso em 03 de março de 2019.

PAIM, Elison. Para além das leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino de História. In: MOLINA, Ana Heloísa.; FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **Entre textos e contextos: caminhos do ensino de história**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

PICCININI, Larise. **A Dança-Improvisação e o Corpo Vivido: Ressignificando a Corporeidade na Escola**. Pensar a Prática, Goiânia, v. 15, n. 3, p. 551820, jul./set. 2012.

SANTIN, Silvano. **Educação Física: uma Abordagem Filosófica da Corporeidade**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Ana Márcia. **Corpo, Ciência e Mercado: reflexões Acerca da Gestação de um Novo Arquétipo da Felicidade**. Campinas/Florianópolis: Autores Associados/EDUFSC, 2001a.

SWANSON, Dalene. Ubuntu, uma “alternativa ecopolítica” à globalização econômica neoliberal. In: Ubuntu: “Eu sou porque nós somos”. **Revista do Instituto Humanitas UNISINOS**. São Leopoldo, 06 de dezembro de 2010. Edição 353. Disponível em:
<http://www.ihuonline.unisinos.br/edicao/353>. Acesso em 24 d agosto de 2020.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects In: OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **The invention of women: making an African sense of western gender discourses**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997, p. 1-30. Tradução para uso didático de Wanderson Flor do Nascimento.

VAZ, Alexandre Fernandez. Memória e Progresso. Sobre a Presença do Corpo na Arqueologia da Modernidade em Walter Benjamin. In: SOARES, Carmem (org.). **Corpo e História**. Campinas, SP: Ed. Autores associados, 2001.

10. CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: CONCEITOS E IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Leandro Kenner Rodrigues de Carvalho e

Altina Abadia da Silva

Introdução

O presente trabalho é recorte de uma dissertação de mestrado em Educação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGEDUC da Universidade Federal de Goiás/UFG - Regional Catalão, concluída no ano de 2018, em que realizamos uma pesquisa de campo qualitativa, de cunho etnográfico acerca da temática; corpo, gênero e sexualidade na Educação Física escolar.

Neste texto, temos um olhar mais voltado para a construção das produções do que temos entendido por masculinidade e feminilidade hegemônica, como únicas possibilidades de existência. Portanto, sabemos que as possibilidades são plurais, essa é a nossa defesa, da pluralidade.

A partir de inquietações e experiências, no diálogo com os estudos de gênero, educação e educação física, foi que chegamos ao seguinte problema de pesquisa: O que revelam as práticas pedagógicas e os discursos de professores/as de Educação Física que atuam em turmas de terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, em escolas públicas municipais da cidade de Catalão-Goiás, no que tange às questões de Corpo e Gênero nas aulas?

Como objetivo geral, elegemos: Investigar o que revelam as práticas pedagógicas e os discursos de professores/as de Educação Física que atuam em turmas de terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, em escolas públicas municipais da cidade de Catalão Goiás, no que tange às questões de Corpo e Gênero nas aulas.

Os objetivos específicos foram: a) Verificar como as questões de Corpo e Gênero têm sido problematizadas pelos/as professores/as de Educação Física nos conteúdos da cultura corporal; b) Analisar quais são os discursos de professores/as de Educação Física em relação as (re) produções das normas de gênero para meninos e meninas; c) Compreender como as práticas pedagógicas dos/as professores/as de Educação Física têm contribuído para uma educação rumo à inclusão/exclusão e reconhecimento dos corpos nas aulas.

Nesse sentido, temos como perspectiva democratizar essa produção, tendo como objetivo neste capítulo, discutir os conceitos centrais analisados e problematizados na dissertação, compreendendo quais as implicações desses conceitos na prática pedagógica de professores/as de Educação Física, no que tange às questões de Corpo, Gênero e Sexualidade.

Além dos debates com os/as autores/as que têm produzido conhecimento no campo da educação dos corpos, gênero, sexualidades, direitos humanos e Educação Física por via de uma concepção crítica. O recorte está na exposição da sistematização dos conceitos que perpassam pelo debate de gênero, corpo e sexualidade na escola, em diálogo com dados analisados e as produções/discussões acerca da temática, retratando desafios e perspectivas na abordagem desta problemática para a cultura corporal na Educação Física escolar.

A partir desses conceitos, intentamos aprofundar na pesquisa bibliográfica, para compreendermos como os discursos e as práticas de professores/as de Educação Física têm contribuído para a (re) produção das normas e desigualdades de gênero, ou se essas ações têm levado em consideração a inclusão como parte do trabalho que reconheça a pluralidade como possibilidades de uma educação rumo à diversidade.

Corpo, gênero e sexualidade no ambiente escolar: implicações na prática pedagógica de professores/as de Educação Física

Os caminhos que percorremos para analisar o que revelam as práticas de professores/as de Educação Física, partiram, inicialmente, das discussões com os/as autores/as, que nos inspiraram e que nos deram vida para respirar a defesa da discussão de gênero no atravessamento dos conteúdos da cultura corporal na Educação Física escolar.

Para começar a tecer nossas discussões, devemos levar em consideração que, ao longo da história da humanidade, mulheres e homens sofrem violência de gênero em graus distintos, haja vista sermos alvo de um sistema patriarcal que nos impele um modelo de sexismo e outros prejuízos que nos obrigam a vivermos dentro de uma determinada identidade de gênero. São essas concepções e crenças que nos excluem de tempos, espaços, e que nos conduzem a desenvolvermos papéis de gênero complementares. São essas diferenças de posição entre homens e mulheres que geram graves cotas e índices de violência altíssimos. (SCOTT, 1995).

A construção do que consideramos masculino e feminino, na qualidade de concepção de gênero,

[...] remete a construções sociais, históricas, culturais e políticas que dizem respeito a disputas materiais e simbólicas que envolvem processos de configuração de identidades, definição de papéis e funções sociais, construções e desconstruções de representações e imagens, diferentes distribuições de recursos. (SCOTT, 1995, p. 81).

O que não significa uma negação à biologia, mas, ao contrário, para entender gênero, é preciso compreendê-lo como construção de caráter social e histórico. Ao conceituarmos gênero, precisamos também conceituar o que estamos entendendo e denominando por sexo, que é um termo para descrever as características internas e externas, a diferenciarem mulheres e homens. Mesmo que essas diferenças anatômicas se deem desde o nascimento, os significados dados a elas são sociais, culturais e históricos. Quando trazemos a reflexão e a análise para o centro do debate sobre questões de como e por que da diferenciação sexual entre homens e mulheres, é que essa contestação perpassa pela indagação dos discursos sobre determinadas características, gestos, movimentos, trejeitos, são tomadas como definidoras de diferenças, e nomear a diferença é, ao mesmo tempo, e sempre, o que demarca uma fronteira. (LOURO, 2008).

Partindo do conceito de sexualidade, exposto por Correa (2013), como fonte de pesquisa de outros estudos e de diversas manifestações, podemos dizer que o corpo é transformado em sexual a partir da sua inserção no mundo da cultura, e que pode ser reduzido e traduzido em um processo não histórico, social, antropológico e psíquico. No entanto as identidades sexuais são produzidas socialmente, dizem respeito a processos, práticas e a distintas formas de vivenciar afetos, desejos, prazeres corporais. São essas ações que se constituem através dos discursos que dizem como os sujeitos devem viver suas sexualidades, ou seja, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos, entre tantas

outras infinitas formas de se relacionar com o outro e consigo mesmo.

Tecendo uma análise aprofundada nas inter-relações entre cultura, gênero e sexualidade, na conexão com esse corpo, que é parte da nossa discussão, e que pode ser mais bem esclarecido e definido, Porpino (1999) diz:

[...] o corpo submetido ao controle não é algo novo em nossa civilização. Podemos destacar situações em que o corpo foi negligenciado ou não valorizado em detrimento de outros valores dominantes, a exemplo das guerras, da ideia de que o corpo pode ser comparado a uma máquina ou considerado como fruto do pecado dos homens. Diferentes concepções de corpo podem ser vistas em diferentes contextos sociais e momentos históricos. As formas de vivenciar o corpo nas diferentes sociedades estão presentes nos simples momentos do cotidiano, como andar, por exemplo. As diversas formas de vida, de ser corporalmente, são apreendidas pela cultura. (PORPINO, 1999, p. 2).

Sofremos, então, de uma cultura negativa em relação ao corpo humano, e, a partir dessa repressão corporal, é que a maior parte dos nossos desejos e vontades parece ser incompatível com a maior parte das normas estabelecidas, e negar o corpo é negar as possibilidades de criação e espontaneidade da vida. Esse corpo cultural do qual estamos tratando aqui é um corpo histórico e, além do mais, é um corpo sentido, portanto, não se pode negar essas experiências que restringem as crianças de experimentarem os movimentos e conteúdos variados na Educação Física por estarem relacionados a determinações de modelos hegemônicos de atividades masculinas ou femininas, mas que sejam experiências humanas.

Segundo Correa (2013, p. 46) “É inegável que vivemos numa tradição cultural na qual nosso corpo sofreu e ainda sofre uma série de repressões por meio de preconceitos, normas sociais, interditos etc., sofrendo com isso uma rigidez postural”. Portanto,

se faz fundamental que, para haver transformação nesse paradigma da desigualdade entre corpos masculinos e femininos, é necessário que professores e professoras acompanhem esses sujeitos em formação, na construção de saberes e conhecimentos, e que seus projetos de vida sejam inspirados nesse processo.

A escola se configura como um espaço inserido numa sociedade fundamentada em um modelo patriarcal que define papéis, os quais influenciam, diretamente, na elaboração e comportamentos de educadores/as sobre o que esperar em relação aos papéis sociais tidos como 'normais' ou 'anormais' para homens e mulheres. Portanto, a instituição escola, na condição de lugar que privilegia o conhecimento elaborado, o saber científico, cultural, humano, precisa se propor a tornar-se um lugar de problematização, de debates, ampliar as ações educativas, enfrentar essas questões, para que possam, assim, prevenir ou minimizar as prováveis sequelas às crianças que sofrem qualquer tipo de discriminação de gênero, de violência e repressão sexual. Assim:

A escola precisa deixar de ser um espaço de opressão e repressão na questão da sexualidade, para se tornar um ambiente efetivamente seguro, livre e educativo para todas as pessoas. Não é mais possível, hoje, que as questões relativas a sexualidade passe despercebidas ou que sejam tratadas com deboche, indignação moral, como também perpetuadora e conivente com a violência sexual, tanto simbólica quanto física. (CORREA, 2013, p. 51).

De acordo com Costa (1994), estamos, em nossa cultura, já imbricados em um modelo de repertório sexual fixo, estável, imóvel, e que, nessa cultura dicotômica, encontram-se homens e mulheres, que eles se relacionam com elas e vice-versa, então, o que não se encaixa nesse padrão é considerado e tratado como estranho, anormal, diferente. E é, nesse jogo da sexualidade, da construção de uma identidade, de ter certa 'obrigação' em optar ou se

identificar por viver a vida em um mundo feminino ou masculino, roupas de menino e de menina, cores específicas para ele ou para ela, que gênero e sexualidade estão se relacionando em todos os seus processos constitutivos.

No entanto, o que fica para nós, educadores e educadoras, e apoiados no mesmo sentido defendido por Louro (1997), é tentar atuar e mediar, levando em consideração que, para construir gênero, é necessário desconstruí-lo e entendê-lo como um lugar de transitoriedade. Ainda, no diálogo com Louro (2003), e partindo de suas contribuições acerca desse corpo que estamos tratando,

Como um “projeto”, o corpo é construído. A marcação que sobre ele se executa é cotidiana; supõe investimento, intervenção. [...] processos que estão articulados aos inúmeros discursos que circulam numa sociedade e que podem ser compreendidos como pedagogias voltadas a produção dos corpos. É inevitável fazer face a essa diversidade de sujeitos e de práticas. É indispensável encará-la como constituinte do nosso tempo. [...] Um tempo em que a diferença se multiplicou. Um tempo em que a verdade é plural. (LOURO, 2003, p. 19).

O corpo biológico é produto de uma divisão que classifica, e, nessa divisão, encontram-se machos e fêmeas, aos quais se atribuem atitudes, gostos, gestos, um conjunto de representações que marcam o masculino e o feminino. Nesses padrões que a sociedade pré-estabelece, dissemina-se a violência simbólica contra todas as pessoas que fogem da norma, da regra, que não correspondem a esses padrões.

Quando falamos em sexualidades, identidades, gênero, não podemos encará-los como apenas um recorte de divisão entre macho/fêmea, ou apenas pelo aspecto biológico, pois seria minimizá-los a não entender o quão complexo são as variadas possibilidades de viver, estar e pertencer a esse corpo, ou seja, não entenderíamos a complexidade dos corpos das pessoas transgêneros, transexuais,

bissexuais, travestis, homossexuais. Não é apenas a constituição biológica que faz o corpo, mas são as suas marcas, tempos, e a história que carregamos e herdamos, isto é, “[...] de produtos históricos de determinantes sociais”. (BOURDIEU, 1996, p. 110).

Partindo de toda essa discussão, com o olhar voltado para a instituição escolar, devemos levar em consideração que esse espaço social é um lugar privilegiado, onde as relações afetivas, educacionais e profissionais acontecem. Portanto, são muitos corpos que compõem esse universo, no qual criamos vínculos, fortalecimento de relações sociais, amizades se constroem, e as descobertas de si e do mundo vão se constituindo.

A partir da priorização dos valores da cidadania a escola pode criar junto ao seu corpo discente o comprometimento com a solidariedade, o respeito o reconhecimento das diferenças de credo, de identidade de gênero e étnicas que compõem de forma rica o caldo cultural de nossa sociedade. (BRUNELO, 2013, p. 164).

Nesse sentido, encontramos-nos inseridos em práticas de significação, as quais, escola, família, religião, mídia, todas essas instituições ensinam, desde cedo, os tipos de comportamentos, brincadeiras, vestuários, valores, prazeres, entre outras atribuições sociais, que nos são direcionadas ao longo de toda a experiência da vida, e que, ao serem inscritas nos corpos, produzem a sexualidade e as próprias pessoas. Entendemos que a escola, sendo privilegiada como espaço/tempo que garante a aprendizagem, não apenas transmite e produz conhecimentos, mas determina o que os sujeitos podem ou não fazer, normalizando estratégias de modos de ser, posicionando-os na sociedade, a partir de múltiplos discursos, regras, saberes, determinações e práticas.

Louro (2000, p. 49) destaca que “[...] a escola está absolutamente empenhada em garantir que os seus meninos e meninas se

tornem homens e mulheres verdadeiros que correspondem as formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade”. Assim, a escola fabrica sujeitos, suas identidades de gênero e suas identidades sexuais, molda os corpos, legitima algumas identidades e reprime e marginaliza outras.

Mais do que nunca, são necessárias pedagogias que provoquem desordem nos códigos dominantes de significação em favor da reinvenção de formas de viver, enxergar, desejar, ensinar, aprender, experimentar e redignificar a vida. Pedagogias que, em vez de prenderem-se à vigilância, à intimidação e à estigmatização, ensejem horizontalidades e olhares que não veem por antecipação. (JUNQUEIRA, 2013, p. 207)

Regulamento dos corpos na escola: A manutenção da norma hegemônica na Educação Física

No tópico anterior, tecemos sobre os conceitos centrais do nosso trabalho e objeto de pesquisa, tendo em vista algumas implicações que tomam o lugar e o espaço de práticas pedagógicas, que podem se efetivar tanto de uma forma contestadora e problematizadora, ou práticas ainda tradicionais, conservadoras, hegemônicas, e que afetam, diretamente, a vida de todos os sujeitos que estão imbricados nesse processo.

A partir de agora, pensando na escola como um lugar de conhecimento, de produção do saber sistematizado, elaborado, crítico, gostaríamos de refletir sobre esse corpo hegemônico, que a escola e a sociedade como um todo se esforçam para manter a preservação e a manutenção de um único modelo de homem e mulher, de masculinidade e feminilidade. Portanto um conhecimento que, muitas vezes, não se propõe a avançar na pluralidade cultural e humana. A norma, então, que se prevalece e se configura, é centrada na referência do adulto, masculino, branco, heterossexual,

burguês, física e mentalmente ‘normal’. (JUNQUEIRA, 2013). É assim que a escola produz efeito sobre todos/as, tendo se tornado um lugar de circulação de preconceitos de todos os tipos, racismo, sexismo, homofobia, etc. Nossa reflexão, nesse momento, perpassa por tentar pensar e problematizar esses corpos que fogem da norma estabelecida, os corpos que escapam, excêntricos, que estão fora do centro de referência mencionado acima.

Nas concepções e ações pedagógicas, a instituição escola se mostra empenhada em reafirmar a garantia de processos que Junqueira (2013) denomina de “heterossexualização compulsória”, a qual se estrutura pela heteronormatividade como ordem (LOURO, 2009). Aqui, pensamos nos sujeitos que não se enquadram na norma hegemônica, de gênero, de existir no mundo, e todas as pessoas que fogem de qualquer tipo de estabilização dos corpos, e que, de alguma forma, escapam e saem do armário.

Como esses sujeitos ‘desviantes’ são recebidos na escola, e como são incluídos/excluídos dos processos e ações pedagógicas, essa é uma de nossas inquietações. Questionamos se todos/as, mulheres, homens, travestis, transexuais, homossexuais, pessoas com deficiência, toda essa diversidade de sujeitos está sendo recebida e tratada com dignidade, respeito, reconhecimento de existência, como possibilidades no ambiente escolar, ou se esses corpos têm sido ‘eliminados’, ‘exilados’, expostos à piadas, xingamentos, ‘brincadeiras preconceituosas/homofóbicas’, e ‘empurrados para dentro do armário’.

Nesse sentido, como um fenômeno social, a homofobia pode ser entendida e relacionada a preconceitos, discriminação, violência que se volta contra quaisquer tipos de sujeitos, estilos de vida, comportamento, e todas as pessoas que transgridam as normas de gênero, de matriz heterossexual e heteronormativa. Esses

dispositivos heteronormalizadores regulam, controlam, vigiam, classificam, corrigem, ajustam e marginalizam os corpos e sujeitos (JUNQUEIRA, 2013). Contudo, mesmo que a vigilância e o controle atinjam a todos/as, a homofobia ataca, com maior intensidade, alguns alvos preferenciais, principalmente o homem/macho que não atende e não cumpre com a masculinidade hegemônica em alguns momentos, muitas vezes, sendo considerado ‘menos homem’, porque, para ser ‘Homem’, de acordo com essa acepção, a manifestação de virilidade deve ser manifestada.

É crucial para a escola conservar a rotina, a organização, a ordem, valores e práticas de normalização e ajustamentos heterorreguladores que mantêm a matriz heterossexual. As pessoas que se afastam das normas de gênero e dessa matriz heterossexual são colocadas sob a mira de uma pedagogia que Louro (1999) chama de ‘pedagogia da sexualidade’.

Dessa forma, conforme Junqueira (2013), pode ser traduzida em uma ‘pedagogia do insulto’, que acontece pelas brincadeiras, piadas, ridicularizações, expressões desumanizantes e que desqualificam os sujeitos. Por meio desses tratamentos discriminatórios, agressivos, hierárquicos, constrangimentos, ameaças, é que violências e agressões físicas e verbais têm sido postas em ação como estratégias de regulação, poder, controle e regime de vigilância dos corpos.

Essas pedagogias se manifestam por meio do que Junqueira (2013) caracteriza de ‘pedagogia do armário’, e que produz efeito em todos/as. Através, e pela pedagogia do armário, as crianças, jovens, enfim, os sujeitos em formação produzem e alimentam a homofobia, aprendem a mover alavancas do heterossexismo na escola. São essas operações da heterossexualização compulsória que classificam e hierarquizam, que fazem com que dispositivos

desqualificantes sejam colocados em prática. Como os discursos que ouvimos, como, ‘você é mulher’, ‘você é homem’, ‘você é gay’, ‘você é boiola’, ‘você é veado’, ‘sapatão’, dentre outros mais, em que as violências podem ser exercidas pela pedagogia do armário, controlando, rotineiramente, cada pessoa.

Essas ‘piadas’ e ‘brincadeiras’ deixam marcas na memória e inscrevem moldes nos corpos, assim, a instituição escola reforça os valores heteronormativos, e, privilegia os que se conformam e se enquadram na ordem heterossexista (SEDGWICK, 2007). Portanto a escola se mantém, em relação ao gênero e à sexualidade, como Junqueira (2013, p. 197) diz, “[...] como um lugar de censura, desconhecimento, ignorância, violência, medo e vergonha”.

As aulas, as atividades, os espaços, os jogos, as brincadeiras, as cores, todos esses poderiam ser bem mais explorados, mais potencializados, no entanto, se configuram como binários, arbitrários, direcionados para o masculino ou feminino, para meninos ou meninas, o que dificulta uma educação para a diversidade. Contudo não podemos deixar de reconhecer que a livre expressão de gênero e do desejo é um direito humano, e que a ‘heteronormatividade configura uma violação dos direitos humanos’, por isso, esse direito, que é humano, deve ser pensado de forma ampliada, menos genérica (JUNQUEIRA, 2013).

Se um jovem sai de uma escola obrigatória persuadido de que as moças, os negros ou os muçulmanos são categorias inferiores, pouco importa que saiba gramática, álgebra ou língua estrangeira. A escola terá falhado drasticamente. (PERRENOUD, 2000, p. 149)

Por isso, a pedagogia do armário, reside inclusive, na capacidade de garantir o que não se nomeia como violência, silenciando seus alvos e apagando seus rastros.

Sendo assim, não basta que apenas falemos em respeito às diferenças, mas sim questionemos e problematizemos todos os múltiplos processos por meio dos quais essas diferenças são nomeadas, produzidas e (des) valorizadas (JUNQUEIRA, 2013). Não é só lutar por liberdade ou denunciar o preconceito e a violência, mas é preciso desestabilizar os processos de marginalização e normalização.

A Educação Física escolar na perspectiva da cultura corporal: Corpo e Gênero nas aulas

Nos anos de 1980, se constituiu, no Brasil, uma nova tendência/abordagem, denominada de concepção crítica em Educação Física, em que a chamada cultura corporal se instalou também, como forma de legitimar a Educação Física escolar como área de conhecimento, baseando-se não mais nos aspectos biológicos, anatômicos, fisiológicos, e sim no homem em sua totalidade, em sua complexidade. A preocupação central, a partir de então, no âmbito da corporalidade, foram as transformações do pensamento humano com as mudanças de tempos e maneiras de se viver e de estar no mundo. Foi a partir desse momento da história que Soares (1992) denomina a Educação Física como perspectiva do trato com a cultura corporal, por via de uma concepção crítica de educação. Adiante explicitaremos melhor sobre o que estamos entendendo por cultura corporal, e sobre as produções do conhecimento que perpassam pela sistematização dos conteúdos da Educação Física escolar.

Temos como referência do conceito de cultura corporal, e tomamos o seu diálogo para pensarmos as práticas e ações que são desenvolvidas na Educação Física escolar, o trabalho de um grupo

de estudiosos que produziram o conhecimento sobre esse conceito, cunhado a fim de debater sobre as diferentes manifestações corporais que constituem e fundamentam os saberes e conteúdos que perpassam pelos conhecimentos da Educação Física.

A cultura corporal busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente cridas e culturalmente desenvolvidas. (SOARES *et al*, 1992, p. 38)

Referimo-nos a um livro que se tornou um clássico, uma leitura imprescindível para aqueles que atuam na Educação Física escolar. É conhecido como “Coletivo de autores” (1992), dentro de uma abordagem que chamamos de Pedagogia crítico superadora. “Crítico-Superadora” porque tem a concepção Histórico-Crítica como ponto de partida, da qual entende ser o conhecimento elemento de mediação entre o aluno e o seu apreender (no sentido de construir, demonstrar, compreender e explicar para poder intervir) acerca da realidade social complexa em que vive.

“Coletivo de Autores” é a denominação dada aos seis (6) autores do livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, publicado em 1992, pela editora Cortez. Este livro se tornou uma referência importante no campo da produção do conhecimento em Educação Física escolar. Esta obra se funda na perspectiva de se trabalhar uma “cultura corporal”. A partir desse momento em que a produção do conhecimento da área cunha esse conceito, algumas propostas pedagógicas e didáticas foram sendo implementadas como referenciais para as instituições, estados, municípios, e para os/as professores/as. Como referência de um desses documentos, temos

os PCNs, voltados para o Ensino Fundamental, específicos para a Educação Física, e que, no próprio documento de Brasil (1998), reconhecem que a Educação Física adota, então, os jogos e brincadeiras, os esportes, as danças, as ginásticas e as lutas, algumas das produções da Cultura Corporal, como objetos de ação e reflexão.

O Coletivo de Autores, tendo como base a pedagogia histórico-crítica, abordou o conceito a partir da lógica Materialista-Histórico-Dialética, afirmando que “os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade”. (SOARES et al., 1992, p. 62).

Temos referência de uma Educação Física contemporânea, que atende, em sua grande maioria, apenas aos interesses do Estado, ou seja, o aparelho ideológico do Estado, cumprindo o seu esperado. Por conta dessas questões, a Educação Física escolar não é trabalhada em suas mais variadas vertentes, se restringindo a uma disciplina sem significação e com menos importância que as demais que compõem o currículo escolar. Assim, se torna aquele componente que a maioria já ouviu dizer ou já experienciou, que é a Educação Física ‘rola bola’. O termo “rola bola” ficou conhecido por professores/as de Educação Física que chegam às aulas e deixam apenas a bola rolar, sem significar aquele movimento, aquela vivência, aquela prática, partindo de uma metodologia não possível de se compreender como perspectiva crítica de educação, uma vez que termina por excluir alunos e alunas das aulas. Com base nos nossos estudos e pesquisas, compreendemos que esse é um problema de formação, mais especificamente, da falta de incentivo à formação continuada e permanente de professores e professoras,

que é negada em sua grande maioria pelas políticas públicas, afetando diretamente na qualidade do ensino.

Na perspectiva da cultura corporal, por via de uma concepção crítica em educação, professores e professoras necessitam de um novo posicionamento no sentido crítico, tanto da sua própria reflexão acerca de sua prática pedagógica, bem como em relação ao aprendizado das crianças, em relação aos conteúdos vivenciados e à sociedade. Os conteúdos da cultura corporal devem ser desenvolvidos e tratados de forma contextualizada, não sendo mais o conhecimento apropriado como um produto fragmentado, neutro, mas como uma expressão complexa da vida material, intelectual e espiritual dos homens de um determinado período da história.

Concordamos com Garcia (1995), ao afirmar que devemos lutar por uma educação defensora da transmissão de conhecimentos por meio de seu caráter dialético, bem como pelo papel da educação na ampliação de conhecimentos, um saber que confronta os saberes, o saber escolar e o saber popular.

Contudo, temos presenciado, em algumas concepções, abordagens e práticas pedagógicas de professores e professoras, apresentadas em várias pesquisas e autores/as que dizem sobre a dificuldade que professores/as ainda enfrentam para sistematizar os conteúdos da cultura corporal, tendo em vista que a cultura escolar é muito caracterizada pelo esporte. Segundo Rosário e Darido (2005), os/as professores/as de Educação Física, ainda são influenciados, principalmente pela concepção esportivista, que nada mais é do que uma concepção exclusiva e prioritariamente dedicada aos esportes, prevalecendo, até hoje, a endossar a continuidade de conteúdos esportivos fragmentados, sem contato com a historicidade, com a reflexão.

Se às crianças não é possibilitado o acesso a conhecimentos mais amplos, mais elaborados, saberes sistematizados, se elas não são conduzidas a refletir sobre suas ações, no diálogo e na relação com a sociedade e com esse corpo que pode ir muito mais além, a Educação Física estará falhando, sobretudo por não refletir nem mesmo sobre os esportes, já que o praticam tanto. A questão central, então, é a historicidade do que se é praticado, e a significação que damos aos conteúdos propostos, as experiências que os/as professores/as têm proporcionado com os corpos.

Após esse percurso da nossa defesa, tendo nos apoiado dentro do trato pedagógico por uma Educação Física crítica e amparados pelo conceito de cultura corporal, agora, podemos refletir como as questões de gênero aparecem nas aulas de Educação Física escolar. Sobretudo no que tange às práticas e ações desenvolvidas e propostas por professores/as, somos incitados a pensar nessa predominância dos esportes na aula de Educação Física, e a relação que esse fato estabelece com as atividades corporais marcadas pela predominância feminina ou masculina, como definidoras de padrões heteronormativos, heterossexistas e heterorreguladores. Nesse sentido, as possibilidades didático-pedagógicas são múltiplas, tendo em vista que professores/as podem quebrar e minimizar esses paradigmas de gênero, ou reforçá-los, contribuindo para uma não participação nas aulas por parte de quem não se identifica com os esportes, por exemplo.

De acordo com Goellner (2008), o esporte é um território generificado, o qual produz corpos que expressam e representam a masculinidade e a feminilidade hegemônica, como únicas possibilidades.

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo

é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos...enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem. (GOELLNER, 2003, p. 29)

As aulas de Educação Física, em grande parte das vezes, são organizadas, quase sempre, em filas distintas, times de homens e mulheres, isso quando há o time delas, pois, principalmente o esporte, esse é um conteúdo que representa a virilidade da configuração de masculinidade, um campo restrito às mulheres e a todas as pessoas que fogem da regra heteronormativa. A existência da mulher sempre esteve em segundo plano, por sermos educados em uma sociedade machista e patriarcal, em que o corpo da mulher não era destinado para as práticas esportivas, não tinha o mesmo espaço em relação aos homens, eram restringidas e interditas ao conhecimento. A menina, quando nasce, ganha uma boneca, e o homem uma bola de futebol e isso vai sendo reproduzido social e culturalmente, no entanto, o/a professor/a tem que ter uma posição e postura de inclusão para que todos/as tenham possibilidade de acesso às práticas corporais de cunho emancipatório.

Assim como nos relatos, testemunhos e experiências apresentados no início deste trabalho, sabemos que ficam marcas profundas impregnadas nos corpos de muitas crianças, que não se sentem confortáveis com a aula de Educação Física. Muitas se sentem excluídas, ou, às vezes, nem sabem que sentimento é esse, mas sabem que não são bem recebidas naquele tempo e espaço, como se não fosse apropriado para elas, já que os padrões estabelecidos ali não representam a todos/as.

As relações de gênero, em toda a situação histórica particular, são sempre construídas pela ordem hierárquica das relações sociais em que ‘mulher’ ou ‘homem’ participam, o que implica uma análise das relações de gênero enquanto efetivas relações de poder. O gênero deve ser perspectivado como uma construção histórica das relações de poder entre homens e mulheres, e deve contemplar definições plurais de masculinidade e feminilidade. Assim, como constructo social, o conceito de gênero varia ao longo do tempo e de cultura para cultura, e reporta-se às relações sociais nas quais pessoas e grupos atuam. (SILVA; GOMES; GOELLNER, 2008, p. 397)

Portanto, para entender as relações de gênero nas aulas de Educação Física, é preciso que compreendamos que gênero se dá através das construções sociais, aos interditos, às punições, aos castigos, à vigilância e controle dos corpos, e mover essas alavancas que nos deixam presos a essas armadilhas é fundamental.

Todo esse percurso que trilhamos até aqui se desdobra nos caminhos metodológicos, concomitante as nossas análises, com o nosso olhar voltado às práticas e concepções exercidas por professores/as de Educação Física.

Considerações Finais

Percebemos, ao longo das nossas leituras, no diálogo com os/as autores/as nos quais nos embasamos para construirmos a nossa pesquisa, os/as estudiosos/as e intelectuais que têm se dedicado a estudar o corpo, o gênero, nos apresentando uma realidade que mostra como o corpo ainda é um corpo domesticado, moldado, inserido dentro de padrões heteronormativos, mais especificamente, constatamos essa assertiva quando tratamos da disciplina curricular de Educação Física, por via de uma perspectiva que não dialogue com os conteúdos e elementos da cultura corporal. Essa é a questão que mais nos chama atenção em nosso trabalho, e que responde a questão inicial como problema de pesquisa, o fato de

tentar compreender o que revelam as práticas pedagógicas e os discursos de professores/as de Educação Física que atuam em turmas de terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, em escolas públicas municipais da cidade de Catalão Goiás, no que tange às questões de Corpo e Gênero nas aulas.

Realizando uma leitura crítica desses dados produzidos, como discutidos ao longo de todo o trabalho, mais especificamente, no diálogo com as narrativas dos nossos sujeitos investigados, percebemos que há falta de um olhar mais crítico para a sociedade e para o reconhecimento das existências humanas. As aulas de Educação Física ainda se configuram como um espaço/tempo fechado em alguns momentos, reproduzindo as estruturas que estabilizam os corpos, reproduz normas e padrões de gênero, regulam os corpos excêntricos que fogem da fronteira da heteronormatividade.

Algumas técnicas tradicionais, instrumentais, têm sido colocadas em ação, como forma de manutenção de uma norma que vigia, castiga, controla, educa os corpos, e não somente das crianças, mas de todo o corpo que representa a instituição escola, professores e professoras também sendo vigiados para não possibilitarem o conhecimento, a autonomia, a emancipação, a reflexão, enfim, uma Educação Física ainda escondida e empurrada para dentro do armário.

Portanto, entendemos que a Educação Física deveria ser trabalhada em suas mais variadas conexões com a vida, em que a dança, a ginástica, as lutas, o jogo e a brincadeira, os esportes, enfim, a variedade de experimentações com e através do corpo, possibilitasse a des(construção) de gênero, reconhecendo as crianças em todas as suas liberdades individuais. Nesse sentido, defendemos uma Educação Física, por via de uma concepção crítica de educação, de pluralidade, de reconhecimento às diversidades e

diferenças no ambiente escolar. Defendemos que meninos e meninas participem efetivamente das brincadeiras e conteúdos, que professores/as não reforcem a padrões heteronormativos de gênero, e que desconstruam e abalem as estruturas estáveis, que dizem como ser homem e como ser mulher na aula de Educação Física, contribuindo para uma educação mais humana no sentido de incluir a todos/as.

É nesse sentido, que contestamos todas as formas de preconceito, homofobia, intolerâncias com o não reconhecimento e pertencimento do outro, além do desrespeito às formas de meninos e meninas serem obrigados a cumprir regras, normas e padrões de expressão e comportamentos para serem considerados homens e mulheres, é assim que nos colocamos na contramão de toda forma de silenciamento, todo tipo de violência acobertada no ambiente escolar, e não nos calarmos frente às injustiças administradas em nossa sociedade. Devemos reconhecer os corpos de homens e mulheres como um corpo humano de caráter biológico, social, cultural e histórico.

No entanto, reconhecemos as dificuldades dos/as professores/as, as quais presenciamos, sabendo que são muitos os desafios, como a falta de materiais pedagógicos e espaços, falta de incentivo à formação continuada dos professores e professoras do município, enfim, todas as dificuldades compartilhadas pela profissão do professor. Contudo, mesmo com todas essas compreensões, não podemos permitir que a Educação Física se configure como um lugar de exclusão, de isolamento, de castigo, mas que seja a aula que deixe marcas positivas, que professores e professoras marquem seus/suas alunos/as por uma Educação Física que tenha sentido e significado para todos/as que por ali passarem, seja homem,

mulher, trans, gay(s), travesti(s), que o lugar de todos/as seja fora do armário.

Referências

ALTMANN, Helena. **Educação física escolar: relações em jogo**. São Paulo: Cortez, 2015. 176 p. (Coleção Educação & Saúde, v. 11).

_____. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física**. Dissertação de mestrado em educação. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: A experiência vivida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BOURDIEU, P.A **dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

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

CORREA, Crishna Mirella de Andrade. Educação, lei e sexualidade: a importância da discussão sobre os padrões normativos do comportamento sexual e de gênero na escola. In: MAIO, E. R.; CORREA, C. M. A. (org.). **Gênero, direitos e diversidade sexual- trajetórias escolares**. Maringá: Eduem, 2013. p. 43-53.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

DORNELLES, P. G. **Distintos destinos? A separação entre meninos e meninas na Educação Física escolar na perspectiva de gênero**. 2007. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre- RS.

ESCOBAR, M. O. Cultura corporal na escola: Tarefas da Educação Física. Periódicos UFSC, **Revista motrivivência**, Florianópolis-SC, 1995.

FREIRE, J.B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 2001.

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

FOUCAULT, M. **História da sexualidade** 1. São Paulo: Graal, 1988.

_____. **Vigiar e punir**. 21. Ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GOELLNER, S. V; FIGUEIRA, M. L. M.; JAEGER, A. A. A educação dos corpos, das sexualidades e dos gêneros no espaço da Educação Física Escolar.: In RIBEIRO, Paula R. C. et al. (org.). **Educação e sexualidade: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2008. v. 1. p. 67-75.

GOELLNER, S. V. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas, SP, v. 1, p. 71-83, 2010.

GROSSI, Miriam Pillar. **Masculinidades: Uma Revisão Teórica**. 75, 2004. Florianópolis-SC, Universidade Federal de Santa Catarina.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. *In*: _____. (org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Ministério da educação, Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, Brasília, DF: UNESCO, 2009.

_____. “Temos um problema em minha escola: um garoto afeminado demais”. Vigilância de gênero, heteronormatividade e heterossexismo no cotidiano escolar: Notas sobre a pedagogia do armário. *In*: MAIO, E. R.; CORREA, C. M. A. (org.). **Gênero, direitos e diversidade sexual- trajetórias escolares**. Maringá: Eduem, 2013. p. 191-209.

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado: Pedagogias da sexualidade**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 176 p.

_____. **Currículo, gênero e sexualidade**. Portugal: Porto Editora, 2000b.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

_____. Corpos que escapam. **Labrys, estudos feministas**. Brasília-DF, n. 4, ago/dez. 2003.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Currículo, gênero e sexualidade: “o normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. *In*: _____. FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, 2008. p. 41-52.

_____. Heteronormatividade e homofobia. *In*: JUNQUEIRA, R. D. (org.). **Diversidade sexual na educação**. Brasília, DF: MEC, Unesco, 2009. p. 85-93.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 25. ed. rev. Campinas, Autores Associados, 1991. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5). 103 p.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 7.ed. Campinas, Autores Associados, 2000. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 40). 122 p.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, vol. 20, n. 2. Jul./dez. 1995, p. 71-99.

SEDGWICK, E. K. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 28, p. 19-54, Jan. /Jun. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009, 156 p.

_____. Currículo e identidade social: territórios contestados: *In*: **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 190-207.

SOARES, Carmem Lúcia et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

UNBEHAUM, S. Educação Física como espaço educativo de promoção da igualdade de gênero e dos direitos humanos. *In*: KNIJNIK, J. G.; ZUZI, R. P. (org.). **Meninas e meninos na Educação Física: gênero e corporeidade no século XXI**. Jundiaí: Fontoura, 2010. p. 23-38.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. *In*: LOURO, Guacira (org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

II. CORPO, CORPOREIDADE E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO

Júlia da Regina Sainda

Nota introdutória

Neste capítulo que nos propomos a escrever sobre “corporeidade: uma questão tradicionalista na educação”, trazemos uma abordagem centrada em diversas expressões do corpo seja no ambiente escolar entre pares, como em outros sectores sociais: laborais, ambiente doméstico e social na sua generalidade. Apresentamos algumas críticas contra a perspectiva tradicional sobre a corporeidade e a corporeidade na atualidade. Finalmente, apresentamos o contributo da globalização para a desmistificação do olhar do corpo.

A pedagogia do corpo no contexto escolar

A escola constitui o lugar privilegiado para a formação da identidade e da personalidade dos indivíduos, é o lugar onde os intervenientes (professor-aluno), ganham a sua liberdade para se expressarem e construírem-se pessoas melhores, capazes de promover mudanças positivas, não só no mundo, mas na sua comunidade, nas suas famílias, e em si mesmos. O corpo é a aparição do indivíduo na sociedade, o corpo por si só exprime várias mensagens sobre o cotidiano, através dele conseguimos fazer interpretações e julgamentos sobre a sua mocidade ou velhice, e a partir daí seguem-se as conotações e aprendizagens que espelham a nossa

forma de ser, pensar e posicionarmos perante a nós mesmos e aos outros.

A questão do corpo desperta várias interpretações quando colocada em debate. São muitos os mitos arrolados para padronizar o corpo e a sua expressão. Porém, tal não deveria existir, se tomarmos em conta que cada ser tem as suas especificidades, e enquanto tal, deve ser respeitado, independentemente da forma como se apresenta. Somos a expressão do corpo, usámo-lo em todas situações, para expressar as nossas emoções, sejam elas de tristeza ou de alegria. Mesmo que não se queira é impossível não se ter uma opinião sobre o corpo deste ou daquele, ainda que estas opiniões não sejam publicamente partilhadas. Em geral, todos nós partilhamos alguma opinião sobre o corpo de alguém, seja esta opinião crítica ou construtiva. Vivemos do corpo, vemos corpos e analisamos os corpos. O pano fundamental reside quando as nossas análises são exteriorizadas e levadas para o campo do ensino, onde partilhamos culturas, vivências e opiniões. São espaços onde muitas das vezes perpetra-se a violência psicológica de forma indireta, ou o bullying de forma mais direta.

Sabe-se que as pessoas são em si, seres diferenciados, antes do ambiente escolar, cada uma delas teve experiências familiares distintas, dentre elas, os preconceitos, hábitos e costumes que guiam a educação no contexto familiar. Não raras vezes ouvimos mães e/ou encarregados de educação a condicionarem a forma como os seus filhos devem limitar a liberdade no seu corpo, a condicionarem a forma como estes devem se vestir, principalmente as raparigas. São discursos abundantes, que defendem que, se a rapariga foi violada pelo seu professor ou por quem quer que seja, é porque ela se veste mal, e acusam-na, ter provocado esta situação desculpabilizando assim, o violador. A prova disso, foi a alteração

em Moçambique, do uniforme escolar para as raparigas, regra imposta em 2016, pelo Ministro da Educação Jorge Ferrão, que determinava o fim de saia curta, defendendo que toda a rapariga deveria passar a se trajar saia cumprida como uniforme escolar, pois, na opinião deste dirigente, a medida visava proteger “a própria menina”, visto que a forma como as alunas se trajavam faziam com que os professores se sentissem assediados e por consequência as violassem.

Não é nosso objetivo discutir sobre o uniforme escolar e ou sobre a violação das raparigas, porém, pensámos que há necessidade de inculcar nos professores a mensagem sobre a importância de romper com os estereótipos, pautando assim por um olhar positivo da diversidade do corpo e da expressão deste. Os professores são muito fundamentais na construção da identidade dos indivíduos, na formação do ser crítico e reflexivo, não é por acaso que grande parte dos alunos busca referência nos seus professores, desde o ensino pré-escolar até ao superior. Principalmente quando este aluno não tem boas referências no contexto familiar. "Muitas das crianças e dos adolescentes que convivem com as situações de violência doméstica buscam referências fora do ambiente familiar" (Silva & Campos, 2008: 95).

É primordial reconstruir os “padrões” do corpo humano, não olhar se este é demasiado gordo, magro, velho, bonito, feio, exibido ou com deficiência. É preciso entender a todos enquanto seres humanos, com mesmos direitos, liberdades e deveres, e, como tal, temos de aprender a olhar positivamente a diversidade. Ao longo dos anos foi notória a violação dos direitos humanos, especialmente das mulheres na juventude, “em que é exposto a uma série de vulnerabilidades, às “promessas” não cumpridas da garantia dos seus direitos – direito à escola, direito ao trabalho, direito

à saúde, direito a uma vida digna” (Almeida, 2010: 69). Quando assistimos a violação pública destes direitos, diz-se públicas porque os decursos atingem uma visibilidade notória que vitimiza os implicados. A expressão corporeidade nos sugere, o olhar do corpo nas diversas etapas do crescimento humano. “Corporeidade é a ideia de vivenciar o seu corpo, de ter um corpo vivenciado” (Almeida, idem: 67). E em todas elas, os implicados têm sofrido por comentários e atitudes desagradáveis, no que diz respeito ao seu corpo, são violações que partem desde a justificação dos assédios, das violações dos adolescentes por estas se “exibirem” demasiado ou por se recusar a contratarem uma certa pessoa porque a sua expressão corporal não atrai a satisfação do cliente. A corporeidade e a pedagogia são conceitos interligados, pois, entende-se que a forma como nós nos apresentamos está intrinsecamente ligada a forma como nós pensamos, dita de outra forma, a nossa expressão corporal é o reflexo da nossa condição mental e cognitiva, vestimos conforme queremos nos apresentar num determinado lugar, comemos ou malhamos porque o nosso pensamento nos induz que esta ou àquela forma de se apresentar passa uma mensagem sobre como “Eu” sou.

O ser humano tem diferentes concepções sobre o seu corpo, dependendo do meio em que se encontra, o tempo, a cultura na qual foi criado.

Segundo Teodoro (2015), é preciso educar o ser humano a ter atitudes humanas, saber que não é só sobre o “Eu” que a sociedade vive, mas da relação com o outro.

É a condição da existência do outro onde emana a minha existência. A escola deixa marca no nosso corpo, pese embora não seja marca física, mas deixa marca. O aluno sente-se oprimido pelas críticas negativas dos seus colegas e professores, e aos poucos se

está a contribuir negativamente para a formação da personalidade deste aluno, que se apresenta tímido, sem opinião, que deixa os outros decidirem por si, um aluno que não se sente a vontade em levantar a mão para dar o seu contributo, ou simplesmente para dizer que tem dúvida sobre uma certa matéria, por temer críticas dos seus colegas, reclamações dos seus professores, e até certo ponto porque prefere ficar na condição de anonimato porque seu colega ou um dos seus professores lhe disse que era gorda demasiado, ou era exageradamente bonita, que o seu corpo desperta o desejo de muitos homens, ou ainda porque a sua voz parece maricas¹.

A verdade é que o corpo, não só educa, como também ensina, ensina a ver a realidade diferente, ensina a tolerar, a ter compaixão, a amar. Orienta a saber se posicionar quando colocados numa situação delicada. A pedagogia do corpo no seio escolar é mais do que se pode imaginar, são as vivências diárias de um aprendizado crescente, que valoriza a conquista de uma humanização da realidade, é o amparo, a formação, a (des) construção da identidade dos indivíduos.

As narrativas do corpo no ambiente doméstico e social: edificação da personalidade

No tema anterior elucidamos o nosso entendimento sobre a forma como a escola pode contribuir para a formação do indivíduo, ao enaltecer que a forma como nos pronunciamos ou olhamos a um dado aluno contribui significativamente para a formação da sua personalidade, ao longo do seu crescimento. Neste subtítulo que-remos trazer a realidade familiar da formação deste indivíduo.

¹ Homem que se veste como mulher, homossexual.

A crítica sobre o corpo, a busca de um corpo perfeito, segundo os padrões elitistas não são de hoje. Desde a idade antiga verificam-se as manifestações de sexualização do corpo e violações da mulher durante as guerras do colonialismo. “Na europa medieval [...], os mais ricos tinham aventuras sexuais com servas” (Guiddens, 2003 :64).

Após da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a 10 de dezembro de 1948, as lutas sobre a defesa dos direitos humanos, e consecutivamente, a luta pela defesa da expressão diferente foi cada vez mais acentuada, pois, a DUDH emana que todos somos iguais perante a lei. Devendo ser respeitados independentemente da cor, raça, etnia, religião, orientação sexual.

Com a globalização há cada vez mais discursos da defesa pelo respeito de ser diferente, sobretudo no ambiente público, onde sem notarmos, somos todos perpetradores de negativos e positivos exemplos, somos todos pedagogos, estamos todo momento reproduzindo comportamentos, o desafio que deixo é que sejam comportamentos positivos, bons exemplos, não continuemos com o ditado de que não faça o que eu faço, faça o que digo, pois a experiência nos mostra que aprendemos facilmente com o que vemos, assim eu defendo a educação através do exemplo. Entre todas as mudanças que estão se dando no mundo, nenhuma é mais importante do que aquelas que acontecem em nossas vidas pessoais- na sexualidade, nos relacionamentos, no casamento e na família.” (Guiddens, 2003: 61)

Não se pode proferir ofensas em razão do corpo de alguém, e pensar que esta pessoa não se importa, alegadamente porque está acostumada, que até se ri ou gosta, pois estaremos destruindo esta pessoa por dentro, estaremos a afetar a parte mais sensível do ser humano, que é a parte emocional. “não somos capazes, contudo,

de escapar do torvelinho de mudanças que atingem directamente o cerne das nossas vidas emocionais” (Guiddens, 2003: 61).

A família carrega um papel importante na formação do indivíduo, as questões emocionais devem estar estável na pessoa atacada para não se deixar degenerar com comentários ofensivos, ao mesmo tempo que o suposto atacante tem de ser treinado a ter a emoção controlado, diz-se que ninguém espalha a raiva se não a consumiu, então se quisermos nos basearmos nesse determinismo estaremos a afirmarmos que a criança, o adolescente ou o adulto que foi criado no amor, na aceitação pela diferença também irá espalhar o amor e a tolerância em todas as suas relações. Porém, não podemos nos limitarmos no determinismo, Manita et al., 2009, fundamenta que nem todos os perpetradores de violência tem um histórico de violência na família ou que vivenciou a vitimação, desta feita, urge a necessidade de estarmos em alerta sobre comportamentos ou actitudes perpetradores de julgamentos negativos.

Há uma tendência de se pensar que a questão das críticas corporais somente afeta negativamente as pessoas gordas, obesas, ou com deficiência, se ignora as pessoas ditas esculpidas, as mulheres com o corpo de viola, as quais as sexualizamos a todo momento, pela sua fisionomia ou roupa que vestem. Sobre isto, fui convidada a produzir um slogan para uma campanha da violência contra as mulheres, onde propus os seguintes: meu corpo é de viola e não para ser violado; meu corpo minhas regras, dentre as propostas apresentadas, ganhou espaço o que intitulei “de mini-saia ou de véu: no meu corpo mando eu”. É uma forma de quebrarmos os rótulos de vestuário mediante a fisionomia de alguém.

“Há uma revolução global em curso, no modo como nós pensamos sobre nós mesmos e no modo como formamos laços e ligações com os outros,

é uma revolução que avança de maneira desigual em diferentes regiões e culturas encontrando várias resistências. (Guiddens, 2003 :61)

Haverá sempre resistências, talvez cada vez menos, tendo em conta que o mundo se tem tornado cada vez mais globalizado e interativo. Aliás, segundo Matias e Paulino (2013: 228-229) defende que as mentalidades são as que mais demoram a mudar numa sociedade, podem existir a lei, mas sua efectivação vai demorar muito por causa desta resistência. A acontecer, a mudança pode levar 20 anos a ser aceite. Nosso pensamento é que as interligações entre as pessoas ensinam-nos a aprender a valorizar a diferença, na medida em que ninguém se basta a si mesmo, cada um de nós precisa do outro para que o seu plano se execute na plenitude, é a necessidade da complementaridade que irá nos ajudar a quebrar barreiras no nosso fórum das relações sociais, na medida em que aprenderemos a empatia, a tolerância, o amor.

A tradição sobre a pedagogia do corpo

Tem-se dito na gíria popular que perdemos os valores, que antigamente havia bons exemplos, nossa concepção é que esta teoria não é de todo certa, olhemos para as crianças, o que revelam é resultado das vivências, dos exemplos que os pais dão, estes por sua vez receberam tal educação dos seus ancestrais. As pessoas presas no pensamento antigo que humilha, exclui, inibe oportunidades em função da sua fisionomia, normalizam este modus operandi como se todos achassem agradável, esquecem-se do sentimento de quem recebe estas humilhações, que se vê obrigada a adoptar mecanismos de autodefesa para não se deixar arruinar na tristeza. Quem nunca assistiu assobios porque está a passar uma mulher com corpo de «viola», quem nunca assistiu ou promoveu

comentários ofensivos a pessoa «gorda». Várias vezes ouvimos comentários tais como «do jeito como é gorda eu não imagino o marido dela, eu não carregaria o caixão dela, essa forma de ser magra, até parece que está para se partir do meio, tem SIDA, pela altura parece eucalipto, não contrataria esta pessoa porque o corpo dela não tem estética, queremos alguém ágil, com aquele corpo só vai nos dar trabalho, entre outros pronunciamentos degradantes.»

As tradições são boas quando elas ensinam a integração, a empatia e outros valores construtivos, no entanto, as tradições que oprimem, humilham, estigmatizam, discriminam, estas sim devem ser descartadas, visto que carecem de reformas significativas. “tem de enfrentar futuros pessoais muito mais abertos do que no passado, com todas as oportunidades e percalços que isso acarreta.” (Guiddens, 2003: 38).

Há que pensar num futuro onde todos se sentem valorizados, independentemente do seu corpo, altura, estatura física, somos todos humanos, com mesmos direitos e devemos gozar as mesmas oportunidades. Falar sobre a corporeidade e pedagogia, tornou-se mais urgente do que nunca, temos de promover diálogos em todos fóruns possíveis, na escola, nos centros comerciais, em casa, nos jardins-de-infância, nos locais de trabalho, nas festas de família ou outros convívios.

Corporeidade uma urgência pedagógica a nível mundial

Sou apologista de que a corporeidade e a pedagogia se entrecruzam, este pensamento não é somente baseado na realidade do meu País, Moçambique, no qual assentei-me para escrever, tão-somente de Portugal, país que me albergou durante dois anos, me dando mais sustento na defesa dos direitos humanos (das

mulheres) e na multivisão do mundo. Em realidade, a literatura, assim como as informações transmitidas pelas redes sociais (internet) mostram que há uma necessidade de debatermos sobre o corpo, desmistificado todas as situações que fazem perpetrar assédios, no contexto escolar ou laboral, bullying no contexto escolar e outras formas de discriminação, por simples padronização do que deve ser corpo perfeito e suas expressões. De acordo com Guiddens (2003 :62) o alastramento em todo o mundo sobre este debate, se deve ao facto de que as transformações que afectam a esfera pessoal e emocional, quebram qualquer fronteira de qualquer País.

A extensão desta problemática foi rapidamente ganhando espaço a nível global, entretanto, o debate sobre a sua mitigação começou de forma tímida no ocidente e foi ganhando espaço nas antenas e na literatura a nível nacional. Hoje em dia, falar de corporeidade e pedagogia é tão importante, quanto tratar sobre qualquer outro tema criminal, pronuncio-me nestes termos porque é preciso ter em conta que, quando não muito apreendida a pedagogia sobre a corporeidade, pode nos levar a pronunciamentos e atitudes legalmente criminalizados, o bullying, a violência moral, a violência psicológica ou outra atribuição que se profere a pronunciamentos negativos do ou sobre o corpo de alguém, são considerados crime em vários países no mundo. Este foi um esforço ao qual devemos agradecer aos activistas dos direitos humanos que conseguiram a criminalização deste mal.

As mudanças na legislação constituem um mecanismo de defesa para as pessoas, contribuindo para a autoestima de várias pessoas, homens e mulheres que se sentiam desvalorizadas por não se “encaixarem” nos padrões preestabelecidos sobre o corpo. Alegra-me saber que em Moçambique temos a criminalização do assédio, das ofensas morais e da violência psicológica, entretanto, a

existência desta medida punitiva não quer dizer que ela é efectivamente aplicada ou conhecida, tanto pelas pessoas que procuram-na para a sua proteção quanto para as autoridades que, ao receber uma queixa deveriam seguir o que está prescrito na legislação. Sucede que os confiados a missão de implementar a lei estão envolvidos por preconceitos, mitos, hábitos e costumes que lhes vedam a noção bom exercício das suas funções enquanto profissionais. E no lugar de garantir o gozo dos direitos, fazem julgamentos e até certa medida perpetuam também agressores

Hodiernamente, homens e mulheres no mundo se orgulham por serem gordas, comem chocolate, hambúrguer e qualquer outra refeição que eram limitados a comer. Existem programas de desfile de moda tanto para baixinhas, gordas, quanto para altas e magras. Aos poucos os padrões estão a se extinguirem, vemos atores gordos ou os ditos fora do padrão, executando papéis importantes em filmes, séries. Não é preciso pensar muito para ver que os nossos Bancos também sofreram transformações, ainda que tímidas, mas já se refletem mudanças na empregabilidade, nota-se pessoas de todos os «tamanhos» e de qualquer altura.

Machado et al., 2014 adverte que uma sociedade inclusiva vai para além de garantir apenas espaços adequados para todos. Fortalece as atitudes da aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana e enfatiza a importância do pertencer, da convivência, da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem dar para construir vidas comunitárias mas justas, mais saudáveis e mais satisfatórias. Com a proposta deste autor, é caso para afirmar que o mundo está a seguir passos significantes. É verdade que ainda prevalece um trabalho muito grande de disseminar as boas práticas e discursos positivos sobre a corporeidade, porém, temos que admitir que o mundo está a

mudar para o melhor. Há cada vez mais exemplos de valorização da corporeidade, nos sectores do trabalho quanto nos debates públicos assim como na literatura.

Considerações Finais

Não podemos terminar este trabalho sem fazer referência ao papel preponderante que a escola carrega para a inclusão da diversidade corporal nas mentes da geração empática que queremos para o futuro. Pensar uma pedagogia da corporeidade é desafiar-se a aprender todos dias sobre novas realidades, é aceitar a missão de ensinar até aquilo que não temos muito fundamento. Como fizemos referência ao longo do texto, a corporeidade e seus julgamentos não se cinge somente nas pessoas gordas, magras ou baixinhas, e/ou com deficiência.

O estigma, a discriminação, a humilhação, sobre a concepção errada da corporeidade, incidem também sobre pessoas que se consideram de corpos esculpidos. É preciso admitir que não sabemos tudo, que cometemos erros trazidos por abordagens que considerávamos normais, dada a sua normalização pela sociedade. Mas, o mais importante é se disponibilizar para aprender sobre uma abordagem correta, ter abertura para a empatia, podendo dar espaço a tolerância, aceitação e a inclusão. Inclusão não é só termos as pessoas em nossas escolas, instituições ou eventos, é preciso criar condições para que as mesmas se sintam confortáveis. Coordenei no início deste mês de Dezembro de 2020 uma formação sobre a “atenção às pessoas com deficiência em contexto de COVID-19” uma das experiências partilhadas foi a falta de uma integração que passe para além do papel, na medida que uma participante com deficiência reclamava que na Universidade onde trabalha

como administrativa, o livro do ponto é digital com o dedo (*finger print*) e está pendurando muito mais além da sua altura, o que não lhe facilita marcar a sua presença quando chega ao trabalho; outro, que usa a cadeira de rodas como auxiliar de mobilidade, partilhou que trabalha numa instituição onde as refeições são passadas no terceiro andar sem elevador, e o Director nunca se tinha dado conta, até que tomou a coragem de questionar numa reunião. Estas e outras experiências, mostram o quão um simples sentimento de empatia poderia ter resolvido estes impasses. São elucidativos dos muitos exemplos de exclusão, indiferença para com o outro que continuamos a perpetrar.

Referências

- Almeida, Maria da Graça Blaya (org.). **A violência na Sociedade contemporânea**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2010.
- Guiddens, Antony. **O mundo em descontrolo**. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. 3 ed., Record. Rio de Janeiro, 2003.
- Matias, M. & Paulino, M. **O inimigo em casa**. São Pedro de Estoril: Primebooks, 2013.
- Machado, Maria Lúcia Jannuzzi, et al.,. Representações sociais, inclusão e Corporeidade. EFDeports. com. **Revista Digital**, Buenos Aires, 2014.
- Teodoro, Mônica de Ávila. Paulo Freire: Pedagogia do corpo consciente. **Revista Acadêmica Faculdade Progresso**, V. 1, N. 0, 2015.
- Silva, Ana Paula Queiroz da & Campos, Herculano Ricardo (org.). **Estratégias de enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes na cidade Natal (RN)**. Núcleo de Estudos e Pesquisas do CEDECA Casa Renascer/RN, 2008.

12. A FENOMENOLOGIA DA PERCEPÇÃO DE MERLEAU-PONTY: POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA AS RELAÇÕES RACIAIS

Fabiana Pomin e

Lucas Santos Café

Introdução

Desde a posição eurocêntrica em que foi criada, a Educação Física tem apresentado dificuldades para pensar a heterogeneidade cultural brasileira e, assim, se estabelece como um espaço de construção e reprodução do racismo. Na escola, essa Disciplina não é a única que, historicamente, vem contribuindo para o epistemicídio, para o memoricídio e para o aniquilamento da diferença em nome de um projeto nacional que, na verdade, é um projeto gestado segundo os interesses dos grupos dominantes. Todavia, a trajetória e a construção do saber que estuda as práticas corporais, no Brasil, esteve atrelado a um projeto racista e elitista de sociedade, sobretudo, em suas fases iniciais, em fins do século XIX, momento em que o Estado e a sociedade brasileira colocavam em prática um projeto de nação que buscava o aprimoramento racial da população brasileira com a implementação de políticas de branqueamento as quais, segundo Nascimento (2016), visavam o genocídio das populações negras e o extermínio de suas culturas.

Seguindo princípios biologistas, eugênicos, higienistas e sanitaristas e, com características militares, em seus momentos

elementares no Brasil, a Disciplina serviu ao projeto de branqueamento da nação, contribuindo para a negação do outro negro, assim como de sua história, acentuando demarcações sociorraciais que fragmentaram e fragmentam corpos e culturas.

Assim, a Fenomenologia da Percepção de Merleau-Ponty se apresenta como uma opção para rever o conceito de corporeidade na contextualização e prática da Educação Física Escolar. As experiências sensíveis vividas pelos corpos social e culturalmente imersos vivenciadas na escola, por meio de atividades relacionadas à cultura corporal de movimento, podem recriar a relação com o próprio corpo e sua comunicação com o mundo, modificando as mensagens que passam e que recebem, decompondo e reestruturando o vínculo do sujeito com o mundo, contribuindo, assim, para uma educação antirracista.

Educação Física e a negação da corporeidade negra

Na passagem do século XIX para o século XX, a Educação Física era uma importante aliada das elites que desejavam o aprimoramento racial da população brasileira. Cabia a essa Disciplina a responsabilidade do desenvolvimento do *phísico* e do *mental* da almejada “nova” raça, preparada para elevar o Brasil ao patamar das grandes nações europeias (CAFÉ, 2013).

O caráter pedagógico atribuído às práticas corporais e aos esportes de modo geral, no Brasil, surgiu justamente no momento em que se configurou a necessidade de civilizar e modernizar o País (MELO, 2001). Todavia, naquele momento, civilizar e modernizar significava superar o problema da presença negra, responsabilizada por toda degradação física e moral da sociedade brasileira. Em outras palavras, o problema do subdesenvolvimento da nação

era atribuído à presença africana que, para as elites, necessitava ser eliminada.

Nesse contexto, várias práticas corporais negras e afro-brasileiras passaram por perseguição e proibição estatal. A capoeira e várias danças e expressões corporais ligadas aos rituais das religiões de matrizes africanas foram proibidas e se tornaram caso de polícia. Vários jogos e atividades físicas realizadas pelas populações negras foram alvos da repressão. Fraga Filho (1996), em *Mendigos, moleques e vadios na Bahia do século XIX*, mostrou como crianças e adolescentes negros e negras faziam das ruas de Salvador seus espaços de sociabilidade, desenvolvendo uma série de atividades de lazer, entre elas, uma série de jogos com bola, que tinham significados próprios e, na maioria das vezes, desafiavam o mundo adulto através de insultos e injúrias. As práticas corporais dos jovens negros que rompiam os costumes tradicionais não eram toleradas no mundo adulto racista e colonizador, que os perseguia, criando medidas para repreender e civilizar os vadios (FRAGA FILHO, 1996).

Em *Pele negra, máscaras brancas*, Fanon (2008) relata que, em uma sociedade moderna oriunda da civilização colonial, como é o caso do Brasil, a exploração do colonizado nunca é apenas uma exploração puramente econômica, mas também psicológica e subjetiva. Para garantir a exploração econômica, é preciso criar mecanismos de controle de seu corpo e de destruição de sua subjetividade. Assim, para o autor, na situação colonial, a corporeidade do colonizado é um alvo importante das elites colonizadoras, não apenas porque o controle do corpo é importante para exploração da força de trabalho, mas também para o processo de desumanização e aniquilação de sua humanidade.

Para Fanon (2008), na situação colonial, o corpo negro é controlado e infestado por corpos estranhos. O objetivo é embranquecer o negro ao ponto de controlar sua corporeidade e o seu pensamento. “No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação” (FANON, 2008, p. 104). Para o autor, com sua corporeidade dominada, o conhecimento da pessoa negra sobre seu corpo sempre é um conhecimento em terceira pessoa. “Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas” (FANON, 2008, p. 104).

Quando do surgimento da Educação Física, nas nações onde a situação colonial imperava, uma das funções dela era auxiliar no processo de aprisionamento do colonizado. Essa Disciplina contribuía para objetificar as populações negras, negando-lhe sua subjetividade e sua humanidade. Assim, no Brasil, tem-se a constituição de políticas públicas racistas de embranquecimento, na busca pela formatação de um mundo branco que rejeita a participação do negro, dominando seu corpo e sua mente. Com sua corporeidade controlada, com sua mente aprisionada, coloca-se em curso um projeto de genocídio das populações negras e de suas culturas (NASCIMENTO, 1978).

Em outras palavras, a Educação Física surge com uma ferramenta essencial em um mundo branco que aprisiona os homens e as mulheres negras, constituindo-os como objetos. Analisando sua própria trajetória como homem negro para exemplificar a questão que está posta para as populações negras e suas corporeidades, Fanon (2008) afirma que “meu corpo era devolvido, desancado, desconjuntado, demolido, todo enlutado, naquele dia branco de inverno. O preto é um animal, o preto é ruim, o preto é malvado, o preto é feio; olhe, um preto!” (FANON, 2008, p. 107).

O papel da Educação Física na formação da sociedade almejada pelos racistas e racialistas brasileiros pode ser entendido quando se analisam os estudos e as pesquisas realizadas pelos doutores da Faculdade de Medicina da Bahia – FAMEB, nas últimas décadas do século XIX e nas décadas iniciais do século XX. Em um ambiente caracterizado pela busca por civilização e modernidade, com a necessidade evidente de controlar o que já se conceituava como a saúde pública, os estudos sobre as práticas corporais e as atividades físicas estavam relacionados aos temas da *Cadeira de Hygiene*, mais precisamente, incluídos no grande tema da *Hygiene Social* ou *Hygiene Pública*.

Em 1895, Francisco Lobo defendeu a tese intitulada *Hygiene Escholar* como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Medicina. Lobo (1895) afirmava em seus estudos que a aplicação da *hygiene* no ambiente escolar era um assunto importantíssimo, “[...] do qual depende a resolução do mais difícil problema social, qual o de preparar a geração que surge para com o patriotismo corrigir os erros do presente, que não são poucos, e elevar a pátria à altura que ela merece no quadro das nações civilizadas” (LOBO, 1895, p. 11). Como um dos assuntos mais importantes da chamada *hygiene escholar*, a Educação Física e as práticas corporais tinham o desafio de superar, segundo Lobo (1895), o maior de todos os problemas sociais: a questão da raça.

A questão da raça era importante, porque o que estava em jogo era o controle das populações negras e o caminho para sua eliminação. Os médicos sabiam que era preciso eliminar esse problema. Por isso, Fanon (2008) afirma que “[...] é na corporeidade que se atinge o preto. É enquanto personalidade concreta que ele é linchado. É como ser atual que ele é perigoso” (FANON, 2008, p. 142). Não era por acaso que, entre os assuntos higiênicos que

deveriam ser trabalhados em sala de aula, a Educação Física e a prática de exercícios físicos se destacavam entre os que interessavam aos doutores da FAMEB, pois, naquele momento, ela era uma ferramenta pensada para lidar com o problema do negro.

Para os médicos, um país civilizado era aquele que apurava a raça cuidando do corpo e da mente dos seus filhos. Segundo a medicina, se o Brasil vivia uma ânsia por modernidade, desejando se tornar civilizado e evoluído como algumas nações europeias, era necessário, primeiramente, investir na Educação Física escolar e na prática de exercícios físicos, pois ambos seriam capazes de apurar a raça e, assim, transformar a sociedade brasileira. Eles acreditavam que as práticas corporais tinham a capacidade de agir em várias áreas, como a social, a física, a mental e a moral, sendo capazes de formar uma população com os mesmos valores das sociedades europeias.

Vale salientar que, ao fazer suas análises, os médicos baianos dialogavam com as teorias raciais europeias, mas se negavam a apenas repeti-las. A mera cópia das teorias se tornaria um imenso problema teórico-metodológico para quem buscava resolver o mais difícil “problema social” do Brasil, Como a maioria das teorias raciais já tinha condenado o futuro do País em decorrência da visão alimentada acerca da miscigenação, era preciso que os médicos brasileiros fossem além. Se quisessem resolver o problema racial brasileiro, eles não poderiam concordar com o raciocínio que afirmava que a miscigenação já tinha condenado a sociedade brasileira. Assim, os médicos buscaram a todo custo solucionar os problemas que se colocavam na realidade brasileira, formulando novas interpretações à luz do famigerado darwinismo social (SKIDMORE, 2010).

Apesar de muitos médicos brasileiros, como Rodrigues (1935), terem condenado a miscigenação enxergando nela o fim das esperanças para o progresso da nação, nem todos, contudo, compartilhavam e acreditavam nessa ideia. Antes e durante o período que Nina Rodrigues produziu e condenou em seus escritos o futuro do povo brasileiro devido à hibridização, alguns médicos trabalharam em seus gabinetes e laboratórios para apontar possíveis futuros menos pessimistas e fatalistas para a nação, apontando soluções para os problemas nacionais através da Educação Física.

Algo comum entre os trabalhos médicos que estudavam as atividades físicas e os esportes era apresentar um panorama histórico dessas práticas, mostrando como, desde a Antiguidade, tanto homens civilizados como bárbaros perceberam sua importância para o desenvolvimento de uma sociedade forte. Seja com o ensino da ginástica na busca por corpos atléticos, seja no ensino de exercícios militares para a obtenção de guerreiros, defendiam que a Educação Física sempre foi aliada das nações e dos impérios que se destacaram ao longo da história.

Com essa forma de pensar, os médicos acreditavam que, para além dos fatores genéticos, os fatores culturais influenciavam a formação de uma raça. Nesse sentido, levando em consideração e, ao mesmo tempo, fazendo adaptações da teoria da evolução de Darwin e do próprio darwinismo social, eles defendiam que todas as raças estariam em processo de evolução, transformação e formação. Essas possibilidades teóricas estimulavam os estudiosos a acreditarem na viabilidade de uma nação miscigenada. Se o Brasil desejasse ser grande como os países europeus, seria preciso mudar a cultura, afastando-se daquilo que fosse negro e africano, reformulando a forma de pensar a educação, investindo nos estudos relacionados à Educação Física e às práticas corporais europeias que

estimulariam o desenvolvimento do corpo e a formação de uma nova raça.

Em suma, para os médicos e estudiosos, o atraso da sociedade brasileira estava atrelado ao excesso de africanismo na cultura nacional. A própria inferioridade racial da população miscigenada era devido à contribuição negativa dos negros que, historicamente, desenvolviam culturas e práticas corporais irracionais e depauperadas. A solução era exterminar a contribuição africana e focar no desenvolvimento de uma nova cultura a partir das práticas corporais europeias. Isso explica, ao menos em parte, as leis criadas para perseguir e aniquilar a corporeidade negra.

Segundo Lobo (1895), a decadência orgânica e moral de sua geração acontecia devido à falta de exercícios físicos e de práticas corporais europeias como a ginástica, concebida como a base de uma Educação Física exemplar. Dessa forma, a degradação racial da sociedade brasileira não era devido à fatores genéticos. A inferioridade racial brasileira era fruto de uma cultura degradante (entenda-se cultura negra), marcada pela falta de Educação Física nas escolas e pela ausência de atividades como o passeio, a corrida, o salto, a natação e os exercícios militares. Indo além, Lobo (1895) afirma que “[...] não é só a falta da educação *physica* que temos a notar em nossas *escolas; n'ellas* tudo falta e podemos afirmar sem receio de sermos contestados que longe estão de preencher os fins a que são destinadas” (LOBO, 1895, p. 3). Assim, é com a responsabilidade de resolver o problema racial brasileiro que a Educação Física entra no currículo escolar. Durante muito tempo e até mesmo na atualidade, essa Disciplina tem servido para fortalecer as estruturas que fundam o racismo à brasileira, que limita e destrói culturas e saberes.

A Fenomenologia da Percepção de Merleau-Ponty no paradigma da corporeidade negra

Com avanços científicos, sociais e culturais, hoje, a Educação Física, a partir da Cultura Corporal de Movimento, atua nas relações entre as diferentes formas de movimentação corporal e em seu contexto sociocultural. Em constante transformação, essa relação: corpo, movimento, sociedade e cultura, possibilita a reconfiguração de antigos paradigmas, conferindo à Educação Física a oportunidade de, entre outras, reestruturar o conceito de corpo. Dessa forma, na atualidade, as aulas dessa Disciplina podem ser um momento de humanização dos corpos, incluído o corpo negro, e de reconhecimento e valorização de sua corporeidade.

Todo corpo, culturalmente imerso, sente e se move. Neste sentido, a corporeidade, desde a Fenomenologia da Percepção de Merleau-Ponty, estuda o corpo humano como ser visível e vidente, que, ainda, se vê. O ser humano, ser indivisível, tem experiências sensíveis. O corpo nunca é apenas um corpo, o corpo é sempre um corpo vivido, construído historicamente.

Se para Merleau-Ponty (1999) o corpo é sempre um corpo vivido e um fenômeno das experiências históricas, pode-se pensar que uma nova vivência na Educação Física possibilita, então, uma reconstrução da configuração de corpo capaz de afastar o caráter excludente, racista e limitante impostos por essa Disciplina, quando da sua criação.

A Educação Física escolar estimula e favorece a vivência corporal, por meio da autoexperimentação e da interação com outros corpos. Esse corpo, construído na experiência e culturalmente imerso, sente e se move. Portanto, um dos desafios da Educação

Física é fazer com que todos os corpos e suas corporeidades se sintam e se movam para uma educação para a pluralidade, para a diversidade e para relações raciais.

Com sua criação e desenvolvimento atrelados a conceitos euronormativos de otimização da raça, nacionalismo e disciplinamento, a Educação Física possui uma longa trajetória no desenvolvimento de suas concepções pedagógicas. Entre o final dos anos 70 e início dos 80, passou a ter um posicionamento além da eficiência técnica, da esportivização, do mecanicismo e do sujeito acultural, buscando, entre outras coisas, caminhos para a superação do racismo escolar e pela valorização de todos os corpos em suas diferenças e diversidades.

Entre essas concepções pedagógicas, está a Fenomenologia da Percepção, que estuda a relação fenômeno-objeto, e que pensa a corporeidade desde a teoria de Merleau-Ponty, na qual é o corpo que vincula o sujeito ao mundo. Segundo esse autor (Merleau-Ponty, 1999), nas palavras de Machado (2010, p. 82), a “intersubjetividade como experiência de existência configurada na corporeidade, na experiência vivida, na visão e no corpo e em propagação no outro e no mundo”.

As relações e conflitos do indivíduo com o meio no qual vive e se desenvolve geram conhecimentos, visões sobre ele, que estão em constante modificação, e essa percepção media sua relação com o mundo, sendo, segundo a teoria fenomenológica, o corpo esse meio de interação. “São as significações do mundo percebido que expressam realidades estruturais manifestas na corporeidade. É através do corpo que o ser de forma sensível se efetiva no mundo” (MACHADO, 2010, p. 82), ou seja, “o corpo é veiculador da comunicação do sujeito, falando a respeito da sua maneira de estar no mundo [...]” (GOMES, 2002, p. 41).

Dentro dessas características, o ser humano possui uma existência espacial, pois o mundo é resultado de lugares, sendo assim, os lugares são um intermédio entre homens e mulheres e o mundo. O ser humano também é entendido como sujeito histórico, formado na experiência histórica, possuindo uma existência temporal, com memória do passado e esperança do futuro, participando, dessa maneira, do processo histórico, da sua construção e de suas modificações.

Segundo Merleau-Ponty (1999), a experiência humana é vivenciada por meio do corpo humano, habitado por uma consciência. A Educação Física dentro do ambiente escolar é, pois, uma Disciplina privilegiada para oferecer vivências que conectem os estudantes em suas diversidades e pluralidades com o mundo, abrindo espaço para que o conheça e o decomponha. Uma emoção para cada vivência, promovendo experiências sensíveis, transformadoras e humanizadoras.

Como abordado anteriormente, a Fenomenologia da Percepção entende o ser humano como sujeito e objeto. Ser visível e vidente, que, ainda, se vê. O corpo é móvel e movente, para si próprio. Assim, o estudante, criança ou adolescente, o indivíduo enfim, pode ser visto, vê os outros, e pode ser visto por si mesmo. E, segundo Merleau-Ponty (1999), o corpo nunca é apenas um corpo, o corpo é sempre um corpo vivido, e, assim, em constante construção. Dessa maneira, pode-se pensar que, a partir da Fenomenologia da Percepção, as aulas de Educação Física sejam um espaço para o desenvolvimento e para a conexão de todos os corpos e de todas as corporeidades. Um espaço de reconhecimento, respeito e de valorização das diferenças, para que todo corpo possa viver e ser sentido em sua plenitude.

Compreende-se, portanto, que a fenomenologia é o estudo das essências, “mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre ‘ali’, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 1), e por que não associar esse estatuto filosófico com a questão racial? E se “tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 3), quais são as experiências de mundo que o estudante, a criança, como fonte absoluta, teve e vem tendo? Ao pluralizar o currículo, ao trabalhar o currículo a partir do pluriculturalismo, levando para as aulas de Educação Física a história e a cultura negra e afro-brasileira, qual é o lugar da criança na recepção desse conteúdo e na construção de seus conhecimentos?

Dentro desse contexto, as palavras de Soares (1999, p. 5) tornam-se bem expressivas:

O corpo como primeiro plano, de visibilidade humana como lugar privilegiado das marcas da cultura, ou o corpo como lugar onde a mão adulta marca a criança, como espaço de imposição de limites psicológicos e sociais, conforme assinala George Vigarello [...], tem sido pouco considerado no campo da educação e, mais especificamente, no campo da educação física.

E Biscaro (2016) sentencia: “Uma educação do corpo na sua integralidade, na Educação Física escolar, não foi ainda efetivada”. Ressalta-se, ainda, que a exposição do corpo nas aulas de Educação Física é mais acentuada que nas outras disciplinas, e, se isso causa maior campo conflitual, também proporciona maior espaço para reflexão. Nesse sentido, essas aulas aparecem como um espaço por

excelência para o processo de humanização de um corpo e valorização de uma corporeidade.

Embora o processo de exclusão, desumanização e eliminação do corpo negro tenha iniciado no passado, isso ainda acontece e reverbera na atualidade, ecoando também nas aulas de Educação Física. Ainda é possível encontrar nessas aulas representações sobre o corpo negro, do homem e da mulher negra, do estudante e da estudante, criadas e reproduzidas no imaginário social brasileiro, que os delimitam para o trabalho braçal, ao corpo a ser explorado e ao corpo sexualizado.

Mattos (2006) fala da negação da cultura e adoção de modelos branco-cêntricos por jovens negros, na tentativa de serem associados a padrões positivos, afirmando que “uma das representações entre a identidade negra e a identificação corporal negra é o estereótipo, a rotulação dada a estes grupos que reforça e distorce a posição dos mesmos na sociedade, marginalizando-os” (MATTOS, 2006, p. 5).

Martins (2012) aborda a invisibilização das culturas africanas e da ausência dessa referência no constructo de corpo das crianças e adolescentes negros e negras, contribuindo para a negação do corpo negro nas aulas de Educação Física Escolar. Ele afirma que “[...] quando se nega o corpo, nega-se o mundo que este representa, nega-se aquele ser específico e todo o seu mundo de movimento, sua visão. Um corpo negado nega o passado, nega sua história, suas origens” (MARTINS, 2012, p. 11).

Essa invisibilização acontece pela omissão do conteúdo, ou, da sua folclorização. A estereotipação do conteúdo relacionado à cultura negra e africana é debatida por Pomin e Café (2020), que abordam a relação dessas atividades com a comemoração da Consciência Negra ou elas acontecem de maneira desconexa com a

contextualização histórica e social. Araújo (2011) fala ainda das transformações dessas manifestações corporais exclusivamente em atividades de lazer, igualmente descontextualizadas. Essas ações promovem a desvalorização do conteúdo, da história e cultura, e do negro.

Com a Fenomenologia da Percepção, Merleau-Ponty (ano) possibilita pensar que essa falta de atenção ao corpo pode ser substituída por um olhar minucioso, usando as referências que são trazidas para a escola, para trabalhar sua ressignificação. Costa et al. (2018, p. 121) esclarecem que “as maneiras como ele [o corpo] é divulgado na sociedade implica diretamente nas relações que se tem com ele na escola”. Sobre o corpo negro, Alexandre (2018, s/p) elucida que:

Trata-se de um corpo crivado de reminiscências de memória, um lugar de saberes e de identidades que são perpetuados através dos tempos. Esse corpo, como espaço diaspórico, pode, por um lado, ser reportado ao ‘atlântico negro’ e, por outro, é [ou se vê] ressignificado quando se integra ao continente americano e passa a reproduzir e legitimar a sua cultura.

Sendo o indivíduo um grande projeto a ser construído, tornando-se isso possível a partir de sua experiência com o mundo, ao observar os estudantes em movimento, pode-se identificar práticas que vivenciaram, vivenciam ou deixaram de vivenciar, e oportunizar aquelas que complementem seu repertório motor e sua vivência de manifestações corporais culturais.

Paro (2008) defende que homens e mulheres, historicamente, não se constroem sozinhos, sendo a educação, o processo pelo qual o indivíduo se torna humano. Nesse sentido, Gomes e Munanga (2016) afirmam que ninguém nasce racista. É através do processo formativo, ou seja, da educação que se recebe em casa, nas escolas e no meio social que as pessoas se tornam racistas. É na

forma com que se educam as pessoas que se geram sociedades racistas que desumanizam, brutalizam e exterminam corpos diferentes. Todavia, para os autores, se uma educação racista origina pessoas racistas, uma educação antirracista forma pessoas antirracistas. Nesse sentido, por meio de uma Educação Física voltada para as relações raciais, é possível a humanização dos corpos para a formação de uma sociedade baseada na equidade racial e na superação do racismo e das estratificações raciais.

Para Bins e Meirelles (2016, p. 47), “trabalhar o corpo e com o corpo não é uma tarefa muito fácil na escola, pois carregamos uma série de pré-conceitos e tabus sobre ele e, para superá-los, às vezes é dolorido e leva tempo”. Para as autoras, transformar o corpo em conteúdo pedagógico possibilita a releitura e a transformação.

“Meu corpo é o meu ponto de vista sobre o meu mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 108), assim, essa percepção, como opção (ou resultado) de conjuntura ou referência, promove a leitura das situações advindas, sendo relativizada pelas referências recebidas. O conhecimento é construído pela percepção, e essa é particular, imperfeita e incompleta. A percepção é uma vivência. E, sendo assim, quais as referências que os estudantes estão recebendo na escola? E na sociedade?

Partindo do currículo da Educação Física para responder (ao menos em parte) essas questões, Pomin e Café (2020) explicam que “apesar dos 17 anos de implementação da Lei 10.639/03, e 12 anos da 11.645/08, ainda existem muitos desafios e obstáculos para a implementação dela no sistema educacional, inclusive, pela incipiente presença nos conteúdos da Educação Física”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997), embora abordem a “pluralidade cultural brasileira”,

desviam a questão racial empregando o termo “étnico”. E, também, embora existam as leis supracitadas para direcionar o trabalho dos docentes, não apresentam pautas concretas, comprometendo (ou desculpando?) a instrumentalização e real efetivação. Se o meu corpo é o meu ponto de vista sobre o mundo (MERLEAU-PONTY, 1999), essas práticas excludentes e invisibilizadoras têm feito que o corpo negro seja o ponto de vista de outrem sobre o mundo, comprometendo, ainda, o espaço de resistência no mundo desse corpo.

Conclusões Transitórias

Passada a grande metamorfose da Educação Física, advinda da transformação que se iniciou nos anos 80, e pensando em um País multirracial, multiétnico e multicultural como o Brasil, permite questionar: todas as possibilidades da cultura corporal do movimento estão sendo vivenciadas na escola? O currículo da Educação Física está contemplando todas as culturas, toda a diversidade brasileira? Acredita-se que sim, que, ao menos em teoria, essas práticas estão presentes. Porém, foi possível identificar também que os estudantes deixam de vivenciar as expressões de movimento da cultura brasileira em toda sua plenitude, devido às dificuldades relacionadas a não superação do eurocentrismo, que criou as bases da Educação Física e que segue estendendo suas raízes à prática dos professores.

Essa Disciplina, por meio da corporeidade da teoria merleau-pontyana, possibilita a expansão da cultura corporal do movimento na escola, mediante a vivência sensível e consciente, proporcionando aos estudantes uma perspectiva ampla, criativa e mutável do próprio corpo e da relação dele com o outro e com o

ambiente social e cultural em que vive, extrapolando expressões corporais limitantes e excludentes.

A Educação Física precisa, ainda, combater as representações negativas sobre o corpo negro que está no imaginário social brasileiro, comprometendo-se, assim, com a pluralidade e a diversidade, para que a corporeidade negra seja desestigmatizada, reconhecida e valorizada.

Referências

- ALEXANDRE, Marcos Antônio. **Formas de representação do corpo negro em performance**. LITERAFRO. 2018. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/156-marcos-antonio-alexandre-formas-de-representacao-do-corpo-negro-em-performance>. Acesso em: 16 out. 2020.
- ARAÚJO, Zezito. **Folclorização e significado cultural do negro**. 2011. Disponível em: <https://cenpah.wordpress.com/2011/01/21/folclorizacao-e-significado-cultural-do-negro/>. Acesso em: 16 out. 2020.
- BINS, Gabriela Nobres e MEIRELLES, Helena. O que pode um corpo? Discutindo gênero, sexualidade e questões étnico-raciais através do corpo em uma escola municipal de Porto Alegre. **Diversidade e Educação**, Porto Alegre, v. 4, n. 7, p. 44-47, 2016.
- BISCARO, Marlene Vitoria. **Corpo e cultura midiática: fronteiras (in)visíveis à prática pedagógica da Educação Física**. 107 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas tecnologias). Universidade do Norte do Paraná, Londrina, 2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.**

CAFÉ, Santos Café. **Dos simpaticíssimos aos incivilizados: a formação do cenário futebolístico de Salvador (1895-1918)**. Dissertação (Mestrado em História), UFBA – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

COSTA, Mackson Luiz F. da, et al. Corpo e epistemologia: contribuições para a Educação Física Escolar. In: FRANCO, Marcel Alvez e SURDI, Agnaldo Cesar (Orgs.). **Corpo, Cultura e Educação Física**. v. I. Natal: SEDIS-UFRN, 2018, p.120-139.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008.

FRAGA FILHO, Walter. **Mendigos, moleques e vadios na Bahia do século XIX**. São Paulo: Hucitec, Salvador – BA: Edufba, 1996.

GOMES, Nilma Lino e MUNANGA, Kabengele. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2016.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, 2002.

LOBO, Francisco. **Higiene escolar**. Salvador: Imprensa Popular, 1895.

MACHADO, Bernadete Franco Grilo. Visão e corporeidade em Merleau-Ponty. **Argumentos**, Curitiba, ano 2, n. 3, p. 82-88, 2010.

MATTOS, Ivanilde Guedes de. Educação Física e o corpo negro. **Espaço Plural**, Marechal Cândido Rondon, ano VI, n. 14, p. 4-7, 2006.

MARTINS, Bruno Rodolfo. A negação do corpo negro e a educação Física Escolar. In: **Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades**, 1, 2012, Niterói: ANINTER/SH, PPG/SD, 2012, 0-21.

MELO, Victor Andrade de. **Cidade sportiva**. Rio de Janeiro: Relume Dumará - Faperj, 2001.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NASCIMENTO, Abdias do. **Genocídio do negro brasileiro: processo de racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1978.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

POMIN, Fabiana; CAFÉ, Lucas Santos. Educação para as relações étnico-raciais na Educação Física: para além da Capoeira. **Motrivivência**, Florianópolis, v.32, n. 63, p.01-23, 2020.

RODRIGUES, Nina. **Africanos no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

SOARES, Carmen Lúcia. Corpo e Educação. Apresentação. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 48, p.5-6, 1999.

SKIDMORE, Thomas. **Preto no Branco**. São Paulo: Cia das Letras, 2010.

13. O CORPO NEGRO E A ESCOLA: UM OLHAR SOBRE A TEMÁTICA RACIAL NO BAIXO TOCANTINS, PARÁ

Loise Barbosa Sampaio

Rosemeire de Oliveira Souza

Introdução

Este artigo dialogará com vivências e práticas relacionadas à questão étnico-racial e à educação, na região do Baixo Tocantins, onde atuo como Professora do curso de Licenciatura em História, Campus do Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará (UFPA). Também fará parte deste artigo a vivência e as experiências de minha orientanda Loise Babosa Sampaio, que desenvolve o trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado *A Construção da Identidade Negra no Espaço Escolar a partir do Corpo Negro e do Cabelo Crespo*. Tem como foco as escolas do município de Oeiras do Pará. Ressaltamos que a pesquisa passa por modificações devido a pandemia mundial de Covid 19, que assola diferentes regiões do mundo e, no caso do Brasil, suspendeu as aulas presenciais nas escolas públicas da região.

A metodologia utilizada a abordagem qualitativa, com enfoque na observação participativa, na utilização de questionários e entrevistas, e no trabalho de campo. O referencial metodológico foi pontuado por discussões desenvolvidas por autoras e autores que pesquisam as relações étnico-raciais a luz da educação, como Nilma Lino, Kabenguele Munanga, Isabel Aparecida dos Santos, Zélia Amador entre outros/as.

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico, raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive a participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (SILVA, 2017, p. 490).

Desta forma, buscamos pensar as relações étnico-raciais e a educação a partir da sala de aula, pois, na região do Baixo Tocantins, a presença do racismo nos espaços escolares não difere de outras regiões do Brasil. Como demonstrou Vicente Salles (2005), a presença africana, e agora afro-brasileira, é uma das matrizes fundamentais na história da Amazônia. E esta presença é percebida nas manifestações culturais, nas estruturais mentais, na memória, ou seja, em todos os elementos que fazem parte da cultura amazônica e, conforme vem apontando nossa pesquisa, na presença do racismo também.

Sabemos também que as práticas racistas não se restringem somente as escolas. Ao analisarmos os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e do Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD), teremos condições para entender o lugar de negros e negras na sociedade brasileira. As pesquisas apontam, por

exemplo, que no ano de 2015, brasileiros brancos, ainda ganhavam o dobro do que brasileiros negros, confirmando as questões que ressaltamos.

É sabido que o racismo aparece de várias maneiras. Então, como formas de enfrentamento do racismo, elegemos a educação e a cultura, conseqüentemente, a escola, como canais que nos possibilitam observar, identificar, analisar e propor alternativas para o enfrentamento da questão. Nossa prática pedagógica vem demonstrando as especificidades do racismo na região, buscando assim colaborar na construção de uma educação antirracista.

Este fato traz à tona um dos problemas que perpassam nossa sociedade: o racismo como uma das heranças do colonialismo, que criou representações e estereótipos, que servem para excluir e marginalizar os diferentes grupos sociais. Em relação ao racismo, o Prof. Kabenguele Mananga nos traz alguns apontamentos importantes:

Ele tem um percurso e várias histórias, que devem ser interpretadas de acordo com as épocas, modelos culturais e estruturas de poder das sociedades que o praticam. Apesar de obedecer a uma mesma lógica de hierarquização dos “outros”, o racismo passa, no decorrer dos anos, por uma complexidade de mutações em suas figuras sociais, culturais e discursivas. Em sua evolução, a ciência biológica demonstrou, já na segunda metade do século XX, que a raça não existe e, conseqüentemente, que são absurdas as crenças baseadas na superioridade e inferioridade raciais dos grupos humanos (MUNANGA, 2017, p. 33).

Embora a ciência tenha demonstrado, conforme cita Munanga, que pensar em superioridade baseada na ideia de raça, seja um equívoco, na sociedade e no mundo acompanhamos vários exemplos contrários. O racismo parte da premissa da superioridade de um grupo em detrimento do outro, estando intimamente presente na história mundial como uma das ações efetivas do

colonialismo, com a qual nós negras e negros lidamos em nosso cotidiano. Embora a ciência já tenha provado que é equivocada e absurda tal ideia, o fato é que ela prevalece de forma intrínseca às sociedades humanas, como demonstraram os assassinatos de George Floyd, em Minneapolis (EUA) em maio de 2020 e de João Alberto Silveira Freitas, em um supermercado na região sul do Brasil, em novembro deste ano.

Como a proposta do livro é pensar Corpo, Corporeidade e Educação, falaremos do corpo negro e seus dilemas na sala de aula, porque, a escola é um lugar dialético. Ao mesmo tempo em que temos várias ações buscando uma escola “decolonial”, na qual saberes, práticas, memórias e que outras vivências passem a ser valorizadas, ainda encontramos uma escola na qual o corpo negro e a corporeidade são demarcados através de brincadeiras, de piadas e, muitas vezes, o silêncio sobre estas questões é a única resposta que a criança negra recebe. Como diz Nilma Lino Gomes (2001, p.89), “no Brasil, ser negro é tornar-se negro”, e, com certeza, a escola é um dos primeiros lugares no qual a negritude é apontada mais de uma forma negativa, pejorativa, já que em nossa sociedade, a diferença, a diversidade é encarada de uma forma negativa.

Ressalte-se que são várias as razões que causam o silêncio na escola em relação ao racismo, razões que passam desde a formação dos professores (as), uma vez que ainda temos lacunas em relação a formação para o trabalho com as relações étnico-raciais, formas ainda muito peculiares de trabalho com a Lei 11645/08, que após dezessete anos de existência ainda se faz desconhecida em alguns espaços escolares. Mas, sobretudo, o fato dessas questões estarem ligadas ao racismo na sociedade brasileira.

Sabemos também que o espaço escolar é um espaço de comunicação que se caracteriza pela intensa relação/interação dos

corpos. Segundo Gomes (2002, p. 41), o corpo evidencia as relações e percepções de mundo a partir das representações naturais e materiais uma vez que:

[...] o corpo fala a respeito do nosso estar no mundo, pois a nossa localização na sociedade dá-se pela sua mediação espaço e tempo. Estamos diante de uma realidade dupla e dialética: ao mesmo tempo que é natural, o corpo é também simbólico (GOMES,2002, p.41).

Pensar sobre o corpo negro como símbolo de construção de identidade é refletir sobre o seu processo histórico, tendo em vista que o corpo do negro carrega uma história permeada de sofrimento em que são vítimas iniciais da violência colonial, a partir da exploração do seu corpo. Neste contexto, Malachias (2007 p. 32) nos evidencia que:

“a escravidão implicou a expropriação plena de seres humanos, que foram aprisionados, arrancados de sua terra e transportados, sob torturas e condições subumanas, a outros continentes que os acolheram como trabalhadores escravizados, portanto sem direitos”.

São estas “heranças” do colonialismo que justificam o porquê da necessidade de discussões e ações relacionadas às identidades e à diversidade sejam ressignificadas nas escolas. Para pensar esta questão usamos aqui os exemplos dos materiais didáticos, em especial, os livros, pois, muitos ainda ressaltam a iconografia da escravidão, como demonstramos abaixo:

Como podemos ver esta imagem nos traz várias reflexões: um negro açoitando outro negro; a escravidão e sua crueldade, e vários outros apontamentos. Não podemos deixar de mencionar como o corpo negro é representado: imobilizado, dominado e sem reação. É desta forma que os materiais didáticos em sua maioria ainda nos retratam. Santos (2001, p. 103) destaca que em relação

aos materiais didáticos, vários estereótipos são atribuídos aos negros, colocando-os em uma posição de inferioridade.

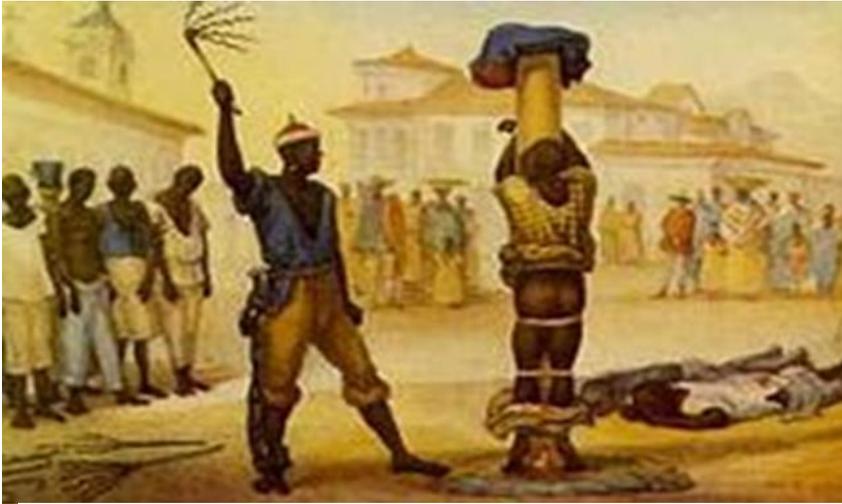


Imagem 1. Execução do castigo de açoite (Debret, 1874). **Fonte.** Pinterest, 2020.

Ainda segundo a autora, destacam-se as seguintes conclusões:

a) As imagens das mulheres negras eram sempre caricatas, com lenço na cabeça, brinco de argolas e traços animalizados; b) as mulheres negras eram sempre “cuidadoras”, sem família, numa brutal referência à “ama-de-leite”; c) quanto ao trabalho, apareciam associados a atividades não-qualificadas (pedreiros, domésticas etc.); a invisibilidade da população negra, pois, apesar de representar 44% da população, em meio a multidões aparecia apenas um negro; e) os negros como sinônimos de escravos. Em contrapartida, os valores inversos, positivos eram atribuídos aos brancos (SANTOS, 2001, p. 103).

Com a passagem acima percebemos como a escola ainda é um espaço dialético, e como ainda temos muitos caminhos a percorrer na luta por uma educação antirracista. Além disso, nossas observações demonstram como, por exemplo, a escola ainda pouco discute as diferentes formas de resistência engendradas por nós,

povo negro, em nossa trajetória histórica. Com certeza todos estes processos interferem na relação que estabelecemos com nosso corpo e, corporeidade, e em consequência, em nossa identidade e história.

Corpo, cabelo e trajetória escolar

Pensar a construção da identidade dos sujeitos requer uma compreensão da complexa realidade em que estão inseridos com suas diversas formas de interações sociais, culturais e entre outras.

O processo de construção da identidade é complexo e sua construção se dá fora do isolamento, ou seja, sua construção parte do diálogo coletivo e da interação com outros indivíduos, assim como nos diz Nilma Lino Gomes (2019, p.29): “nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros”.

A construção da identidade negra parte da compreensão da construção social, histórica e cultural. E como os outros processos de construção identitária, se constroem aos poucos e abrangem várias questões [quão] estabelecidas ao grupo racial pertencente ou não. Esse processo de construção identitária constantemente se inicia na relação familiar e ao seu pertencimento racial e depois alcança outros espaços e sujeitos.

A identidade negra é entendida, no contexto da pesquisa, como um processo construído historicamente em uma sociedade que padece de um racismo ambíguo e do mito da democracia racial. Como qualquer processo identitário, ela se constrói no contato com o outro, no contraste com o outro, na negociação, na troca, no conflito e no diálogo (GOMES, 2019, p. 28).

A construção da identidade negra é um processo dolorido e difícil, pois no Brasil a condição de ser negro se construiu de forma negativa e é historicamente violentada. Segundo Gomes (2019, p. 34), “no regime escravista, a lida do escravo implicava trabalhos forçados no eito, na casa grande, na mineração. Implicava, também, a violência e os açoites impingindo sobre o corpo negro”.

Negar sua negritude é um processo em que o negro acaba negando suas características e se identificando como pardos ou morenos, rejeitando seu corpo, seu cabelo e sua cultura na tentativa de se colocar num padrão aceitável socialmente. Nesse contexto, sempre haverá um intenso conflito identitário, envolvendo a questão racial na história de vida de meninos e meninas, que também constroem na identidade mestiça a negação do padrão negro inscrito em seu corpo. Identidade esta, presente na composição étnica.

A lógica do mito da democracia racial no Brasil tenta esvaziar o pertencimento étnico/racial do corpo mestiço na tentativa de aproximá-lo ao padrão estético ideal, que é o branco. A negação/aceitação do corpo mestiço também é fruto do racismo brasileiro.

[...] esse movimento de negação/afirmação não é suficiente para apagar o peso da presença negra na discussão da mestiçagem no Brasil; pelo contrário, reforça-a ainda mais. Assim, até que ponto podemos considerar que, ao falarmos e buscarmos um padrão mestiço, estamos, na realidade, afirmando o negro que pensamos negar? A imposição do padrão estético mestiço pode, em alguns casos remeter-nos ao polo da negritude, e não ao da branquitude (GOMES, 2019, p. 315).

O ambiente escolar é um espaço misto com uma intensa relação de indivíduos com diversos pertencimentos culturais, sociais, raciais e outros. Nesse espaço ocorrem ações de preconceitos, sobretudo o racismo, que partem da aparência física desses sujeitos

com apelidos e piadas estereotipadas sobre o corpo negro e o cabelo crespo.

As práticas do racismo no espaço escolar são visíveis, visto que quando a criança negra adentra esse espaço, ela se depara com diversas situações que a levam ao estranhamento do que lhes foi ensinado na sua relação familiar sobre o seu pertencimento racial. Contudo, a condição estética negra dessa criança muda, pois ela precisa apresentar-se aparentemente “bem”. Esta questão aparece em um dos depoimentos presente em nossa pesquisa:

As experiências dos negros com corpo e o cabelo começam muito cedo, durante o final do período letivo de 2019, minha irmã de 8 anos começou a ter comportamentos estranhos com relação a sua aparência. Pois na escola a exigência de seus colegas para arrumar o cabelo crespo e apresentar-se aparentemente limpa foi um dos argumentos explícitos de racismo onde foi chamada de “pretinha imunda do cabelo duro”. Além da violência racial verbal sofrida, ainda foi obrigada a dar dinheiro, pagar lanches e dá o seu material escolar para os colegas como forma pagamento para não sofrer mais as agressões, ou seja, um comportamento de submissão.

A forma como o corpo de uma criança negra é tratada e de como o seu corpo deve-se apresentar diante do outro com a aparência de limpeza é reforçado pelo estereótipo de que negro é sujo e/ou imundo e sem higiene. A antropóloga Nilma Lino Gomes nos revela que os cuidados com o corpo é algo desejável por qualquer grupo social, mas quando é vinculado a um determinado sujeito que apresenta uma aparência física específica se torna algo preocupante, pois está associada ao racismo:

[...] a acusação de sujeira física, moral e da “alma” tem sido historicamente imputada ao corpo do negro e da negra em nossa sociedade. Muitas vezes, essa leitura racista é introjetada pelo próprio negro. Uma análise mais detalhada dessa situação revela-nos que a relação negro = sujeira é a expressão de relações raciais e de poder assimétricas. Aquele que acusa o outro de impureza, quer seja social, quer seja racial, está

reivindicando para si próprio a ideia de superioridade e pureza. (GOMES, 2019, p. 155).

Como já citado, os apelidos recebidos na trajetória escolar marcam nossa vida, geralmente é uma das primeiras experiências de preconceito que vivemos nas escolas. No ambiente escolar, a criança negra é constantemente alvo de apelidos e piadas estereotipadas sobre sua estética, relacionadas principalmente ao nosso cabelo:

Alguns se referem ao cabelo como: “ninho de guacho”, “cabelo de bombril”, “nega do cabelo duro”, cabelo de picumã! apelidos que expressam que o tipo de cabelo do negro é visto como símbolo de inferioridade, sempre associado à artificialidade (esponja de bombril) ou elementos da natureza (ninho de passarinhos, teia de aranha enegrecida pela fuligem) (GOMES, 2002, p.45).

É na escola que a criança começa a entender que a cor não é o principal fator que a levam a sofrer o racismo, mas um conjunto de elementos que partem da sua condição estética negra e dos seus traços afrodescendentes.

Nilma Gomes (2003, p. 52) nos alerta sobre as concepções e práticas do racismo como um debate extremamente complexo ao afirmar que “o racismo, é por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc.”.

O racismo, latente em nossa sociedade, direcionado as pessoas negras, afeta de formas perversas as suas vítimas com práticas de exaltação da branquitude, elegendo-as como um padrão de beleza aceitável, inteligência, competência e de civilidade que tem se expressado e materializado na negatividade desses corpos.

A partir das práticas do racismo associadas ao corpo do negro como algo inferior e os atributos da identidade corporal branca como algo superior e referência de beleza, visa a reprodução de dominação hegemônica racial, o qual introjeta em outros grupos étnicos/raciais uma imagem negativa sobre os seus corpos.

Entretanto, a teoria racialista foi um dos principais fatores de contribuição para o pensamento racista na hierarquização de raças, classificando a cor preta como essência de escuridão, um corpo desprovido de beleza e inteligência em relação aos povos de cor branca.

[...] desde o início, eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças. O fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos de raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato crânio (dolicocefalia), forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. e consequentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e consequentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita de escravidão e a todas as formas de dominação (MUNANGA, 2003, p. 05).

Percebe-se pela passagem acima que são essencialmente os traços físicos o principal elemento para classificar as sociedades em grupos “superiores” e “inferiores”. Falamos assim do racismo científico e de suas consequências até hoje no mundo contemporâneo. E também a ausência, ou melhor, as lacunas sobre o debate das relações étnicos raciais na formação de professores/as e a falta de formação continuada desses profissionais, que ainda não permitem uma prática mais aguçada em relação as demandas apresentadas no uso de nomes pejorativos dirigidos as crianças negras, sobretudo ao seu corpo negro e ao cabelo crespo.

Apesar da questão racial já ter sido incorporada nos currículos escolares, há ainda o silenciamento nesses espaços que por sua vez afirmam a solidão da criança negra, uma vez que suas representações e valores nem sempre estão presentes nesses espaços e, quando estão, são representados de formas estereotipadas, o que reforça a discriminação racial desses sujeitos nesse ambiente.

Falar de racismo, discriminação e preconceito racial no Brasil não é algo tão simples, considerando o mito da democracia racial presente na mentalidade de muitos brasileiros. Falar de práticas racistas na escola também não é fácil, porque o tema obriga um olhar interiorizado de cada agente educativo, que precisa assumir suas limitações e dificuldades no relacionamento com a diferença (MALACHIAS, 2007, p. 42).

Nesse sentido, o corpo e o cabelo crespo têm nos revelado concepções que para além da condição estética e de beleza, tem nos revelado a autoafirmação da identidade negra desses sujeitos a partir da afirmação de suas ancestralidades africanas e de seus traços afrodescendentes.

Dessa forma, a cor da pele e o cabelo crespo podem ser compreendidos como pertencimento das relações raciais. O cabelo crespo pode ajudar no entendimento de classificação racial no imaginário brasileiro, porém, o cabelo sozinho não diz tudo, ou seja, corpo e cabelo não podem ser pensados separadamente.

O cabelo é um dos sinais diacrítico mais visível e destacado do corpo, o qual apresenta uma diversidade de texturas, que possibilitam diversas formas de manipulações, carregado de simbologia cultural e com diferentes significados e sentidos. Entretanto, o cabelo do negro e da negra pode e deve ser visto como símbolo de beleza, de resistência, e de valorização identitária.

A afirmação do corpo negro e do cabelo como símbolo da construção da identidade negra está para além da condição estética, suas diversas formas de manipulações estão carregadas de

atos políticos que representam suas lutas contra o racismo e outras diversas formas de opressão que atinge o povo negro.

Segundo Nilma Lino Gomes destaca no artigo “A compreensão da tensão regulação/emancipação do corpo e da corporeidade negra na reinvenção da resistência democrática (2019)”, atualmente, para se falar do corpo negro, é necessário também pensar em sua forma emancipatória, nos espaços das redes sociais, nas discussões realizadas pelos jovens, mulheres e homens negros, nos canais de Youtube e Facebook. Nesses espaços esse corpo passou a ter um lugar de destaque. As representações em torno do cabelo crespo tem sido um dos elementos centrais das análises e intervenções da juventude negra, sobretudo feminina, e vêm se tornando cada vez mais tema de reflexão científica. Seja para falar de dicas de beleza, seja para politizar sua relação com o mundo, o corpo negro vem ganhando destaque, especialmente a partir dos anos de 2019 (GOMES, 2019, p.131).

Ao discutir o corpo negro no espaço escolar, reafirmamos os espaços da escola como um lugar da diversidade, no qual, as diferentes estéticas, e corporeidades precisam ser discutidas, entendidas e valorizadas. Além disso, faz-se necessário que esta discussão se estenda para os currículos e para as práticas pedagógicas, abrindo assim novos questionamentos e entendimentos, o que a nosso ver justifica esta pesquisa.

Considerações Finais

Tendo em vista as discussões apresentadas neste artigo, podemos apreender que ao longo da escolaridade nos deparamos com diversas situações de racismo no espaço da sala de aula, a partir da exclusão de seus corpos que são constantemente alvo de

apelidos e piadas estereotipadas que reforçam as condições de inferioridade racial. No entanto, a presente pesquisa ainda em seus primórdios já nos desperta para as diferentes formas de resistência que negras e negros vêm construindo durante o processo histórico.

Em nossa sociedade “cordialmente” racista, desde a escravidão o negro e a negra têm convivido com diversos desafios na desconstrução do olhar negativo sobre seu corpo, aprendendo a gostar e cuidar do seu próprio corpo, aceitando e afirmando a cultura afrodescendente, confrontando o racismo e afirmando a imagem positiva do negro.

As formas de relações no espaço escolar entre alunos, professores e comunidade escolar como um todo precisam avançar em suas relações de saberes/conhecimentos/ciências/sociedade e diversidade étnico/racial, compreendendo que nossa sociedade é formada por uma dimensão de diferentes identidades.

Apesar de já haver inegáveis conquistas através do movimento negro na luta contra o racismo e na garantia de políticas públicas para desconstruir a ideologia do racismo nos mais diversos espaços, precisamos nos fortalecer ainda mais, desenvolvendo pesquisas e trabalhos que falem sobre a história da África, da cultura afro-brasileira e indígena.

Embora ressaltemos no texto uma escola na qual ainda a negritude é vista como uma forma de inferioridade, existe todo um movimento de valorização que acontece, muitas vezes, fora das escolas e cujos ecos e efeitos irrompem seus muros. E também não podemos esquecer dos educadores (as) negras e negros que também vêm ressignificando suas histórias e identidades, tornando este processo mais dinâmico também na própria sala de aula.

Ressaltamos também aqui os trabalhos efetivos com a Lei 11645/08, que embora ainda apresente seus dilemas, assistimos na

Universidade diferentes ações pedagógicas, no intuito de uma formação que dê condições para o desenvolvimento mais efetivo de uma pedagogia que leve em consideração essa Lei e seus pressupostos, e também que seja possível a criação de novas interpretações para ela.

Assim, neste mosaico de identidades que permeiam a região do Baixo Tocantins, porque além da presença negra, temos também populações indígenas e ribeirinhas, acreditamos que o espaço escolar pode e deve privilegiar o diálogo de conscientização sobre as identidades. Ao resgatá-las, reafirmando saberes e práticas, e as diferentes “pedagogias”, que compõem a região e que nem sempre são valorizadas nos currículos oficiais e nos materiais didáticos, estamos reafirmando que a educação, assim como postulou Paulo Freire, é libertadora.

Desta forma, estaremos ajudando na construção de “oportunidades equânimes para meninas, meninos e adolescentes, negros, negras, indígenas e ribeirinhos”, que como discutimos não fazem parte dos processos que envolvem a branquitude. Com o andamento desta pesquisa esperamos, em suma, contribuir mais para as discussões referentes à questão da negritude nos espaços escolares.

Referências

DEUS, Z. A. **As personas (máscaras) do racismo**. In: 1º COPENE SUL, 2015, Pelotas. Anais do 1º COPENE SUL: Lei 10639/03, dez anos aprendendo fronteiras territoriais, identitárias, culturais, sociais, acadêmicas e políticas no âmbito das relações étnico-raciais na Região Sul. Pelotas: Editora da UFPel, 2015. v. 01. p. 43-61.

DEBRET, Jean-Baptiste. Execução do castigo do Açoite. (Aquarela). In: _____ . **Viagem pitoresca e histórica ao Brasil**, 1874. Imagem disponível em:

<https://br.pinterest.com/lenaeilers/iconografia-da-escravid%C3%A3>.

Acesso 4/12/2020.

GOMES, N. L. A compreensão da tensão regulação/emancipação do corpo e da Corporeidade negra na reinvenção da resistência democrática, In: **Perseu: História, Memória e Política**, São Paulo : Fundação Perseu, ano 12, n.º 17, 2019.

_____. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. História. Coleção para todos. Secretária de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade, Brasília: Ministério da Educação, 2005.

_____. Corpo e cabelo como símbolo da identidade negra. **Educação e pesquisa**. São Paulo. 2002.

_____. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 3ª ed. Ver. Amp. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2019/ (cultura negra e identidades)

_____. Trajetória escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, nº 21. Set/out/nov/dez. 2002.

MALACHIAS, R. **Cabelo Bom. Cabelo Ruim**. In: Coleção Percepções da diferença. Negro e brancos na escola. São Paulo, NEINB, Vol.4, 2007.

MARCÍLIO, M. I. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.

MUNANGA, K. (org). **Superando o Racismo na escola**, [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/2003.

SANTOS, Isabel Aparecida dos, A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: **Racismo e anti-racismo na**

educação: repensando nossa escola/Eliane Cavalleiro (Org), São Paulo, Selo Negro, p. 97-114, 2001.

SILVA, P. B. G. e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

14. DESENHO ANIMADO, EDUCAÇÃO E TRANSEXUALIDADE: UM ESTUDO DE CASO DA PERSONAGEM DONNY, O UNICÓRNIO DO DESENHO “AS MENINAS SUPERPODEROSAS”

Claudinei Lopes Junior

Considerações Iniciais

É inegável a complexidade dos campos da Educação e da Comunicação. Cada um, numa ótica de produção científica, detém seus objetos de estudos mais particulares e suas próprias metodologias mais adequadas para a melhor apreensão de resultados; entretanto, pode-se notar que na contemporaneidade, existe uma imbricação entre esses domínios de conhecimento. Conforme Kenski (2008, p. 649), o entrelaço da Educação e da Comunicação consiste na abordagem de uma infinidade de assuntos e concepções que, por sua vez, são configurados por perspectivas teóricas e práticas, pelos sujeitos, nas suas manifestações humanas com o intuito de transformação das relações intersociais; podendo ainda, por meio de processos e produtos comunicacionais, estabelecer as mais diversificadas interconexões possíveis no fomento da aprendizagem e da descoberta de si e dos outros.

Diante dessa proposta interseccional, confere-se à área da Comunicação um alargamento da possibilidade de intentos educativos naquilo que tange os seus processos e produtos midiáticos, afinal tal como afirmam Giroux e McLaren (1995, p. 144), “existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido,

em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades”, ou seja, a oferta da mídia em divulgar a produção histórica, econômica e cultural de representações e de desejos durante a construção de seus produtos midiáticos serve de impulso para que a relação entre poder, cultura e aprendizagem seja revista.

Outra questão importante que perpassa a conexão da Educação e da Comunicação é, especificamente, a mídia, que enquanto elemento estrutural das sociedades modernas e meio de circulação de ideias e concepções destaca a centralidade da cultura na constituição da subjetividade. Segundo o que Hall (1997, p. 26) postula, a identidade é formulada, então, a partir do “[...] diálogo entre conceitos e definições que são representados para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo - consciente ou inconsciente - de responder aos apelos feitos por estes significados, de sermos interpelados por eles [...]”. Logo, a leitura das imagens e dos discursos midiáticos englobam essa possibilidade de interferência no modo pelo qual os indivíduos são afetados pelo mundo e as suas reações nas práticas sociais cotidianas.

Nesse espectro, apresenta-se o objeto de pesquisa desse estudo. Nomeadamente, propõe-se analisar a personagem *Donny*, presente no quinto episódio da primeira temporada do *reboot*¹ do desenho animado *As Meninas Superpoderosas*. Num debate da construção da subjetividade a partir dos campos pedagógico, da Educação; e cultural-midiático, da Comunicação, a intenção em analisar a evolução de uma personagem prevê discutir como esse processo construtivo que acontece na narrativa seriada pode

¹ Na área do audiovisual, o termo significa o abandono de praticamente toda a continuidade anterior de determinado produto cultural audiovisual, iniciando um novo projeto com uma nova história ficcional (MARQUES, 2016, p. 50-51).

dialogar com o papel do corpo na construção de subjetividades dando destaque a um viés que engloba a sexualidade e o gênero, tendo em vista que a personagem analisada do desenho animado salienta tópicos relativos à identidade trans e, conseqüentemente, à transexualidade.

Mídia e seus produtos como dispositivos pedagógicos

É preciso dedicar uma seção desse estudo para a compreensão de que a mídia, seja ela tradicional ou digital, tem a capacidade de ensinar novos saberes, conhecimentos, comportamentos e posturas tanto a crianças, adolescentes e jovens como a adultos. Comprova-se essa ideia, pois, como afirma Fischer (2002, 2005, 2007), a formação do currículo de um sujeito não se concentra apenas nas disciplinas cursadas e nos conteúdos vistos no ambiente escolar. Deve-se levar em consideração, portanto, a avalanche de produções significativas apreendidas pelos indivíduos nos mais diferentes espaços da cultura, a partir de produtos disponibilizados pela rádio, pelo cinema, pela televisão, pelo jornal e pela revista para a manutenção da aprendizagem e do ensino. Atualmente, ainda é válido reiterar até o ciberespaço como mais um *locus* de produção midiática-cultural que pode se relacionar com as práticas educativas sendo um espectro comunicacional.

Entendendo, então, que a educação reúne todos os aprendizados adquiridos de maneira cultural, revisando os modos de existências, os comportamentos e até mesmo a constituição subjetiva e que recebe o auxílio dos meios de comunicação para a produção e a circulação de determinados sentidos ou até mesmo para a transgressão de alguns deles, pode-se ponderar que a mídia é um elemento detentor de múltiplas e complexas intervenções no que

tange à produção de sentidos e de sujeitos na cultura. Logo, com a intenção de compreender melhor os jogos de significações que envolvem os processos e os produtos midiáticos e a capacidade de se aparelharem como elementos mediadores no ensino e na aprendizagem, Fischer (2002), dedicando-se mais especificamente a estudos focalizados na televisão, alega a existência de um dispositivo pedagógico da mídia.

Com base nos pensamentos foucaultianos sobre “dispositivo da sexualidade” (FOUCAULT, 1990, p. 100-101) e sobre sujeito, subjetividade e subjetivação (FOUCAULT, 1995a, 1995b), emerge-se a conceituação do dispositivo pedagógico da mídia cujo plano é integrar o processo comunicacional completo por interessar-se em observar desde a produção e a veiculação até a recepção de produtos midiáticos, aprimorando seu viés analítico a partir das questões de linguagem, das estratégias de elaboração desses produtos culturais, mas principalmente, confrontando as demandas de relações de poder e as formações subjetivas (FISCHER, 2002, p. 155).

Com essa proposição, o que se nota é a extensão da influência midiática no campo que se refere às práticas educativas o qual, antes do período inaugurado pela inserção dos meios de comunicação midiáticos na dinâmica social, era dominado, predominantemente, pela escola, mas também por outras instituições catedráticas, como a família e a igreja. Diante das alterações sociais, econômicas, tecnológicas e culturais, pode-se consolidar a ideia de que a escola não é mais o único lugar onde há a legitimação do conhecimento, afinal desde quando somos crianças, estamos expostos a uma multiplicidade de saberes que circulam em outros meios, sendo, então, um desses, o domínio midiático.

Essa espécie de alargamento do conceito de pedagogia é vista com bons olhos por Giroux (1999, p. 14), que a defende como uma prática cultural contestadora e que pode ser reconstruída a partir de diversas formas de imagens, textos, falas e ações, partindo unicamente da premissa de que haja o engajamento entre os atores sociais envolvidos no ensino e na aprendizagem. Ademais, o estudo reforça que, uma vez que se assume que os artefatos culturais midiáticos - provenientes da publicidade, do cinema, da televisão entre outros meios - realmente praticam uma pedagogia, ensinando e posicionando os sujeitos, torna-se mais visível a compreensão dos arranjos sociais dentro da dinâmica da vida social.

Outro ponto curioso que merece destaque nesse embate entre tecnologias midiáticas e práticas pedagógicas é a questão da construção da subjetividade, que é lembrada e realçada por Fischer (2007, p. 294) quando afirma que o dispositivo pedagógico midiático versa sobre “objetos, tecnologias e saberes históricos, imersos em relações de poder, produtores de subjetividades”. Essa última característica que demarca a influência na construção da subjetividade conforme os padrões de produção, viabilização e consumo da mídia faz aflorar ainda o debate de como as identidades na pós-modernidade são atravessadas pelos discursos midiáticos. Com isso, é fortalecida a concepção de que

[...] real e ficção confundem-se incessantemente nos produtos da mídia. Os códigos culturais, visíveis e vividos no interior dos diferentes espaços sociais - inclusive e especialmente nos meios de comunicação - constituem, pautam, normalizam e normatizam não só a própria criação, a elaboração das narrativas, como ainda o modo pelo qual elas são lidas, percebidas, recebidas pelas pessoas (FISCHER, 2007, p. 295).

Portanto, todos indivíduos, em qualquer etapa da vida, seja da infância à vida adulta, têm o desejo de encontrar representações de sua identidade, de seu estilo de vida, de seus comportamentos,

de seus desejos, de seus afetos, de seus medos e de seus sonhos nas narrativas pelas quais são bombardeados cotidianamente pelos mais diversos emissores midiáticos. Afinal, assim, os atores sociais certificam-se da existência representativa que oferece validação aos modelos de subjetividades.

Finalizando, ainda a este respeito, Fischer (2002, p. 159) também ressalta o tratamento daqueles que são tidos como 'diferentes' na investigação do funcionamento do dispositivo pedagógico da mídia. As relações com os 'diferentes' - lembrando que aqui se engloba qualquer tipo de diferença: de gênero, de etnia, de geração, de condição social etc. - decorrem, sobretudo, a partir das formas enunciativas, representativas, interpretativas e comunicacionais, de interesse para observação e exploração de justificativas para a maneira pela qual os meios de comunicação realçam tais pontos de discrepâncias. Para mais, esse detalhamento do diferente pode fornecer informações importantes para além da formação de identidades, simbolicamente, por meio dos produtos culturais da mídia. Isso, porque, esmiuçar essas engrenagens do diferente pode elucidar a mecânica de dominação social, econômica, cultural e política instaurada na sociedade e que promove tantas desigualdades; ademais, podendo até mesmo subvertê-la.

O desenho animado como uma ferramenta midiática e pedagógica

Agora, especificamente, os desenhos animados são um dos produtos disponibilizados de maneira midiática, logo, podem exercer a tal função pedagógica explicitada anteriormente para tanto é comum que eles façam parte do cotidiano de crianças, de adolescentes e de jovens, e atualmente, até mesmo de adultos e, que

sobre eles, exerçam essa capacidade educativa a nível da construção de si e da relação com os outros e com as coisas no mundo. Nessa atuação na vida infanto-juvenil, Silva (2001) destaca que os desenhos animados, assim como os contos de fadas outrora, são capazes de preparar as estruturas psicológicas dos indivíduos para possíveis embates durante suas contínuas formações subjetivas e interações sociais, voltando-se para problemáticas cujas origens estão na vida real, mas que são representadas nas narrativas ficcionais dessas produções animadas.

Outra contribuição muito importante a ser explorada é a de Henry Giroux (1994, 1995a, 1995b, 1998, 1999) que destaca as confluências entre Educação e Comunicação, precisamente justificando a importância da pedagogia para os Estudos Culturais e, vice-versa. Mais especificamente sobre os desenhos animados, que é o cerne desse estudo, o crítico cultural contribuiu com várias análises cujos objetos de pesquisas eram desenhos animados da *Disney*².

Giroux (1999, p. 13) ainda pondera que a pedagogia, na verdade, deve ser encarada como uma produção cultural, mas também, política que se envolve drasticamente na elaboração do conhecimento, das subjetividades e das relações sociais. Para tanto, então, deve-se prestar atenção nas práticas pedagógicas para mensurar seus efeitos sobre aqueles que ali estão envolvidos, além de inventariar as relações de poder na dinâmica social sempre revisitando os contextos de produção histórica, econômica e cultural de representações e de desejos.

² Para mais detalhes sobre a história e o desenvolvimento das produções da *Disney*, ver: Wells (1998).

Ainda Giroux (1995a, 1995b) reverbera que a construção subjetiva de crianças, adolescentes e jovens sofre influência dos desenhos animados tal como Fischer (2005, 2007) nota, de maneira mais generalista a respeito dos produtos culturais televisivos. Especificamente, os modelos de feminilidade e masculinidade também são bem exemplificados nos desenhos animados por meio das construções narrativas e por meio das evoluções das personagens. A atribuição de determinadas características na representação dessas personagens acaba interferindo naquilo que os espectadores apreendem como masculino e feminino durante a vida infanto-juvenil. Sendo assim, ao passo que se descreve e se classifica determinadas atitudes e comportamentos, como femininos ou masculinos, há a indução e a conseqüente prescrição daquilo que se deve fazer para se encaixar no determinado molde identitário dos modos de ser, de se comportar e de agir.

Até mesmo, por isso, que os pressupostos girouxianos ressalvam que as representações de identidades em desenhos animados não abarcam um universo somente ficcional ou até mesmo supostamente fantasioso, ingênuo e inofensivo. Confere-se, a essas produções midiáticas, condições produtoras de subjetividades, sendo assim, devem-se redobrar o cuidado e a atenção para que exista uma promoção da diversidade identitária, seja ela de gênero, sexual ou étnica, e antes disso, é necessário incitar a aceitação das identidades divergentes daquelas que são dominantes, pois, até mesmo como Giroux (1995a, p. 63) explicita não há uma “zona confortável e ideologicamente neutra” e livre das relações de poder, onde existe um dominador e um dominado.

Nesse sentido, então, as questões de corpo e corporeidade no que tange o gênero e a sexualidade e que compõem de maneira significativa a abordagem desse estudo vão de encontro com os

contributos analíticos dos estudos de Giroux como uma proposta de investigação futura tal como essa que prevê analisar uma personagem de um desenho animado em detrimento à apreensão das crianças, adolescentes e jovens sobre a transexualidade e seus aspectos referentes à corporeidade. Isso, porque, nas análises girouxianas, salienta-se que ao mesmo tempo em que os estereótipos de gênero e de raça eram reforçados nas narrativas dos desenhos animados, esses processos de estereotípias também viabilizavam, mesmo que implicitamente, mecanismos de resistência contra discursos dominantes no intuito de gerar certa transformação no contexto sociocultural (GIROUX, 1994, 1995a, 1995b, 1998).

Estreitando a relação da sexualidade e do gênero com uma prática pedagógica

De acordo com Fischer (2000), a subjetividade sofre na sua constituição influência da cultura midiática como sendo um espaço onde há circulação de saberes e práticas capazes de inferir especificidades sobre os sujeitos de acordo ainda com as demandas sociais e culturais, pode-se então entender que essa atuação configura certos níveis de dominação e padronização do que é aceito ou não. Especificamente, em relação ao gênero, vale retomar Kellner (2001, p. 9) que afirma que a cultura da mídia, ou seja aquela que abrange “o rádio, a televisão, o cinema e os outros produtos da indústria cultural fornece os modelos daquilo que significa ser homem ou mulher, bem-sucedido ou fracassado, poderoso ou impotente”.

Para além da regulação binária, que demarca o território masculino pela virilidade e força e o espaço feminino como sinônimo de sensibilidade e fragilidade, Scott (1995, p. 86) frisa que o gênero deve ser compreendido como uma arena de relações sociais

entre o que é masculino e o que é feminino definindo construções identitárias e culturais. Para tanto, o gênero assim é visto como uma categoria social que estabelece funções determinadas àqueles que são homens e àquelas que são mulheres segundo o fluxo dos sistemas de significação ancorados na materialidade da história e da cultura.

Diante de nosso objeto de pesquisa, é possível incitar que os desenhos animados, por sua vez, se comprometem a redefinir e abrir para a reflexão os espaços ocupados pela figura feminina e masculina de modo a sugerir outras maneiras de significar as experiências identitárias na cultura contemporânea. Em particular, no nosso estudo, o foco se concentra nas experiências da construção subjetiva a partir do aparato midiático mais propenso àquelas relacionadas com o corpo e com a transexualidade.

Feminilidade e masculinidade, retomadas pela esteira de pensamentos de Butler (2003), podem ser, na verdade, performadas no corpo por meio de estilos, movimentações e gestos, configurando-o como “uma fronteira variável, uma superfície cuja permeabilidade é politicamente regulada, uma prática significativa dentro de um campo cultural de hierarquia do gênero e da heterossexualidade compulsória” (BUTLER, 2003, p. 198). Também para Bento (2006, p. 162), “se o corpo é plástico, manipulável, operável, transformável, o que irá estabilizá-lo na ordem dicotomizada dos gêneros é a sua aparência de gênero”. Logo, a estilização da representação externa da feminilidade ou da masculinidade é regida por variantes internas, que são traduzidas seguindo uma espécie de cartilha histórico-social marcando a aparência de gênero no corpo para encaixar as subjetividades em categorias.

Sendo assim, tal como reverbera Lauretis (1994, p. 209), paradoxalmente, a construção do gênero também pode ser pensada

por meio da sua desconstrução quando se alega alguma falsidade ideológica na sua composição conforme os padrões de representação pré-determinados para feminino e masculino. Diante de uma visão reguladora de gênero a partir da binaridade, feminino-masculino, alguns podem classificar as pessoas transexuais como portadoras dessa tal ameaça ideológica à categorização de gênero, por não serem facilmente encaixadas nas classes do espectro das polaridades, feminino-masculino e masculino-feminino.

Aludindo a proposição de desconstrução, Bento (2006) enxerga que essa crença de desconstrução do gênero colaborou para inibir a invisibilidade, em particular das mulheres trans, no movimento feminista. Afinal, nesse processo de desconstruir o gênero, a noção de um modelo universal de mulher foi desconfigurado sendo fomentada a abrangência de mulheres tais como: negras, indígenas, pobres, com necessidades especiais, idosas, lésbicas, bissexuais, solteiras, e mesmo as transexuais que antes tinham suas identidades como mulheres imperceptíveis e invalidadas.

A Identidade Trans e a Transexualidade numa prática pedagógica

Conceituando a partir de Bento (2006, 2008, 2009) e Butler (2003), as pessoas transgêneros são aquelas que não se identificam, ao longo da vida, com o gênero que lhes foi imposto no momento do nascimento, lembrando que esse é pautado a partir do aparato genital. Vale ressaltar que numa sociedade regulada pela binaridade de gênero e pela heterossexualidade compulsória, por não estarem alinhadas e em consonância com as normas estabelecidas e romperem com conceitos estáveis do domínio da sexualidade, dos binarismos de gênero, do corpo e das identidades, transexuais

questionam e revelam “traços estruturantes das verdades para gêneros, para sexualidades e subjetividades” (BENTO, 2009, p. 111) a partir da dissidência presente em suas histórias de vida e em suas relações por conta das normas de identidade, sexo, gênero e corpo.

Agora, buscando estreitar especificamente transexualidade, corpo e educação, Bento (2003, s/p) ressalva ainda que antes mesmo de sair da barriga da mãe, “todos os corpos já nascem ‘maculados’ pela cultura”, ou seja, nossos corpos já detêm expectativas sobre como serão os gostos, os comportamentos, as posturas e a sexualidade. Esse processo se configura como a primeira cirurgia que o corpo sofre. Em seguida, há o treinamento dessas regras de fabricação dos corpos no período da infância, que não é suficiente, sendo que por toda a vida, o sujeito sofre uma preparação do corpo conforme a normatização heterossexual e heteronormativa.

O que acontece com a transexualidade é que a primeira cirurgia, que postula, na verdade, um corpo-sexuado, não aconteceu com sucesso, afinal, todas as máximas depositadas no sujeito não foram suficientes para que ele, por si, compreendesse sua identidade como a tal imposta. Diante disso, Bento (2003) também defende a ideia de que há a performatividade de gênero sobre os corpos, de maneira não única e singular, mas reiteradas e repetidas vezes que propiciam a sedimentação das identidades dos gêneros nos corpos, sua materialização, que pode, por sua vez, enfrentar infinitas possibilidades de repetição, ruptura ou performance subversiva. Essas atividades, por consequência, permitem a criação de um terreno fértil para a proposição da experiência transexual.

Em vista desse descontentamento com o aspecto corporal, uma última consideração é que existe a ideia de que pessoas transexuais odeiam seus corpos. Isso adere-se por conta dos “tropos metonímicos”. Ou seja, há uma relação metonímica na construção

identitária do sujeito de maneira que a parte - as genitálias - resumem o todo - o corpo. Entretanto, conforme Bento (2009, p. 108-109), outras partes dos corpos são valorizadas pelas pessoas trans por exatamente serem responsáveis por lhes possibilitar o trânsito com mais facilidade como membros do gênero com o qual se identificam.

Louro (2000, 2001, 2008) pondera também que os gêneros sofrem regulação sobre os corpos a partir de dispositivos sócio-históricos que além da demarcação, hierarquizam a relação entre homem e mulher, sobrepondo macho sobre a fêmea numa continuidade na vida social. Diante dessa afirmação, a proposta de Louro (2001) na implantação de uma pedagogia e de um currículo *queer* busca integrar a tradicionalidade, a normatização e o ajustamento dos moldes escolares com a excentricidade e a estranheza do campo identitário pós-moderno, que abarca as identidades LGBTQIA+³ dissonantes à regulação imposta pela heteronormatividade, heterossexualidade e, cabe ainda aqui destacar até mesmo a cisgeneridade⁴. Nesses moldes pedagógicos e curriculares, Louro (2001, p. 550) ressalta que

[...] a diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria dentro, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito. Ao se dirigir para os processos que

³ A sigla engloba Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros, pessoas *Queers*, pessoas Intersexos, pessoas Assexuais e mais outras denominações.

⁴ Ressalta-se a complexidade da definição de cisgeneridade ao alargá-la da esfera da subjetividade para a esfera política desenvolvendo assim reflexões mais incisivas sobre a estruturação dos dispositivos de poder institucionais e não-institucionais que exercem interferências na diversidade de corpos e de identidades (VERGUEIRO, 2016).

produzem as diferenças, o currículo passaria a exigir que se prestasse atenção ao jogo político aí implicado: em vez de meramente contemplar uma sociedade plural, seria imprescindível dar-se conta das disputas, dos conflitos e das negociações constitutivos das posições que os sujeitos ocupam.

Nesse jogo político onde são articuladas dezenas de circunstâncias, uma delas a ser observada é a pluralidade em relação à temática da corporeidade. Afinal, o corpo é um dos espectros pelos quais as relações de poder, de dominação e de hegemonia podem transparecer de maneira a reincidir o caráter tanto discriminatório como de exclusão de pessoas, tais como transexuais, que não se encaixam nas categorias de gênero e sexo.

Bento (2011) ao explorar os limites impostos por instituições sociais, em particular, a escola, em lidar com os sujeitos que fogem às normas de gênero, frisa que no ambiente escolar, desde cedo, crianças são orientadas e supervisionadas a terem atitudes que sejam correspondentes àquelas que estão circunscritas no âmbito do gênero que lhe foi atribuído ao nascimento, e por consequência, a aspectos sexuais que também reverberam a ordem binária. Logo, aqui, mais uma vez, como em tantos outros lócus da sociedade, “a transexualidade seria, portanto, a materialização do impossível, o inominável, aquilo que transcende a capacidade de compreensão” (BENTO, 2011, p. 552).

Sendo assim, reforça-se a proposição de que a escola sendo uma instituição importante no processo de construção subjetiva, consequentemente dos atores sociais, com sua abordagem curricular e com o cotidiano escolar pode ser considerada uma aliada da normatização de gênero, logo, não propicia à diversidade e à pluralidade. Com isso, preconizam-se a invisibilidade e a inviabilidade da existência de identidades dissidentes daquelas que são hegemônicas.

Mas como já foi mencionado na construção desse estudo, na pós-modernidade, a escola já deixou de ser o único espaço onde se legitima os saberes, logo, pode-se averiguar uma nova gama de possibilidades de explanação de “assuntos de adultos” que, perante uma pedagogia estática e disfuncional, são considerados tabus e fragilizantes demais para serem discutidos com crianças, adolescentes e jovens, tal como é o caso das identidades de gênero, e, especificamente, da transexualidade. O que se pondera com toda essa discussão executada até aqui é a capacidade dos desenhos animados, como produtos midiáticos, em preponderar um viés educativo no âmbito da construção das subjetividades nas suas narrativas e nas suas personagens incluindo de maneira pedagógica e assertiva discussões sobre gênero e sexualidade desconsiderando-os como um assunto não adequado para crianças, adolescentes e jovens, não repercutindo a ideia do controle, especificamente, da heteronormatividade, heterossexualidade e até mesmo da cisgeneridade.

Protocolo Metodológico

Cabe aqui a apresentação do recurso metodológico adotado: o modelo de análise de personagens chamado *Relógio das Personagens* (EDER, 2014, 2020). Esse método analítico compreende que as personagens de livros, filmes, séries, jogos ou provenientes de outros produtos midiáticos são “[...] seres representados, identificáveis com uma vida interior que existe como artefatos construídos comunicativamente” (*Idem*, 2014, p. 73), logo, são produtos de uma práxis social pautada, por sua vez, na sua relação com imaginário e construções intersubjetivas combinando vários tipos de resultados de processamento da informação - visual, sonora, linguística, etc.

Eder (2014, p. 74), investigador dos estudos narrativos em produtos audiovisuais e idealizador dessa metodologia, ainda reforça que a nossa concepção de personagens se dá por meio de modelos mentais multiformes, dependentes da comunicação e da consequente recepção do interlocutor. Sendo assim, a partir dessa condição subordinada à recepção, a proposta metodológica prevê quatro níveis analíticos aos quais as personagens podem corresponder. São eles: personagens como artefatos, como seres representados, como símbolos e, enfim, personagens como sintomas.

É válido destacar que para a nossa investigação, optou-se por analisar a personagem *Donny* por um dos níveis de análise anteriores: personagens como seres representados. Especificamente, como seres representados, as propriedades corporais, mentais e sociais são as responsáveis pela aproximação das personagens a seres humanos e são o foco de investigação (EDER, 2014).

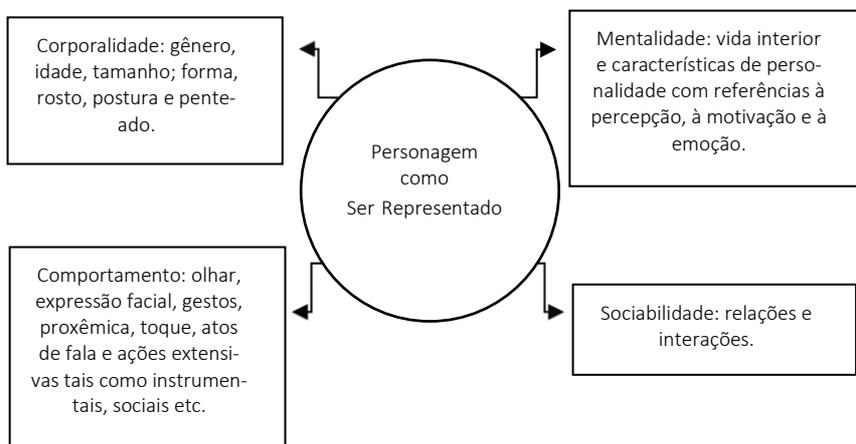


Figura 01. Esquema Adaptado. Fonte. EDER, 2014, p. 79.

Para auxiliar na compreensão da metodologia de análise, executou-se esse modelo acima; além disso, vale recordar que essa proposta analítica não é um modelo rígido, por isso, que a partir

das deduções iniciais para atingir os objetivos desse trabalho, determinou-se no esquema adaptado o rumo adotado para o estudo da personagem. Em suma, pretende-se, com essa investigação analítica de uma personagem de desenho animado, explorar a capacidade desse tipo de produto midiático em ser pedagógico principalmente em relação a aspectos construtivos da subjetividade, do gênero e da sexualidade, em particular, o que versa a transexualidade e sua relação com a corporeidade.

Objeto de Estudo e Análises

As Meninas Superpoderosas ou *The Powerpuff Girls*, na versão original, é uma série de desenho animado criada pelo desenhista e animador estadunidense Craig McCracken e produzida pela *Cartoon Network*. Lindinha, Florzinha e Docinho - da versão original, *Bubbles*, *Blosson* e *Buttercup* - são as três meninas, geradas a partir de uma experiência genética e detentoras cada uma de uma personalidade marcante, que protagonizam o produto audiovisual cujo enredo dos episódios trata dos feitos dessas grandes heroínas contra monstros e vilões na cidade de *Townsville*.

Em 2016, foi divulgada a versão *reboot* do desenho animado que tinha obtido destaque, sobretudo, entre o fim da década de 1990 e o início dos anos 2000⁵ e é nessa edição reformulada, precisamente, na primeira temporada e no quinto episódio onde há o aparecimento da personagem *Donny*, que é o objeto analisado nesse estudo.

O título do episódio é Chifre, Doce Chifre - do original, *Horn, Sweet Horn!* - e o enredo, sucintamente, se resume no sonho da personagem *Donny* em se tornar um unicórnio para tanto que

⁵ Disponível em: <https://bit.ly/3aL1hFf>. Acesso em 22 de ago. de 2020.

usa até mesmo um chifre postiço que procura simular tal condição de identidade. Incentivado por Lindinha e intrigado por não ter um chifre verdadeiro, *Donny* passa por um processo que envolve um raio transformador a fim de que haja uma compatibilidade entre sua identidade e o aspecto corpóreo correspondente dela (Fig. 02).



Figura 02. Abertura do episódio. Fonte. CHIFRE..., 2016.

No fim do episódio, a “Associação da Brigada dos Unicórnios” responde ao chamado de ajuda para explicar para *Donny* que ele, na verdade, sempre foi um unicórnio, tal como Lindinha já havia notado, não importando a sua aparência externa. A grande descoberta é dada pela mãe de *Donny* que afirma que era preciso uma jornada de descoberta intensa e pessoal para que enfim, a personagem entendesse que realmente era um unicórnio.

Agora, minuciosamente, como ser representado, no que tange à corporalidade de *Donny*, pode-se afirmar que a personagem é um jovem animal branco de quatro patas que possui rabo e crina amarelos, podendo então ser denotado facilmente como um cavalo, porém o detalhe que chama atenção é a presença de um

galho que simula um chifre na cabeça cuja intenção é aproximá-lo à imagem de um unicórnio (Fig. 03). Durante todo o episódio, ele é tratado no masculino pelas demais personagens.



Figura 03. Primeira aparição de *Donny* no episódio. Fonte. CHIFRE..., 2016.

Ainda sobre o aspecto corporal, vale ressaltar que ele domina praticamente toda a narrativa e conseqüentemente é de extrema importância para as outras ancoragens analíticas desse estudo. Para compreendê-lo melhor e entender sua associação de sentido com a transexualidade, é válido retomar um ponto no diálogo, que sucede à apresentação de *Donny* aos espectadores e que acontece com a chegada de Florzinha e Docinho onde Lindinha e *Donny* acabaram de se conhecer.

Docinho: “Opa! Como esse cavalo se perdeu?”

Lindinha: “Docinho, ele não é um cavalo! Ele é o meu mágico, místico e melhor amigo: unicórnio!”

Docinho: “Ah, foi mal, Lindinha, mas isso não é um unicórnio! Tá na cara que isso é um pônei!”

Florzinha: “Não, mesmo! Os pôneis têm pernas curtas. É um potro!”

Docinho: “Um potro? O que é isso?”

Florzinha: “Um cavalo bebê!”

Docinho: “E o que é um poldro?”

Florzinha: “Um cavalo... com atitude?”

Docinho: “De qualquer jeito, isso não é um unicórnio. Só é... triste!” - tirando o galho da cabeça de Donny.

Donny: “Vocês podem me ouvir? Eu posso não ter um chifre mas eu tenho um coração e no fundo do meu coração eu sei que eu sou um unicórnio muito lindo! - choroso”. (CHIFRE..., 2016).

Alinhando esse diálogo com a questão corporal, a nível simbólico, aqui, então, é possível fazer um paralelo com questões da construção da subjetividade, uma vez que *Donny* tem sua identidade de unicórnio, não só negada por conta de não ter um chifre mas, duramente, cerceada a partir da apreensão de sentido que os demais têm com base em outros aspectos corporais pelos quais torna-se dedutível e reducionista a identidade de *Donny*. Tal atitude é muito similar com aquela que se condiciona às pessoas que se identificam como transgênero, pois, muitas vezes, elas têm as identidades de gênero com as quais se reconhecem negadas limitando sua identificação apenas à atribuição dada no momento do nascimento. Ou seja, tal como a personagem, a pessoa transgênero passa por vários momentos em que outros sujeitos sociais e até instituições indagam dúvidas acerca da sua identidade, e majoritariamente, essa não aceitação pode acontecer por conta da ordem da

corporeidade não estar de acordo com as normas sócio-históricas vigentes que regulam o gênero e a sexualidade e, por consequência, instauram um caráter educativo sobre os corpos que acentua o dissidente como “anormal” e “doente” como ocorre com o corpo de pessoas transexuais.

Quanto à mentalidade da personagem analisada, olhando o episódio numa ótica mais geral, pode-se afirmar que a proposta da narrativa é mostrar as sensações que *Donny* experimentou no processo da sua construção identitária como unicórnio, centralizando questões do corpo. Diante disso, é possível que a personagem esboce diferentes traços de sua personalidade mediante aquilo que está enfrentando nos determinados momentos da história contada no episódio e é de modo semelhante a esse que acontece o processo que envolve o reconhecimento da identidade trans e a sua relação com o corpo.

A princípio, tal como *Donny* tem o sonho de se tornar um unicórnio porque se reconhece como um, a pessoa que se reconhece como trans nota que sua genitália, ou seja, uma parte de seu corpo, não corresponde ao como ela se identifica no âmbito do gênero. Nesse sentido, o sujeito trans passa por repetidas indagações, ao longo da vida, que descredita sua identidade por conta de variáveis referentes ao seu corpo que não permitem que seu trânsito no gênero com o qual se reconhece aconteça com fluidez. Essa sensação de invalidação pode ser seguida ainda de uma carga preconceituosa, fruto da falta de compreensão da sociedade que é estruturalizada pela cisgeneridade compulsória, que denomina ainda a transexualidade como uma “aberração” e até mesmo como uma patologia. Logo, a pessoa transgênero passa por um percurso de descoberta identitária tal como acontece com *Donny* e que

propicia várias sensações, desde a negação até a completa aceitação de sua condição identitária.

Por isso, aqui é importante retomar a ideia de que bem como *Donny*, no fim do episódio, acaba por entender que ele sempre foi um unicórnio tendo chifre ou não, isso porque, no processo de construção da sua identidade, reiteradas vezes a posição de unicórnio reverberava; é fundamental ponderar que as pessoas transgêneros, também, a partir do momento que se entendem e não se reconhecem no gênero que lhes foi atribuído no nascimento, elas passam por um processo construtivo, performático e repetitivo de suas identidades de gênero que, por sua vez, usam os corpos como moldes ajustáveis para suas materializações.

Em detrimento da relação do corpo com a mentalidade, o que pode ser salientado é que a disparidade regulativa entre a identidade e o corpo, resolutiva do sistema associativo que define que para ser masculino é preciso ter um pênis e que para ser feminino é necessária uma vagina, pode incomodar alguns sujeitos transgênero e outros, não. Entretanto, o primordial é ressaltar que tal como *Donny* escolhe ter um chifre verdadeiro por ser dono do seu corpo e se sentir confortável em fazer tal mudança, as pessoas trans também têm essa escolha para o aparelhamento de sua identidade com sua corporeidade.

Os pontos referentes à sociabilidade e ao comportamento de *Donny* são explorados também com base nas questões concernentes a construção de sua identidade e a relação com o corpo, especificamente, com o chifre, que afinal é o membro marcador da categoria unicórnio. Quanto às interações da personagem em análise, protuberantemente, durante o episódio, pode-se afirmar que elas procedem com Lindinha, que sempre se mostra compreensível em relação à subjetividade de *Donny*, porém sempre enfatiza a

importância do chifre para que haja a legitimação da condição dele como unicórnio. E outra relação da personagem analisada que merece destaque é a com a “Associação da Brigada dos Unicórnios”, especificamente, com sua mãe, a qual, por sua vez, preconiza que *Donny* sempre foi um unicórnio e que precisava passar por um processo de descoberta para compreender melhor sua identidade.



Figura 04. *Donny* descobrindo que tem realmente um chifre. Fonte. CHIFRE..., 2016.

O que é destacável na primeira relação, a de *Donny* com Lindinha, levando em conta a pauta da transexualidade, é que há um questionamento sobre as regras cisnormativas impostas estruturalmente pelos dispositivos sócio-históricos aos corpos dos indivíduos. Aqui, mais uma vez há o que Bento (2009, p. 108-109) denomina da troca metonímica da parte pelo todo, ou melhor, da

genitália pelo corpo já que uma pessoa, segundo a regulação dominadora da cisgeneridade, precisa ter consonância entre sua identidade de gênero e seu órgão genital. Diante dessa norma, uma pessoa trans já tem sua identidade, aquela pela qual se reconhece invalidada por conta de uma barreira no seu próprio corpo.

Ainda sobre uma perspectiva que versa a transexualidade, em contrapartida, o que se retoma, a partir da relação de *Donny* com a sua mãe, é a legitimação de sua identidade que foi construída diante daquilo que a personagem foi confrontando ao longo da vida, o que reforça a ideia de Hall (1997, p. 27) de que a identidade é “[...] o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles). Nossas chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico”.

Por fim, no âmbito do comportamento, *Donny*, no episódio, se mostra numa escalada de amadurecimento e numa busca de legitimação de sua identidade. Dessa maneira, a personagem transparece em seu olhar, na sua expressão facial, em seus gestos e em suas trocas comunicativas as sensações de descoberta, entusiasmo, tristeza, alegria, rejeição, libertação, negação e aceitação em relação a sua identidade como unicórnio, tal como acontece com pessoas trans, quando elas passam pelo processo de subjetivação de suas identidades de gênero ao longo da vida (Fig. 04).

Considerações Finais

Em suma, vale destacar aqui que esse estudo visou contribuir para o entroncamento entre duas áreas do conhecimento, a Educação e a Comunicação, que são independentes uma da outra,

mas que uma vez confluídas aumentam as possibilidades de entendimento teórico e prático dos fenômenos que abrangem as duas esferas epistemológicas potencializando assim ainda mais pesquisas científicas multidisciplinares, as quais merecem bastante atenção tendo em vista o contexto cada vez mais hibridizado instaurado desde o fim da modernidade e o início da pós-modernidade. Além disso, é fato que a mídia veementemente desempenha um importante papel naquilo que se refere à pedagogia e ao ensino dos modos de ser e de estar no mundo. Configura-se assim um dispositivo pedagógico da mídia que por interferir na vida social dos indivíduos, acaba por inferir-lhes denominações e concepções de como se deve viver, de como se deve ser e de como interagir no mundo de acordo com padrões pré-estabelecidos delimitando assim a subjetividade.

Mais precisamente, quanto à proposta desse estudo, é possível ponderar que por conta de os desenhos animados serem produtos midiáticos se tornam capazes de exercer uma influência pedagógica tanto para crianças, adolescentes e jovens como para adultos. Ou seja, na contemporaneidade, outros espaços vem se constituindo como educativos, outros ambientes têm exercido a função de ensinar alguma coisa sobre algo ou alguém, apesar de essas instâncias pedagógicas não se assemelhem de todo modo com o currículo disciplinar encontrado na escola, instituição catedrática responsável pela aprendizagem e pelo ensino.

Nessa empreitada, portanto, destaca-se ainda a relevância da discussão, especificamente, no caso do nosso objeto de estudo, sobre a identidade de gênero, a sexualidade e a transexualidade em desenhos animados. Por meio da trajetória da construção identitária de *Donny*, personagem analisada, e diante do nosso aparato metodológico, evidencia-se como a legitimação dos outros, a

normatização do feminino e do masculino e a conformidade corporal segundo o gênero são aparelhos de controle implantados sobre os sujeitos restringindo aquilo que eles podem ser e estabelecendo um padrão a ser seguido o qual, por sua vez, quando não é obedecido, designa um caráter de anormalidade, estranheza e anomalia. É importante salientar que esse debate que explicita a regulação de gênero a partir dos padrões binários e que institui na performance corporal aquilo que é considerado feminino e masculino propiciando uma visão universalista e, por consequência, excludente quando tange a ordem da transexualidade, quando acontece no universo dos desenhos animados, abre portas para transcender a argumentação sobre essa temática e instiga a uma pedagogia de aceitação de si e do outro num incentivo à diversidade que deveria ser implementado até mesmo na instituição mais tradicional que voga o ensino e a aprendizagem, a escola, por meio de um currículo disciplinar que vasculha as negociações sócio-históricas que permitem compreender o porquê de determinado lócus ser aquele onde os sujeitos, cujas identidades são dissonantes daquelas que são padronizadas, ocupam na sociedade.

Portanto, esmera-se a construção de uma perspectiva pedagógica que pensa que o diferente, o dissidente, o divergente da ordem heteronormativa e heterossexual não são uma ameaça. Deve-se reconhecer que sempre tais pautas, como a construção identitária de gênero, foram alocadas na sociedade por meio de amplos e complexos processos nos quais os seres humanos foram, de modo sistemático, ensinados e tendenciados a se portarem de modo hierárquico, com base em pressupostas dessemelhanças corporais/sexuais e em significações sociais atribuídas a tais diferenças. Por fim, para tanto o que a experiência transexual revela é nada mais do que a possibilidade de ressignificar a feminilidade e a masculinidade

ressaltando seu viés performático o qual uma vez sedimentado pelo espaço-tempo, atualmente, reverbera uma hegemonia, uma regulação e uma padronização nas questões envoltas do gênero e da sexualidade que devem ser refutadas para que os sujeitos tenham liberdade a partir das circunstâncias que interceptam suas vivências, sejam elas pessoais ou coletivas, de escolher ser o que quiserem construindo suas subjetividades e, particularmente no que tange esse estudo, suas identidades de gênero e que ademais sejam reconhecidos pelos demais atores sociais como desejam.

Referências

- BENTO, Berenice. Transexuais, corpos e próteses. **Labrys - Estudos Feministas**, v. 4, 2003.
- BENTO, Berenice. **A Reinvenção do Corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- BENTO, Berenice. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- BENTO, Berenice. A diferença que faz a diferença: corpo e subjetividade na transexualidade. **Revista Bagoas**, n. 4, p. 95-112, 2009.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: Feminismo e Subversão da Identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e Cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. 4ª ed., Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.
- CHIFRE, Doce Chifre (Temporada 1, ep. 5). **As Meninas Superpoderosas [Seriado]**. Direção: Julie Fitzmaurice, Nick Jennings e Bob Boyle. Produção: Pernelle Hayes, Julia Vickerman e Diego Molano. Estados Unidos: Cartoon Network Studios, 2016.

EDER, Jens. Analyzing Characters: creation, interpretation and cultural critique, **Revista de Estudos Literários**, v. 4, p. 69-96, 2014.

EDER, Jens. **Die Figur im Film**: Grundlagen der Fugurenanalyse. Marburg: Schüren Verlag, 2020.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, estratégias de linguagem e produção de sujeitos. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 75-88.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 151-162, 2002.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e educação: em cena, modos de existência jovem. **Educar em Revista**, n. 26, p. 17-38, 2005.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 290-299, 2007.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUSS, Hubert; RABINOW, Paul. **Uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense, 1995a. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. Tecnologías del yo. In: FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Barcelona: Paidós/Universidad Autónoma de Barcelona, 1995b. p. 45-94.

GIROUX, Henry. Doing cultural studies: Youth and the challenge of pedagogy. **Harvard Educational Review**, v. 64, n. 3, p. 278-309, 1994.

GIROUX, Henry. A disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu da.; MOREIRA, Antonio Flávio. (orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995a. p. 49-81.

GIROUX, Henry. Memória e Pedagogia no maravilhoso Mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação. Petrópolis: Vozes, 1995b. p. 132-158.

GIROUX, Henry. Public pedagogy and rodent politics: Cultural studies and the challenge of Disney. **Arizona Journal of Hispanic Cultural Studies**, p. 253-266, 1998.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIROUX, Henry A.; McLAREN, Peter. Por uma Pedagogia Crítica da Representação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIR A, Antônio Flávio (org.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 144-158.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 104-131.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. Bauru: Editora Edusc, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e comunicação: interconexões e convergências. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 104, p. 647-665, 2008.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. *In*: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloisa. (org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer - uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MARQUES, Nelson. Do original à cópia, às continuacões e às franquias. *In*: MARQUES, Nelson; MARCHI, Gianfranco. **Sessão dupla: o original e a cópia (o remake, a sátira, a paródia)**. Natal: EDUFRN. 2016. p. 35-80.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SILVA, Salete Therezinha de Almeida. Desenho animado e educação. *In*: Citelli, Adilson (org.). **Outras Linguagens na Escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática**. São Paulo: Editora Cortez, 2001. p. 109-133.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes**: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. 2016. Dissertação (Mestrado do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

WELLS, Paul. **Understanding animation**. London: Routledge, 1998.

15. CRIANÇA: DIVISÕES DE PAPÉIS E O DIREITO DE SER E SE EXPRESSAR NO AMBIENTE ESCOLAR

Lion Marcos Ferreira e Silva

Introdução

A reflexão proposta por este texto é baseada em minha dissertação de mestrado, defendida em abril de 2019, a qual abordou a temática da identidade e das expressões de gênero como direito da criança no ambiente escolar. A partir dela, compreendo que trabalhar tais assuntos é necessário, uma vez que a violência, as desigualdades e as diferentes maneiras de acesso aos direitos são reforçadas por um sistema machista, sexista e patriarcal, este que culmina em uma imposição de padrões pré-estabelecidos do que é ou não é socialmente permitido às crianças. Assim, de acordo com o contexto em que vivem, elas levam a religião, os costumes, os hábitos e as divisões sexuais de papéis ao ambiente escolar, ou seja, carregam consigo uma construção obtida em um contexto familiar a um ambiente social.

Ademais, para além das construções potencializadas através das relações sociais em um contexto familiar, as crianças trazem consigo uma construção identitária pessoal. Por meio dela ocorre a expressão de seu reconhecimento no mundo enquanto indivíduos. Apesar disso, existem diversos conflitos interpessoais ocasionados pelo encontro entre sua constituição própria e a imposta pela sociedade.

Ao refletir sobre essas questões, uma pergunta pode ser formulada: em decorrência dos hábitos e costumes que são impostos através das relações familiares e sociais, de que maneira as divisões sexuais de papéis afetam o reconhecimento e o desenvolvimento identitário da criança no ambiente escolar?

Assim, a proposta desse texto é fazer uma abordagem histórica referente às transformações do conceito de infância e de educação de crianças, de modo a pensar sobre os desafios para conquistas de direitos. Outrossim, ele se propõe a refletir sobre como as imposições das divisões de papéis, até mesmo através do lúdico, podem afetar a individualidade da criança como ser de direitos, tanto na esfera familiar quanto no ambiente escolar.

Crianças: histórico e conceitos importantes na conquista de direitos

Ao realizar um breve percurso histórico sobre o conceito de infância, é possível observar como os modelos de educação de crianças mudaram conforme seu pertencimento familiar e grupo social.

Na Idade Média, de acordo com Ariès (1978), até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou apenas tentava representá-la em suas pinturas por meio da figura de pequenos adultos. Assim, de maneira geral, a sociedade medieval não possuía sentimentos para com a criança, uma vez que esta tinha o papel de aprender a desenvolver as mesmas atividades laborais com os adultos, desde os sete anos de idade, fossem no âmbito doméstico ou fora dele. De igual modo, nesse período, segundo Postman (1999), a capacidade de ler e escrever, a educação e a vergonha desapareceram, o que, por consequência, culminou na

deturpação da infância. Por conseguinte, não havia nenhum tipo de respeito e pudor em relação às crianças, já que até mesmo “brincar com as partes íntimas das crianças era uma prática que fazia parte de uma tradição largamente aceita” (POSTMAN, 1999, p. 31).

Já nos séculos XVII e XVIII, de acordo com Freitas e Kuhlmann Jr. (2002), a educação voltava-se às propostas de pureza e ingenuidade da criança. Por conta disso, havia preocupação com sua integridade física e moral, a fim de que a delinquência infantil e a vadiagem fossem evitadas, preocupação essa que estava diretamente ligada às práticas assistencialistas. Ademais, outra preocupação marcante do período em questão estava relacionada aos cuidados com a higiene, com o sono e a alimentação, os quais faziam parte de uma rígida rotina.

Apesar disso, as crianças não eram vistas como sujeitos de direito, posto que trabalhavam em fábricas com atividades pesadas e de longa duração ou, dependendo do contexto social em que viviam, sua existência era vista apenas para fins de herança. A esse respeito, Marx e Engels (2008) retratam que as diferenças de idade e sexo ainda não abrangiam a classe trabalhadora, porquanto as crianças desenvolviam trabalho forçado nas fábricas, por míseros salários. Assim, elas eram “transformadas em simples artigos do comércio e instrumento de trabalho” (MARX; ENGELS, 2008, p. 23).

Por sua vez, Abramovay e Kramer (1984) destacam que, ainda no século XIX, ficou registrada a prática da “Educação Compensatória”, a qual trazia consigo a ideia de que a pré-escola poderia suprir as carências das crianças, fossem elas necessidades culturais, nutricionais ou afetivas, a fim de garantir igualdade de oportunidades entre as crianças. Com isso, de acordo com Ariès (1978), a educação e o conceito de infância foram mudando

progressivamente e as crianças começaram a ser observadas, bem como passaram a receber agrados e, finalmente, a ser amadas. Isso se deu porque, de acordo com o autor, esse demorado percurso foi acompanhado por diversas transformações, como aquelas ocorridas na composição das famílias, bem como aquelas decorrentes da diminuição das taxas de mortalidade que assolavam as crianças e, também, do crescente apego por parte dos adultos (ARIÈS, 1978 apud FREITAS; KUHLMANN JR., 2002).

No contexto brasileiro, durante o período colonial, as crianças recebiam aulas em casa e em instituições religiosas. As que eram abandonadas, por serem em sua grande maioria pobres e bastardos, eram colocadas na “roda dos expostos ou excluídos”, local em que as instituições de caridade ligadas à igreja as recolhiam. Para tanto, as mulheres que se encontraram em situação de escravidão, ou os próprios senhores, por se negarem a ter mais despesas com os filhos das escravas, deixavam as crianças nessas rodas. Dessa forma, ela

recebia crianças de qualquer cor e preservava o anonimato dos pais. A partir do alvará de 31 de Janeiro de 1775, as crianças escravas colocadas na roda eram consideradas livres. Este alvará, no entanto foi letra morta e as crianças escravas eram devolvidas aos seus donos, quando solicitadas, mediante o pagamento das despesas feitas com a criação. Em 1823, saiu um decreto que considerava as crianças da roda como órfão e assim filhos dos escravos seriam criados como cidadãos, gozando dos privilégios dos homens livres. (MOTT, 1979, p. 57 apud SANTANA, 2006, p. 29).

As mudanças no conceito de infância ocorrem paralelamente às transformações na educação e suas abordagens. Nesse sentido, enfatizo Saviani (2008), que traz sobre os impactos, abordagens e transformações da educação, dividida em períodos, os quais por sua relevância a temática proposta, citarei brevemente os três primeiros.

O primeiro período se dividiu em duas fases, sendo a basilica, que foi de 1549 a 1599, e a jesuíta, de 1599 a 1759. No segundo período da história da educação foi estabelecida a Pedagogia Tradicional, entre 1759 a 1827, a qual tinha como foco o professor, bem como o afastamento da escola dos problemas sociais, porquanto seu intuito era a formação moral e intelectual do aluno. Nesse contexto, o docente detinha todo o conhecimento e os alunos não tinham o direito de fazer questionamentos, pois os conteúdos lhes eram impostos como verdades absolutas.

Já no terceiro momento, de acordo com Saviani (2008), existe o predomínio da Pedagogia Nova (1932 a 1969), uma vez que o aluno passa a ser o foco e não mais o professor. Ademais, a escola se volta ao aprendizado do aluno, de modo que o professor não será mais o único detentor de conhecimento. Em paralelo a esse advento, tem-se, também, o encaminhamento da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ao Congresso, a qual contou com diversos conflitos entre os defensores da escola pública e os defensores do ensino privado em sua construção e que levou um longo tempo para ser sancionada (1961).

Aliado à mudança na forma de fazer educação, teve-se, ainda, uma ampliação dos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil. A partir da década de 1970 um cenário de grandes mudanças foi demarcado. Em 1988 o Estado traz pela primeira vez a expressão *Educação Infantil*, referindo-se ao atendimento em creches e pré-escola como dever do Estado e direito das crianças. A Constituição Federal de 1988 traz, em seus Princípios Fundamentais, determinações referentes à dignidade humana, à construção de uma sociedade livre, justa e solidária e à prevalência dos direitos. Em concordância com esses princípios, a Lei Federal 8.069/90 determina a garantia de cinco Direitos Fundamentais da Criança e

do Adolescente, sendo: direito à vida e a saúde (Art. 7º ao 14º); direito a liberdade, respeito e dignidade (Art. 15º ao 18º); direito à convivência familiar e comunitária (Art. 19º ao 52º); direito à educação, cultura, esporte e lazer (Art.53º ao 59º).

Quanto a esses direitos, no entanto, é válido refletirmos sobre o acesso que as crianças de fato têm a eles em contraposição ao que as leis vigentes no Brasil determinam. Teoricamente as conquistas são inquestionáveis, mas, na prática, há falhas no acesso e na divulgação de informações em todo sistema educacional, tanto no âmbito familiar quanto no escolar. A título de exemplo, destaco a desinformação que a maioria das crianças e adolescentes tem hoje sobre o Conselho Tutelar, que é o órgão responsável pelo atendimento a esse público e pela observação das determinações previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990), o que também é observado por parte de suas famílias, haja vista que ainda acreditam em uma atuação de caráter punitivo por parte do órgão e não na defesa deste público específico.

Para amenizar esse problema, Santana (2006) ressalta o quão importante se faz a associação do “cuidar e educar” à educação básica, uma vez que

esse cuidado diz respeito ao apoio que a criança necessita para se desenvolver em sua plenitude. Com educadores afetivos que possibilite a criança interação com o mundo. Um momento que transita permanentemente entre o passado (as tradições, os hábitos e os costumes) e o novo (as invocações do presente e as perspectivas para o futuro) (SANTANA, 2006, p. 97).

Um dos grandes desafios na garantia desses direitos é que a sociedade abandone o conceito vinculado ao caráter punitivo presente no Código de Menores de 1927, pois ele não tratava a criança e o adolescente como indivíduos de direitos em sua totalidade. Torna-se urgente e necessária, portanto, a reflexão no que diz

respeito à atuação profissional (em rede de proteção) e à definição de estratégias que viabilize um processo de inclusão social com garantia de direitos, principalmente num contexto em que a exclusão social se faz marcante.¹

Nesse sentido, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), do ano de 1999, em seu art. 5º expõe que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”. Dessa forma, a proteção da criança e toda e ou qualquer situação ou condição em que se apresenta é garantida.

Referencio ao final desse subtítulo o quão relevante foi o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva para as Políticas Públicas e para a conquista de direitos a todas as populações vulneráveis em sua gestão. Isso porque, durante seu mandato, mais espaços para efetivação das pautas sobre Direitos Humanos, Sociais e Fundamentais no Brasil foram abertos. Com isso, as políticas referentes à orientação sexual, ao gênero, ao enfrentamento ao sexismo e à homofobia tiveram amparo nas propostas de ações governamentais relativas à educação, conscientização e mobilização nos períodos de: 2002 no Programa Nacional de Direitos Humanos II; 2004 no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres; 2004 no Programa Brasil sem Homofobia; 2006 no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos gestados a partir de lutas e transformações que receberam maior impulso desde a promulgação da Constituição Federal de 1988.

¹Refiro-me em especial ao atual Governo que tem Jair Messias Bolsonaro como Presidente da República, que desassistiu a todas as populações vulneráveis com a ausência de Políticas Públicas, não apenas na área de Educação, mas também em outras Políticas de Assistência.

Expressão de gênero e o direito de ser

No ano de 2015 a Revista Escola Nova publicou uma matéria escrita por Soares que causou alvoroço nas redes sociais e entre outros veículos de comunicação. Tratava-se da matéria sobre Romeo, de 05 anos de idade, que foi para a escola com vestido e tiara de princesa. Romeo foi afastado da escola por certo tempo, por considerarem a vestimenta inapropriada. A direção resolveu mantê-lo fora da escola até que decidisse vestir-se com roupas compreendidas como masculinas. Essa é a realidade vivenciada por muitas crianças, quando o assunto é identidade e expressão de gênero.

Nesse sentido, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos-CIDH (2015) relata que, ao assumir publicamente sua orientação sexual ou identidade de gênero ou simplesmente por parecer desafiar as normas tradicionais de feminilidade e masculinidade, as crianças se tornam alvos de violência, de modo a serem colocadas à margem da sociedade por conta da maneira como se expressam, sofrendo preconceito e discriminação antes mesmo de estarem totalmente conscientes de sua sexualidade ou identidade.

Ninguém nasce sabendo quais padrões deverá seguir, qual brinquedo brincar, se bola ou boneca, se brinca de cozinhar ou de lutar. Tampouco as roupas que devem vestir: se vestido, saia ou calças. As cores das roupas (rosa ou azul), os brinquedos, os desenhos infantis, tudo que é direcionado a criança está relacionado ao sexo de seu nascimento, dentro do seu contexto sociocultural.

Quando crianças manifestam o desejo de vestir uma roupa ou de usar um acessório que foge dos padrões, isso pode ser proveniente da referência que ela tem de que aquela roupa irá contemplar o gênero com o qual se sente pertencente. Da mesma forma, pode se tratar apenas de uma maneira performática de se

expressarem, porque acham bonito, porque gostam, isto é, não está necessariamente ligada à identidade. Todavia, as crianças são direcionadas tanto pela família quanto pelas brincadeiras dentro do ambiente escolar, posto que há uma veiculação de objetos e de maneiras de brincar que reforçam as expressões do tipo “brincadeiras de meninas” e “brincadeiras de meninos”.

A esse respeito, Louro salienta que a “escola delimita espaços, servindo-se de símbolos e códigos, afirmando o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o *lugar* dos meninos e das meninas” (LOURO, 1997, p. 58, grifo meu). Assim, os papéis de gênero são na verdade padrões e normas arbitrárias estabelecidas pela sociedade, a fim de definir comportamentos, roupas, modos de se relacionar ou de se portar. Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade e responder a essas expectativas (LOURO, 1997). Esses aprendizados sobre papéis determinam a hierarquia entre os gêneros, pois

discutir a aprendizagem de papéis masculinos e femininos parece remeter a análise para os indivíduos e para as relações interpessoais. As desigualdades entre os sujeitos tenderiam a ser consideradas no âmbito das interações face a face. Ficariam sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros. (LOURO, 1997, p. 24).

Ademais, Foucault (1988) expõe que a criança não tem conhecimento do seu sexo. Por conta disso, muitas pessoas veem uma ocasião para persuadir, limitar, proibir, comportamentos estes que são próprios da repressão. Dessa maneira, as diferenças são forjadas nas crianças gradativamente através das práticas de

aprendizagem e das relações interpessoais, assim como por meio de imposições do que meninos e meninas podem ou não fazer. Contudo, a escola deveria se configurar como um lugar seguro tanto para professores quanto para alunos, um espaço de inclusão, livre de preconceitos e discriminação, de modo a jamais se resumir, segundo Junqueira (2009), a um espaço limitado apenas a brancos, do gênero masculino, heterossexuais e a burgueses física e mentalmente “normais”.

Essa questão de imposição, no entanto, não ocorre apenas no ambiente escolar, mas também no familiar. Nesse sentido, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos-CIDH (2015) alerta sobre informações preocupantes referentes às violências praticadas pela família, como pais, mães, irmãos/as contra crianças LGBT, uma vez que “a violência intrafamiliar contra pessoas LGBT é um tema constante e inclui pessoas que são impedidas de ter acesso a escolarização, sujeitas à violência sexual, expulsas de casa e ou abusadas física e psicologicamente”(COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS, 2015, p. 192). Outrossim, a mesma comissão relata ainda que em 2012 a UNESCO realizou uma análise sobre o bullying homofóbico escolar, de maneira a indicar que ele pode ser caracterizado por um “conjunto de características específicas, tais como, a intenção do agressor de causar danos ou medo a natureza sistemática da violência; sua repetição no tempo; o desequilíbrio de poder entre a vítima e o agressor; e o dano resultante” (COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS, 2015, p. 194).

Ainda sobre o bullying escolar, vários países membros da Organização dos Estados Americanos declararam à CIDH (2015) que ele, ligado à orientação sexual, à identidade ou à expressão de gênero, é tão severo que pode causar a evasão escolar. De igual

modo, ressaltam que na Argentina, por exemplo, 64% das mulheres trans não puderam terminar o ano primário e 84% o ensino médio. Ademais, ressalta ainda que professores e autoridades escolares têm sido indiferentes a essas violências. Por fim, em declaração conjunta com outros organismos internacionais e regionais, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos afirma que “crianças LGBT sofrem bullying escolar praticado por colegas de escola e por professores, resultando em evasão escolar” (COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS, 2015. p. 196).

Os sujeitos que, por alguma razão ou circunstância, escapam da norma e que promovem uma descontinuidade na sequência sexo/gênero/sexualidade serão tomados como minoria e serão colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria (LOURO, 2004 apud JUNQUEIRA, 2009). Por conseguinte, o espaço escolar se configura opressivo e excludente, quando na verdade deveria ser o contrário, de modo que, em torno dele é desenvolvido

um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT – muitos/as dos/as quais vivem, de maneiras distintas, quatro situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, auto culpabilização, auto aversão. E isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado. (JUNQUEIRA, 2009, p. 15).

Através de uma matéria publicada na Revista Good, escrito por Dana Driskill, referente a uma pesquisa desenvolvida sobre crianças cisgênero e crianças trans, os pesquisadores chegaram à conclusão que as trans se apropriam da identidade na mesma faixa etária que as cisgênero. Para chegar a essa conclusão, os pesquisadores realizaram o estudo através de relatos de 32 crianças trans com idade entre 05 e 12 anos, assim como com seus irmãos cis na

mesma faixa etária para possíveis comparações e análises. Dessa maneira, “o estudo usou um teste de associação implícita para medir a velocidade na qual os participantes associaram aspectos de gênero a sua própria identidade, muitas vezes de maneira automática e subconsciente”². Este estudo, portanto, reafirma a necessidade de desconsiderar a transexualidade como doença, bem como, também, as crianças trans como confusas ou atrasadas. Isso porque elas se comportam exatamente da mesma forma que as demais crianças em sua idade correspondente. Nesse sentido não há diferenças psicológicas entre crianças transexuais e crianças cisgênero.

Quanto à constituição de conceitos acerca da identidade, Butler (1999 apud LOURO, 2004) afirma que declarações do tipo “é menina” ou “é menino” instalam um processo no qual supostamente deve-se seguir um determinado rumo ou direção, ou seja, mais que uma descrição, elas podem ser compreendidas como uma definição ou como uma decisão sobre um corpo. Esse processo é baseado em características físicas que são vistas como diferentes. A partir delas, são atribuídos significados culturais, dentro de uma sequência já consagrada: sexo-gênero-desejo.

Por isso, como forma de promover uma reflexão acerca da questão, conforme Louro (2004), “o que as teóricas e os teóricos propõem, é uma política de conhecimento cultural e potencialização dessa teoria para provocar outro modo de conhecer e de pensar que interessa particularmente a educadoras e educadores” (LOURO, 2004, p. 60). Por conseguinte, por meio dessa reflexão, busca-se a proporcionar a essas crianças uma educação de qualidade que respeite sua individualidade, identidade e expressões de gênero.

² A pesquisa foi realizada pelos psicólogos *Kristina Olson* e *Nicholas Eaton* da Universidade de Washington, da Universidade *Stony Brook*, Nova York e o pesquisador *Aidan Key*, da Organização *Diversidade de Gênero* de Seattle. *Tradução minha*.

Divisões de papéis e suas influências nas identidades e expressões de gênero

Há uma profunda desigualdade historicamente construída entre os gêneros. Às meninas foram designados papéis diferentes dos meninos. Elas, desde muito cedo, são ensinadas através das brincadeiras a cuidar de bebês para futuramente serem boas mães, esposas e a desenvolverem outras atividades domésticas, assim como a serem caridosas, companheiras e compreensivas. Nesse sentido, Louro (2000) aponta que a identidade de gênero é outorgada pela cultura, posto que os corpos são interpretações sociais que em diferentes culturas e classes possuem significados igualmente diferentes a aspectos físicos. Para certas descrições e particularidades, contudo, pode haver mérito, isto é, elas podem ser apontadas como importantes e, portanto, constituírem-se como marcas definidoras, enquanto o que não é visto dessa maneira torna-se algo banal, irrelevante.

Ao levar em consideração a questão da caracterização baseada em critérios físicos, é preciso entender como os corpos são construídos socialmente em favorecimento de um segmento hegemônico, o que pode se perpetuar violentamente a partir de uma estrutura de poder. Beauvoir (1949, p. 9) afirma que “não se nasce mulher, torna-se”, fazendo-nos refletir sobre a construção de uma feminilidade assim como sobre a ressignificação dos gêneros. Em consonância a isso, de acordo com o teórico Leontiev (1978), não se nasce humano, torna-se humano, pois as questões biológicas são um fato, porém o que determina seu desenvolvimento são as construções sociais.

Baseado em ambos os pensamentos entendemos que não se nasce homem, mulher, tampouco ser humano, mas que as pessoas

são constituídas a partir da cultura em que estão inseridas. Para se tornar humano, portanto, os indivíduos devem se apropriar da cultura e direcionar seus corpos para o que lhes é imposto socialmente como correto. Nesse sentido, o gênero nasce não a partir do nascimento de um bebê, mas da ideia que se faz da representação do masculino e do feminino e como que estes se organizam na divisão sexual dos papéis.

De acordo com Beauvoir (1949), o homem é ensinado desde pequeno a se orgulhar do seu sexo. Assim, ele passa a estimar seus músculos, seus jogos, suas batalhas, seus desafios, bem como aprende lições severas acerca da violência, porquanto aprende a receber pancada, e, por fim, pode se gabar do direito de inventar, ser aventureiro e impetuoso. Com isso, o orgulho quase doentio e vicioso de sua virilidade pode levá-lo, assim, a futuro comportamentos sexistas e machistas. Ao contrário da educação direcionada ao homem, a mulher é ensinada a agradar, a fazer-se objeto, a renunciar a sua autonomia, de modo a ser uma boneca viva, não ter liberdade para compreender, aprender ou para descobrir o mundo.

Além da caracterização ligada à questão física, as diferenças de gênero, também, estão inteiramente ligadas à construção social e cultural impostas às crianças do que se pode ou não se pode fazer, com o que pode ou não pode brincar, com o que pode ou não se vestir. Esses são processos culturalmente expostos na sociedade, de maneira que as divisões sexuais de papéis posicionam as meninas, e mais tarde as mulheres, em papéis secundários, fazendo dos meninos/homens protagonistas sociais. Assim, por meio desse tipo de identificação cultural, em que o sexo sinaliza poder ou a falta de poder entre o macho e a fêmea (masculino e feminino), as meninas/mulheres, para além das divisões de papéis, são colocadas

como um ser culturalmente secundário, isto é, como aquela que veio depois do ser primário (o homem).

É certo que há diferenças na formação e na composição de um corpo para outro biologicamente, porém isso não demarca inferioridade de um para o outro. Essa demarcação e as crenças circundantes referentes ao corpo feminino são determinadas socialmente. Nesse sentido, Beauvoir (1970), em sua obra *O Segundo Sexo – Fatos e Mitos*, desconstrói o conceito de inferioridade da mulher a partir da biologia, por ter útero e ovários, uma vez que segundo a autora, reduzir a mulher ao seu órgão genital e aos órgãos reprodutores é uma maneira de desumanizar a mulher. Por conseguinte, Beauvoir (1970) relata que a ideia construída em torno do sexo da mulher define biologicamente seu comportamento no âmbito social, reduzindo-as como algo à parte e, por isso, inferior.

Beauvoir (1970) afirma ainda que a superioridade masculina, assim como a ideia de que a menina tem inveja do falo³ advém de uma construção social que reafirma, através das divisões de papéis, o poder que se direciona ao menino e posteriormente ao homem quanto ao lugar que ocupa na família. Ela afirma ainda que não é a ausência do pênis que provoca o complexo⁴ e sim um conjunto de situações em que tudo confirma a ideia de superioridade masculina, inclusive na educação dada às crianças.

Jaqueline de Jesus (2012) ressalta que biologicamente somos reconhecidos através das células reprodutivas como macho e

³ Forma de representação do órgão reprodutor masculino, considerado e representado ao longo da história como símbolo de poder. O site da Revista Saúde, faz um breve relato referente ao surgimento dessa representação e simbologia de poder através do pênis. Disponível em: <https://www.revistasauda.pt/noticias/Pages/Breve-Historia-do-falo.aspx>. Acesso em: 05.Dez.2020

⁴ Descrito na psicanálise por Freud como complexo de Electra.

fêmea, mas que o que determina o comportamento masculino e feminino é a cultura em que estamos inseridos, porque o

sexo é biológico, gênero é social, construído pelas diferentes culturas. E o gênero vai além do sexo: O que importa, na definição do que é ser homem ou mulher, não são os cromossomos ou a conformação genital, mas a auto percepção e a forma como a pessoa se expressa socialmente. (JESUS, 2012. p. 8).

Assim, afirmar que homens não são capazes de cuidar de bebês porque não “levam jeito” é uma crença social que pode ser desconstruída. Por isso, Beauvoir (1949) fala que essa forma de comportamento nasce no interior da família quando se acredita que meninos foram e são criados para atividades pesadas ao passo que as meninas foram feitas para atividades que suscitam cuidado e delicadeza.

As imposições padronizadas conforme o gênero de uma criança pode ser tonar algo violento para seu desenvolvimento, prejudicando sua autoestima até a fase adulta, pois, de acordo com Beauvoir (1949), as meninas não são ensinadas a exercerem sua liberdade, tampouco a compreenderem ou aprenderem a descobrir o mundo que a cerca. Dessa forma, dificilmente ousará a afirmar-se como sujeito de direitos, pois não são encorajadas a isso, porquanto elas recebem as tarefas domésticas como seu quinhão, como sua, e unicamente sua, obrigação. Assim, de acordo com a autora, “falam aos meninos com mais gravidade, mais estima, reconhecendo-lhes mais direitos, os próprios meninos tratam as meninas com mais desprezo” (BEAUVOIR, 1949, p. 28). Os meninos, por sua vez, não são ensinados a executarem as tarefas domésticas como algo necessário e importante para os mesmos. Quando são ensinados, há sempre uma ideia de que a execução dessa tarefa é uma forma de ajudar a mulher, seja ela sua mãe, irmã ou esposa.

Portanto, as diferenças biológicas existem, mas não determinam divisões de papéis sociais. Tanto homens quanto mulheres são capazes de desenvolverem as mesmas atividades, já que não existe um padrão físico biológico que determina que pessoas pertencentes a um determinado gênero sejam incapazes de desenvolverem atividades na mesma proporção, ou seja, por mais que exista um corpo biológico que pode engravidar, ambos os gêneros podem desenvolver os mesmos papéis para cuidar dos filhos, para executar as tarefas domésticas, para desenvolverem trabalhos que não estejam ligados aos afazeres domésticos, uma vez que ambos estão aptos para todos os papéis.

Conclusão

Abordagens que tratam sobre o direito da criança de expressar sua identidade e os seus sentimentos, inclusive no ambiente escolar, fazem-se cada vez mais necessárias, em especial no momento de intolerância e de extrema violência que temos vivenciado em nosso país.

As reproduções dos conceitos de gênero em formato de regras sociais são praticadas também na educação da criança, tanto no seio familiar quanto no ambiente escolar. Dessa forma, as escolas são ambientes de socialização nos quais os papéis de gênero e sexuais se reforçam também através do lúdico, haja vista que neles são determinados com o que as crianças podem ou não podem brincar, podem ou não vestir.

Portanto, mesmo não havendo uma educação sexual que contemple a diversidade humana no âmbito da temática de sexualidade e de gênero, pode-se perceber que há a intencionalidade tanto da família quanto do ambiente escolar em direcionar as

crianças a divisões de papéis através das práticas lúdicas e/ou educativas.

Referências

ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. O Rei está nu. Um debate sobre a função da pré-escola. **Caderno do Cedes** (9), São Paulo, 1984. 95 p.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1949.

_____. **O Segundo Sexo – Livro 1: Fatos e Mitos**. 4ª Edição. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 13 dez. 2020.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 13 dez. 2020.

_____. **Direitos Humanos e Políticas Públicas: o caminho para garantir a cidadania de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais**. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/LGBT/texto_base_1_lgbt.pdf Acesso em 13 dez. 2020.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. **Violência contra pessoas lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans e Intersexo nas Américas**. 2015.

DRISKILL, D. New Study Shows Transgender Kids Identify with Their Gender at the Same Rate as Cisgender Kids. **Good**. 2015. Disponível em <https://www.good.is/articles/transgender-study>. Acesso em 13 dez. 2020.

FREITAS, M.; KUHLMANN, JR. (org.). **Os Intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Disponível em: https://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A_Microfisica_do_Poder_-_Michel_Foucault.pdf. Acesso em 13 dez. 2020.

_____. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

JESUS, J. G. de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos-Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião**. Disponível em: <http://www.diversidadesexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8ANERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2020.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: Junqueira, R. D. (org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC/UNESCO, 2009.

LASKOSKI, L. M.; OLIVEIRA, M. L. de. **Histórico da legislação sobre o atendimento do(a) adolescente em conflito com a lei**. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_a_cao/1semestre2016/deja_fa_anexo1.pdf. Acesso em 13 dez. 2020.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978. Disponível em: <http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/61/LEONTIEV%20O%20homem%20e%20a%20cultura.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2020.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-76, jul. dez. 2000.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância.** Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

REVISTA, Saúde. Disponível em:
<https://www.revistasauda.pt/noticias/Pages/Breve-Historia-do-falo.aspx>. Acesso em: 05 Dez.2020

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educadores das Relações Éticas Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

SOARES, W. Educação sexual: precisamos falar sobre Romeo... **Nova Escola**, fev. 2015. Disponível em:
<https://novaescola.org.br/conteudo/80/educacao-sexual-precisamos-falar-sobre-romeo>. Acesso em: 17. dez. 2020.

16. PENSAMENTO CONSERVADOR E IDEOLOGIA DE GÊNERO

*Vanilda Maria de Oliveira e
Katlen Karolynne Ferreira Valério*

Pensamento conservador e educação – uma aproximação histórica

Ao estudar o conservadorismo, o sociólogo Karl Mannheim (1982), afirma que ele existe de diferentes modos. Em primeiro lugar há o “tradicionalismo” que surge como uma atitude psicológica em que os indivíduos se agarram ao passado com medo de mudanças no *self*. Em segundo, há o “conservantismo”, que consiste em uma resposta às condições históricas específicas que aparecem como progressismo. Esse seria um movimento reativo consciente em resposta aos avanços sociais apresentados. Mas Mannheim atenta que o movimento conservador não se trata de uma ação automática, o conservantismo corresponde a uma estrutura mental objetiva e coletiva. O movimento conservador é uma entidade histórica e social.

Mannheim aponta outra categoria como fundamental para compreender o pensamento conservador: o tempo. O pensamento conservador compreende o presente em continuidade com o passado, busca sentido nas raízes dos valores e pensamentos. Nesse sentido, ele é o oposto do pensamento progressista que procura perceber o presente em relação com o futuro um devir utópico. Os conservadores lidam com o social a partir do que ele foi, enquanto os progressistas olham para a sociedade a partir do que ela pode

vir a ser. Progressistas têm se ocupado em historicizar as ideias e assumir que os significados e valores dados aos corpos e suas práticas são históricos, políticos, culturais e temporais. Mas não o fazem para reforçar essas ideias e sim para desestabilizá-las e tirar delas o atributo de verdade. Fazendo isso, outros sentidos podem ser construídos, que sejam mais plurais, igualitários e democráticos.

De acordo com Miguel (2016), os discursos conservadores e reacionários no Brasil provem de três diferentes fontes: do libertarianismo, do fundamentalismo religioso e do anticomunismo. Mas desses, apenas o fundamentalismo religioso tem se organizado politicamente em forma de frente parlamentar. Os fundamentalistas religiosos anseiam por poder político para impedirem avanços no que diz respeito aos direitos ao aborto, à constituição da família LGBTQIA+, à criminalização da homofobia, ou seja, à implantação de direitos humanos para grupos e práticas que não estejam de acordo com seus valores, objetivando impor ao Estado suas pautas.

Tanto católicos quanto evangélicos ultraconservadores têm procurado influenciar a sociedade e as políticas de Estado no Brasil, mas tem se destacado a centralidade dos evangélicos no avanço conservador nos últimos anos. Dentre as várias razões para isso, achamos importante destacar uma das diferentes linhas de forças do avanço conservador apontadas por Almeida (2017), que destaca como os pentecostais, sobretudo da Assembleia de Deus, não têm sido do tipo de conservadores reativos, mas ativos no sentido de tentar definir a agenda moral do país. A eleição de seus representantes e a formulação de projetos ultraconservadores mostra isso. Um dos projetos que demonstrou esse intuito foi o Projeto de Lei 478/2007, mais conhecido como Estatuto do Nascituro, que pretendia estender os direitos do Estatuto da Criança e Adolescente

(ECA) aos fetos, proibindo assim qualquer tipo de aborto no Brasil. Outro projeto apontado por Almeida (2017) para demonstrar a força dessa atuação moral foi o PL 4931/2016 que pretendia revogar a decisão do Conselho Federal de Psicologia de proibir a cura da homossexualidade assim como de vetar manifestações preconceituosas em relação aos homossexuais. Ainda que os projetos não tenham sido aprovados, eles demonstram o nível de universalização das pautas morais que os pentecostais objetivam com seu ingresso na política.

Mas, ao contrário do que parece, conservadorismo e discussão sobre gênero e sexualidade na escola estão relacionados já há algumas décadas. Cesar (2009) nos conta o percurso histórico das idas e vindas da instituição da educação sexual escolar no Brasil, pautada desde 1933, na cidade do Rio de Janeiro, no Círculo Brasileiro de Educação Sexual. O sexo já era objeto de discussões entre médicos e educadores que defendiam a presença de uma educação para a higiene sexual dos jovens, em defesa da educação sexual nas escolas brasileiras que se dava por meio de pressupostos higienistas e eugênicos.

A preocupação eugenista era de que a degeneração sexual do brasileiro estava levando a degeneração racial, ou seja, sua “depravação racial” levava a impureza racial e, por isso, piorava o Brasil. Desejavam por meio da educação sexual que os brancos (os que tinham acesso à educação) não mais se misturassem sexualmente e, portanto, racialmente com as “raças inferiores” que compunham o Brasil (BRITZMAN, 2000). Quanto à preocupação higienista, também repleta de cunho moral, esperava-se o combate à masturbação e às doenças venéreas, além do preparo da mulher para ser esposa e mãe (RIBEIRO, 2013). Havia, evidentemente, uma intencionalidade de controle dos corpos femininos brancos e da proteção da

família tradicional branca, base do poder político brasileiro, assim como de uma moral cristã conservadora.

A segunda onda da educação sexual brasileira ocorreu no início dos anos 1960, já desfrutando de um clima de “renovação pedagógica”, influenciada pelas críticas sociológicas sobre os sistemas educacionais. A essa época, as ideias higienistas e eugenistas estavam sendo superadas. Professores de sociologia e biologia falavam sobre sexualidade e contracepção, especialmente em São Paulo, Belo Horizonte e no Rio de Janeiro. Essas atividades ocorriam em grupo, palestras com profissionais, atendimentos individuais para tirar dúvidas ou com a presença dos pais. Os temas eram definidos pelos professores ou por demanda.

Contudo, a ditadura impôs um regime de controle e moralização dos costumes, numa aliança entre militares e grupos conservadores da igreja católica. Assim, a educação sexual foi proibida. Escolas e educadores passam a ser vigiados de perto. Denúncias por parte de pais ou alunos geravam investigações, interrogatórios e demissões. Aliás, pais, militares e religiosos formaram os grupos de vigilantes de educadores durante todo o regime militar cuidando para que não fosse ofertado nenhum conhecimento contrário a moral defendida pelos grupos dominantes (ROSEMBERG, 1985). Mas Rosenberg atenta para um fato muito importante: todo esse processo autoritário ganhou apoio de setores do próprio universo educacional. Qualquer semelhança com o presente não é mera coincidência.

Conforme Cesar (2009), a terceira onda da educação sexual surge justamente nos movimentos de redemocratização do Brasil, vinculados a uma reivindicação do movimento feminista. Foi um momento em que o mundo já presenciava movimentos de libertação sexual, o uso do anticoncepcional, planejamento familiar,

avanço das mulheres no mercado de trabalho e a força do movimento feminista. No entanto, essa educação sexual libertária dos corpos das mulheres, que representasse uma luta contra o patriarcado, desapareceu tão rápido quanto surgiu, dando lugar ao campo epistemológico da saúde. A razão disso foi que os anos 1980 e 1990 foram de ascensão e avanço da epidemia de HIV/AIDS. Essa epidemia teve um grande impacto na educação sexual, adquirindo caráter de educação para a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. O fato de a gravidez na adolescência ter sido eleita também como um grave problema social na década de 90, fez do sexo seguro e da prevenção da gravidez precoce os temas preferenciais da educação sexual dali em diante.

Quase um século depois das primeiras tentativas de organizar um programa de educação sexual nas escolas brasileiras, o “sexo bem educado” certamente não pertence mais ao universo positivista e eugenista das primeiras décadas do século XX. O novo “sexo bem educado” passou agora a ocupar territórios vizinhos, como a ideia de “sexo responsável”, “sexo saudável” e “sexo seguro”. Assim, podemos dizer que uma “epistemologia” da saúde, da responsabilidade e do binômio risco/segurança vem produzindo uma educação sexual definida por uma ideia específica sobre o “bem viver” (CESAR, 2009, p. 44).

Portanto, novamente, a discussão de um exercício de uma sexualidade livre, prazerosa, saudável, estabelecida em relações de igualdade, teria sido substituída novamente pelo sexo saudável e responsável. Mas, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) reconhecem a necessidade de uma discussão de gênero e sexualidade na escola, como temas transversais, ou seja, que deveriam ser debatidos em diferentes disciplinas.

Para contribuir com esse debate sobre gênero e sexualidade e promover a não discriminação na escola, em 2004, no governo do Partido dos Trabalhadores, foi criada no Ministério da Educação (MEC), na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) projeto Gênero e Diversidade na Escola. Relacionado a esse projeto, foi desenvolvido o Projeto Escola sem Homofobia, em parceria com a rede internacional *Global Alliance for LGBT Education (Gale)* e as organizações não governamentais Pathfinder do Brasil, ECOS – Comunicação em Sexualidade, Reprolatina – Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva e ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LEITE, 2019). O projeto objetivava desenvolver material educativo, audiovisual e cartilhas, para ser distribuído em escolas, abordando o tema da diversidade sexual e da homofobia. O tema central de fundo dos materiais era o respeito e a tolerância aos colegas de escola LGBTs, pois o conteúdo trazia histórias cotidianas de estudantes homossexuais, bissexuais e travestis vivendo nas escolas sem sofrer discriminação dos colegas.

No entanto, não foi assim que o material foi interpretado e usado pelos setores conservadores da sociedade e, sobretudo, da política, que fizeram uso político dele, acusando-o de ser um material elaborado para desvirtuar as crianças e educá-las para desenvolver nelas a homossexualidade, denominando o material de “kit gay”, como se apressou em fazer o então deputado federal Jair Bolsonaro. Na qualidade de um político ainda sem expressão na cena nacional, Bolsonaro acabou chamando atenção da imprensa com esse discurso de pânico moral acusando o próprio Ministério da Educação de pretender instituir uma educação que estimulasse práticas que, segundo a concepção conservadora, seriam promíscuas e anormais.

Como a estratégia de visibilidade, a partir da criação de pânico moral, surtiu efeito, outros deputados federais e senadores evangélicos se aliaram a Bolsonaro como o Magno Malta (PR-ES), Anthony Garotinho (PR-RJ) e João Campos (PSDB-GO), fazendo denúncias ao Programa a partir de afirmações que extrapolavam as barreiras do preconceito, relacionando o material de combate ao preconceito LGBTQIA+ com legalização da pedofilia, do sadomasoquismo, da bestialidade e de incentivo ao sexo anal, causando tanto debate público negativo que, no dia 25 de maio de 2011, a presidenta Dilma suspendeu o Escola sem Homofobia. (LEITE, 2019).

Daí em diante, esse movimento de denunciamento ao governo petista, relacionando-o à esquerda, à imoralidade e à perversão sexual das crianças só ganhou força, passando pela forte guinada do Movimento Escola Sem Partido (MESP) e chegando a seu ápice nas eleições de 2018. Esse fortalecimento se deu por muitas razões que vão desde a utilização das mídias sociais por grupos organizados para espalhar *fakenews* até pela falta de iniciativa do próprio governo em enfrentar esse avanço. Mas um evento deve ser destacado, a aliança de Dilma Rousseff com a bancada evangélica em 2014, depois do enfraquecimento de seu governo em 2013. Dilma achou que precisaria fazer aliança com setores mais conservadores para garantir estabilidade política e se aliou justamente com o segmento que mais atacava os direitos de mulheres e LGBTQIA+ na Câmara.

A partir dessa parceria, garantiu a continuidade de isenção de impostos às transações financeiras realizadas pelas igrejas e ainda participou da inauguração do Templo de Salomão, assistindo ao culto do Bispo Edir Macedo, da Igreja Universal, denominação ligada à direita ultraconservadora. Edir Macedo se tornaria,

depois do golpe contra Dilma Rousseff, um dos grandes aliados de Jair Bolsonaro como candidato à presidência do Brasil garantindo, inclusive, entrevistas exclusivas ao candidato na sua rede de televisão quando este se recusava a participar de debates em outras emissoras, durante a campanha eleitoral de 2018. Com a vitória de Bolsonaro, começa um forte processo de intervenção em Institutos Federais de Educação e de militarização de escolas de ensino básico.

O MESP já existia desde 2004, criado pelo advogado Miguel Nagib, que definiu o Movimento como conservador, com o objetivo de mobilizar princípios religiosos, em defesa da família tradicional e em oposição aos partidos políticos de esquerda, mas ganhou força, também, depois do Programa Brasil Sem Homofobia e do pânico moral criado em torno da suposta “ideologia de gênero” vinculada ao Programa.

Em 2014, atendendo a um pedido do deputado estadual Flávio Bolsonaro (PSC-RJ), Miguel Nagib converteu o discurso do MESP em um anteprojeto de lei que pretendia “combater o abuso da liberdade de ensinar”. Objetivamente, o projeto visava cercear a liberdade de expressão dos professores, afirmando que professores deveriam ter liberdade para ensinar, mas não para expressar seus pensamentos, valores e opiniões. O projeto ficou nacionalmente conhecido no meio docente como “lei da mordça”. Outros projetos com o mesmo intuito foram se multiplicando pelo Brasil. Penna (2016) evidenciou as estratégias discursivas do projeto no sentido de limitar a atuação dos professores:

O programa "Escola Sem Partido" reafirma os princípios do pluralismo de ideias e da liberdade de aprender, mas ignora intencionalmente aqueles com os quais eles foram agrupados em incisos do artigo 206 da nossa Constituição. A liberdade de aprender é indissociável da liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; por isso,

foram reunidos no mesmo inciso do artigo em questão. O mesmo vale para a relação entre o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Por que excluir a liberdade de ensinar e o pluralismo de concepções pedagógicas? Porque o movimento Escola sem Partido adota uma linguagem da aprendizagem que torna mais fácil excluir a dimensão educacional da escolarização. (PENNA, 2016, p. 49-50).

E qual seria a proposta pedagógica dessas escolas que ofereceriam apenas instrução aos alunos, sem contaminá-los com qualquer valor, concepção política ou ideológica? O MESP defende uma educação completamente neutra. Penna explica qual a proposta de educação do MESP:

A escolarização deveria limitar-se à transmissão de um conhecimento produzido em um outro espaço, sem dialogar com a realidade em que o aluno está inserido. Essa interpretação é confirmada por um livro que serve de referencial teórico para esse movimento e é um dos quatro livros citados na "biblioteca politicamente incorreta" do seu site: "Professor não é educador" de Armindo Moreira. O livro apresenta como tese central justamente a dissociação entre o ato de educar, que seria responsabilidade da família e da religião, e o ato de instruir, a que o professor deveria se limitar em sala de aula (PENNA, 2016, p. 46).

Para causar pânico moral na sociedade e ganhar maior adesão populacional, o MESP usou ainda de um discurso que relacionava a atuação do professor nos debates transversais sobre gênero e sexualidade aos interesses comunistas de acabar com a sociedade capitalista e a uma estratégia demoníaca de acabar com a família atacando as crianças. Esse tipo de discurso foi amplamente divulgado no site do MESP, em igrejas e espaços públicos diversos a fim de chegar às famílias de estudantes que, ao acreditar e aderir ao movimento, deram início à vigilância, o denunciamento e a perseguição aos professores e professoras que falassem de gênero, sexualidade ou fizessem críticas ao capitalismo (VALÉRIO, 2019).

Nesse sentido, quando o objetivo era promover uma educação sexual, eugenista, sexista e homofóbica, não havia uma luta

dos conservadores tão intensa no sentido de impedir a discussão de gênero e sexualidade na escola, quando surge em determinado momento histórico, em um governo de esquerda, com pauta progressista, esse enfrentamento foi forte e organizado.

Gênero e sexualidade sob a perspectiva científica e progressista

O debate sobre gênero ganhou importância crucial nos estudos das humanidades, no Século XX, ao apresentar gênero como resultado do social. Em 1949, Simone de Beauvoir (2014) já conceituava gênero como resultado de um processo cultural de interpretação dos sexos e produção política de sujeitos binários. Beauvoir destacou como é o processo histórico-cultural que transforma indivíduos da espécie humana em homens e mulheres, definindo papéis, valores e lugares sociais. Gênero seria reconhecido, a partir desse momento, como o resultado de um processo discursivo e de poder para a produção da desigualdade entre homens e mulheres. Desde então, os estudos de gêneros foram muito eficientes nas mais diversas áreas em mostrar o árduo trabalho histórico, político e cultural na produção das masculinidades e feminilidades.

Portanto, o sexo e o gênero não são apenas a natureza sendo postas em ação, mas o corpo passando pela cultura. Sendo interpretado e atuando a partir de um sistema simbólico, político e de valores, os corpos podem ser interpretados de múltiplas formas e mudar de significados ao longo do tempo em uma mesma cultura. Laqueur (2001) mostra como isso ocorreu ao longo dos séculos XVIII ao XX na cultura ocidental. Mais do que isso, as diferentes interpretações do sexo e do gênero não ocorreram de forma neutra

e apolítica, mas sempre de modo a garantir a manutenção da dominação masculina.

Conforme a pesquisa de Laqueur, até o século XVIII, o discurso científico era de que o corpo feminino era uma versão inferior e invertida do masculino, numa concepção hierarquizada de um mesmo sexo. Ou seja, a mulher tinha um pênis para dentro, imperfeito, que não se desenvolveu e não conseguiu se externalizar. No entanto, as transformações políticas, econômicas e culturais do século XVIII criaram o contexto no qual a diferença e a singularidade entre os sexos tornaram-se fundamentais. A partir de então, nasce a vagina, o modelo hierárquico foi substituído por um modelo reprodutivo em que eram enfatizadas a diferenciação e a oposição dos corpos feminino e masculino, dando origem, conseqüentemente, a dois sexos. Mas, nesta explicação, a mulher não apenas se diferenciava do homem, mas novamente se opunha a ele com sua imperfeição. Enquanto seu sistema reprodutivo passa a ser apresentado como estável, o feminino é descrito como feito de ciclos, o que potencialmente torna a mulher instável e, por isso, até perigosa. Essa ideia, respaldada pela ciência, dominada por homens e suas interpretações, continua tendo efeitos. Não foi à toa que, nas disputas eleitorais norte-americanas de 2016, entre as artimanhas da campanha de Donald Trump, estava a afirmação de que seria perigoso demais colocar as senhas de armas nucleares nas mãos de uma mulher, pois ela poderia acordar um dia com tensão pré-menstrual e declarar uma guerra.

Ao escrever “Interpretando o gênero”, Nicholson (2000) salientou como o gênero não é apenas resultado de como diferentes grupos, em suas culturas, em momentos históricos particulares, dão significados ao corpo, e às partes específicas dele, mas, sobretudo, de como definem campos de ação dos sujeitos a partir dessas

significações. Ou seja, os povos percebem diferenças orgânicas nos corpos, as destacam e atribuem significados morais e políticos para essas diferenças. Quando esses valores finalmente estão enraizados na cultura, essas diferenças são de tal modo naturalizadas que são usadas como justificativas para os atributos sociais criados a partir de sua invenção.

Quando se acrescenta a raça como significante, diferenças e desigualdades vão sendo também reconfiguradas a partir dessas duas categorias de classificação. Como já demonstrou Davis (2016), na produção das desigualdades sociais via critérios de raça, classe e gênero, mulheres brancas são deserotizadas e mulheres negras hipersexualizadas e exploradas sexualmente. Mulheres brancas são subjugadas no espaço público e privado pela ação do patriarcalismo, que concede o poder ao pai, quando mulheres negras se veem obrigadas a sustentar sozinhas suas famílias matriarcais, com seus filhos frutos de estupros e/ou abandono. A própria libertação das mulheres brancas da vida doméstica se dá pela manutenção das mulheres negras e pobres fora dos espaços educacionais e do mercado de trabalho formal. Esses são alguns dos resultados do uso de características biológicas, de natureza fenotípica, como argumento para justificar desigualdades ou assinalar destinos para os sujeitos.

Além disso, por centrar-se em explicações biologicistas, o Ocidente acabou por esperar uma coerência entre a forma corporal e os usos prazerosos do corpo. Assim, estipulou-se que o relacionamento erótico-amoroso com um sujeito do sexo oposto seria o único socialmente aceitável.

Gêneros inteligíveis são aqueles que mantêm coerência entre sexo, gênero, desejo e prática sexual (homem, masculino, deseja mulheres e se relaciona sexualmente com mulheres; ou mulher, feminino, deseja

homens e se relaciona sexualmente com homens). A heteronormatividade é a regulação da prática heterossexual, imposta como norma não apenas cultural, mas também, biológica, se constituindo como uma “ordem compulsória do sexo/gênero/desejo”. A homossexualidade é vista, desta maneira, como fuga à norma, e, conseqüentemente, como um desvio que precisa ser novamente reinterado à norma (BUTLER, 2003, p. 4).

A antropóloga americana Rubin (2012) chamou à atenção para o aspecto controlador e punitivo sob o qual a sexualidade tem sido definida nas sociedades ocidentais. Vários aspectos negativos têm sido historicamente atrelados à sexualidade, como à destinação da sexualidade feminina ao serviço do prazer masculino e da reprodução; à vinculação do sexo não reprodutivo ao pecado; à separação entre uma sexualidade boa e uma má, na qual os critérios não são a qualidade da vida sexual, mas à obediência aos valores cristãos e às normas tradicionais; e, por fim, uma hierarquização das práticas sexuais, em que apenas quem ocupa o topo da pirâmide social são os casais heterossexuais reprodutores casados monogâmicos, depois casais heterossexuais monogâmicos não casados, seguidos dos heterossexuais em geral. Lésbicas e gays estariam na borda da respeitabilidade, se forem casados e monogâmicos. Outros grupos não seriam dignos de respeitabilidade e de todos os benefícios sociais com os quais as pessoas ditas de respeito são recompensadas tais como reconhecimento de sua saúde mental, respeitabilidade, legalidade, mobilidade física e social, apoio institucional e benefícios materiais.

Rich (1993) também tratou de como a orientação sexual não é natural nem simplesmente estimulada pelas famílias, mas uma obrigação, relacionada aos deveres reprodutivos dos sujeitos, mais forte ainda no caso das mulheres, pois feminilidade e maternidade são termos considerados sinônimos. Por isso, Rich introduz o conceito de heterossexualidade compulsória para identificar a coerção

à heterossexualidade e, desse modo, o condicionamento material e simbólico dos corpos femininos ao relacionamento com os homens e à reprodução. Nessa perspectiva, as mulheres são levadas a pensarem sua preferência sexual e atração pelos homens como naturais, encobrendo os mecanismos que exigem, organizam e produzem sua heterossexualidade.

Nesse sentido, Foucault (2001) destaca como a sexualidade no ocidente não é definida apenas por forças repressivas, mas também produtivas. Os diversos discursos que procuram normalizar determinadas práticas sexuais, em detrimento de outras, não agem apenas por meio da censura e repressão, esses discursos procuram estimular comportamentos e, desse modo, produzir práticas sexuais “normais” e “saudáveis”, por exemplo. Foucault mostra assim um aspecto importante utilizado nos diversos discursos médicos, filosóficos, religiosos e morais, entre outros, que procuram produzir um determinado modo de se vivenciar positivamente a sexualidade, um modo desejável e aceitável. Esses discursos podem, por exemplo, classificar um tipo de sexualidade como patológica, a exemplo do que a medicina fez com a homossexualidade desde 1870 até 1973, considerando-a uma loucura sexual. Foucault (2001) utiliza o conceito de “dispositivo da sexualidade” para tratar desse tipo de discurso estratégico e que produz efeitos, pois serve não apenas para reprimir uma vivência sexual, mas também para indicar e estimular a heterossexualidade como a sexualidade boa e, por conseguinte, o heterossexual como o sujeito normal e saudável.

Todos esses estudos ajudam a compreender como gênero e sexualidade não são simplesmente resultado de uma natureza humana que determinaria nosso comportamento a priori, mas resultado de um refinado trabalho social sobre os sujeitos para instituir modos de ser e de viver. No entanto, o que tem ficado nítido

também é que a norma é apenas um padrão estabelecido que pode ser rompido apesar de toda a repressão que as sociedades têm criado. Mesmo com a violência psíquica, moral, simbólica e física constante sofrida pelas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros (LGBTs), um fato que tem atizado o ódio dos conservadores é que os sujeitos que tem desobedecido às normas de gênero e sexualidade o fazem cada vez menos a partir do véu da vergonha e da culpa. A partir do movimento político e teórico que esses sujeitos de resistência construíram, puderam fortalecer a si e aos outros no sentido de que diversas existências são possíveis e positivas. As antigas verdades estabelecidas pelo pensamento conservador que relacionava a homossexualidade, transgeneridade e bissexualidade à negatividade, pecado e aversão foram substituídas por novas perspectivas, ressignificadas. Movimentos LGBT têm destacado o orgulho de ser diverso, de existir na diversidade, na pluralidade de subjetividades. Os direitos humanos, por seu lado, têm defendido os direitos à individualidade e à livre expressão.

A grande contribuição desses estudos consistiu em mostrar que os significados dados aos sujeitos e às suas posições e valores ao mundo são resultado de um processo de lutas simbólicas e políticas de longo prazo e que, mesmo com avanços conservadores, as conquistas democráticas no sentido da valorização da vida humana, da diversidade e da inclusão não retrocederão.

Os LGBTs de hoje não são mais aqueles sujeitos dos anos 80 pedindo desculpas por existir e dizendo que não escolheram ser assim. Eles chamam a sociedade à refletir que não escolheram ser homossexuais ou transexuais, assim como ninguém escolheu ser heterossexual, escancarando, desse modo, as dinâmicas de poder envolvidas na produção de todos os sexos, gêneros e sexualidades.

Mas, além disso, convidam à sociedade para conviver com a multiplicidade de sujeitos de forma harmoniosa, sem hierarquização, demonização, violência, ideias pré-concebidas. Ao contrário do que o pensamento conservador quer induzir a acreditar, não é um convite a ser todos o mesmo, é um convite a ser cada um a si mesmo, vivendo na cultura da paz, não do ódio e da intolerância.

É preciso mencionar ainda que, ao contrário do que muitos discursos conservadores afirmam, isso não quer dizer que toda prática sexual deve ser aceitável ou que a sexualidade não deve ter limites. Movimentos feministas e de direitos humanos e governos preocupados com a proteção humana têm ajudado a promover, em nível internacional, Conferências, Declarações, Programas e Plataformas de ação em que os Estados signatários se comprometam a combater violações sexuais a grupos vulneráveis como mulheres, refugiados, crianças e minorias diversas. O sexo usado como “arma” para violar, explorar, humilhar ou obter prazer unilateral deve ser combatido. O sexo que propaga doença intencionalmente e que serve como barganha ou humilhação em situações de precariedade e guerra também. Assim como tem sido reconhecido como direito o sexo exercido com liberdade, escolha pessoal e informação que ajude na prevenção de doenças e controle de uma gestação indesejável. Não se trata de liberar todo e qualquer sexo, mas de não criar classificações de práticas e pessoas se baseando em normas, valores e crenças restritas a determinados grupos, que detenham mais poder político e social do que outros. Nem hierarquizar, humilhar, perseguir e vulnerabilizar as pessoas por causa de sua orientação sexual.

A educação em disputa

A escola, desde sua gênese, é um espaço privilegiado no intuito de transformar e diversificar realidades, quanto para manter em constante vigilância os corpos e comportamentos de acordo com as normas vigentes na sociedade em que se encontra. Em outras palavras, é um espaço de disputa entre os discursos de setores e sujeitos antagônicos. Nesse sentido, uma forma de demonstrar essa luta por espaço dentro das políticas educacionais foi analisar o processo de avanço de grupos conservadores a partir do Movimento Escola Sem Partido.

O MESP reconhece que a constituição brasileira atribui tanto ao Estado quanto à família o papel de educar as crianças e adolescentes, mas passou a defender uma separação de funções, ficando para a família a atribuição da educação moral e ao Estado à instrução técnico-científica. Essa noção se baseia em um princípio de que a escola não poderia passar para os estudantes conteúdos que contrariassem a perspectiva moral de suas famílias e parte de uma separação rigorosa entre educar e instruir. Essa lógica do MESP estaria perfeitamente de acordo com o modelo neoliberal, em que os pais surgem como consumidores de serviços educacionais e as escolas como prestadoras de serviços, como alertou Penna (2016).

A partir do crescimento dos debates e consolidações das políticas de diversidade, o movimento distorceu as teorias de gênero com fins de conceituá-la de uma nova forma, a partir de então, o termo “ideologia de gênero”, passou a tomar espaço dentro dos debates, sendo uma ameaça aos arranjos familiares tradicionais.

Mas a utilização da terminologia “ideologia de gênero” tem um histórico profundo e antigo dentro do contexto americano. De acordo com Correa (2018), é difícil encontrar os vestígios das primeiras ameaças globais das colocações de gênero. Para a autora,

enquanto a terminologia era conceituada a partir apenas das desigualdades entre homens e mulheres, teve uma aceitação um pouco maior. Os primeiros ataques, portanto, “não tinham como alvo o gênero, tal como havia sido inscrito no documento do Cairo, mas sim a proliferação de sexualidades e gêneros que se deu no seu entorno” (CORRÊA, 2018, p. 09).

Ainda de acordo com a autora, diferentemente do que ocorreu na Europa, que se mostrava, naquele momento, como uma democracia sexual e de gênero, no contexto da América Latina, “o extenso e profundo legado colonial do Catolicismo e os impactos da expansão evangélica dos últimos vinte anos, nos fizeram interpretar a recente ira contra gênero como “mais do mesmo”, ou seja, apenas mais uma nova onda de ataque religioso dogmático” (CORRÊA, 2018, p. 12). Sendo assim, além da força moral pré-existente da igreja católica no contexto brasileiro, de acordo com Miguel (2016), a participação política dos grupos neopentecostais, a partir de meados dos anos 1990, foi de extrema relevância para alavancar esses debates não somente no âmbito civil como, também, ter força normativa no Congresso Nacional.

Quando um grupo conservador em espaços de poder proibi a discussão sobre o direito que os sujeitos possuem de ser diversos, eles contribuem para a aniquilação simbólica e física dos sujeitos que ocupam o lugar da diferença. Além da mobilização para negar direitos, os efeitos desses discursos têm sido notados em escaladas de violência contra mulheres e LGBTQIA+. Por isso, reafirma-se a necessidade da discussão transversal sobre gênero, relações raciais e sexualidade como forma de fixar na escola os ensinamentos de valores democráticos de respeito à pluralidade, à cultura da paz, a convivência com a diversidade e, mais do que isso, de subverter a

lógica que contribuiu para a subordinação de grupos sociais como as mulheres, os negros e homossexuais.

Além disso, espera-se criar uma discussão com a comunidade escolar no sentido de proteger as próprias crianças e adolescentes dessas violências. Seffner (2011) afirma que as discussões de questões de gênero e sexualidade na escola favorecem crianças e adolescentes que têm suas vozes silenciadas por causa de discriminações sofridas justamente nos ambientes escolares e familiar. Crianças e adolescentes que não correspondem aos padrões de feminilidades e masculinidades hegemônicas sofrem violências físicas, morais e psicológicas que poderiam ser evitadas ou amenizadas por influência da escola. Devemos lembrar que o compromisso das instituições públicas com o bem-estar social é maior do que com o conservadorismo de setores específicos da sociedade e com valores familiares particulares. Sendo assim, os valores que devem prevalecer na escola não devem ser confundidos com os que predominam em espaços representativos de grupos particulares ou específicos. A escola é espaço público, democrático, de convivência plural, de sociabilização e de humanização e não de imposição de credos, modelos hegemônicos de gênero, etnia e sexualidade, conforme defende Seffner:

A educação escolar NÃO É [destaque do autor] o somatório dos pequenos projetos que cada família lança sobre seus filhos, ela é uma política pública, tem regramento próprio, tem objetivos cognitivos e de socialização coerentes com a ética e a moralidade pública e o ordenamento jurídico do país, e de certa forma se impõe sobre a educação familiar, outra afirmação que reconhecemos ser forte, mas que é em nosso entendimento absolutamente correta (SEFFNER, 2011, p 4).

Não cabe à escola ser local de aprendizagem de conteúdos que conduzam a mera repetição de atividades, absorção de técnicas e conceitos desvinculados da sua realidade. A escola, antes de

tudo, deve ser local de formação do pensamento crítico, a fim de que o indivíduo seja capaz de responder às demandas das relações sociais contemporâneas, que são ao mesmo tempo plurais e cambiantes. Dentre os assuntos que tomam conta da agenda educativa, podemos evidenciar a necessidade de compreender o fenômeno da diversidade em todos os seus aspectos, inclusive sexual e de gênero.

Afinal, a educação é e sempre foi um campo de disputas políticas. O fato de haver dois grupos disputando definições, temáticas, abordagens e temas já é um sinal de avanço democrático. Os grupos conservadores não têm e nem devem ter o monopólio dessas definições. No mínimo, terão que enfrentar novos conhecimentos, direitos conquistados e sujeitos engajados na luta por uma educação libertadora, crítica e progressista.

Considerações Finais

Retomando os pensamentos de Karl Mannheim, podemos perceber que a recuperação das pautas conservadoras dentro dos debates de políticas educacionais por atores religiosos se mostra como uma resposta às condições progressistas que vinham sendo propostas. Portanto, foi uma resposta às políticas que adotavam um maior foco à socialização e diversidade. Uma maneira de fortalecer os meios de manutenção de corpos dóceis a partir da moralização do debate visando a permanência do violento status normativo vigente.

Intervindo na escola, o movimento conservador, por meio do Escola Sem Partido, quer manter a utilização da escola como aparelho de Estado para o controle dos corpos, criando assim sujeitos docilizados, formatados, padronizados e, obviamente, mais

fáceis de governar. Do mesmo modo, grupos religiosos conservadores desejam uma escola que funcione sob suas pautas que não admitem a diversidade religiosa, de gênero e sexual.

A escola, como um ambiente opressivo, moldado a partir do conservadorismo, ignora vivências e diversidades, atuando passivamente frente às situações plurais que possam surgir. Essas questões passariam para a responsabilidade exclusivamente da família, único núcleo capaz de informar os filhos sobre temáticas relativas à sexualidade, religião e ética, de acordo com suas perspectivas ideológicas, baseados na ideia de liberdade de expressão. Contudo, separar a escola de debates socialmente relevantes também legitimaria violências e abusos vividos tanto em ambiente escolar, quanto social e familiar, desrespeitando o princípio da integralidade no cuidado de crianças e adolescentes.

Então temos ao mesmo tempo um projeto que ao objetivar uma “despolitização” acaba por se fundamentar em uma política histórica de apagamento das subjetividades de sua população plural. Segundo Oliveira (2018), o projeto pretende transformar/manter o ensino como uma mera forma de “expressão e reprodução do poder vigente”. Nesse sentido, “sob a ideologia da neutralidade do conhecimento e da redução do papel da escola pública de apenas instruir, esconde-se a privatização do pensamento e a tese de que é apenas válida a interpretação dada pela ciência da classe detentora do capital” (FRIGOTTO, 2018, p. 29).

Quando nos posicionamos em favor da discussão de gênero e sexualidade na escola, estamos defendendo uma prática pedagógica repleta da intencionalidade de promover a boa convivência com a diversidade, o apreço pelo outro e por si mesmo e a não-violência. Não se trata de homogeneizar comportamentos, esse objetivo tem ficado justamente com os setores conservadores, mas de

admitir a diversidade e construir uma convivência respeitosa a partir dela. A prática da violência e da intolerância fica a cargo, infelizmente, dos fundamentalismos já tão praticados em outras instituições que não as escolares. Da escola, esperamos inclusão, acolhimento, respeito, diálogo, liberdade de expressão e posicionamentos democráticos.

Referências

ALMEIDA, Ronaldo de. A onda quebrada-evangélicos e conservadorismo. **Cadernos Pagu**, n. 50, 2017.

BRITZMANN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. *In: LOURO, Guacira Lopes (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade.* Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 85-111.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero – feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro: Editora Record, 2003

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "Epistemologia". **Educar em revista**, n. 35, p. 37-51, 2009.

CORRÊA, Sônia. A "política do gênero": um comentário genealógico. *In: Cadernos Pagu*. 2018.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** Boitempo Editorial, 2016.

DE BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo.** Nova Fronteira, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** Graal, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.* Rio de Janeiro, LPP, 2017, p. 17-34.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LEITE, Vanessa. "Em defesa das crianças e da família": Refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos "conservadores" em controvérsias

públicas envolvendo gênero e sexualidade. **Sex, Salud Soc.** Rio de Janeiro, n. 32, p. 119-142, Aug., 2019. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64872019000200119&lng=en&nrm=iso Acesso em 29 maio 2019.

MANNHEIM, K. O significado do conservantismo. *In: FORACCHI, M. M. (org.) Mannheim.* São Paulo: Ática, 1982.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “Ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordaca no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, v. 7, n. 15, Rio de Janeiro, p. 590-621, 2016.

NICHOLSON, Linda. **Estudos Feministas**; Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-42, 2000.

OLIVEIRA, Edna Araujo S.; CERNY, Roseli Zen; DE LUCA AVILA, Silviane. A docência perante o projeto de lei “Escola sem Partido”. **Revista Educação e Emancipação**, v. 11, n. 3, p. 250-266, 2018.

PALMA, Yáskara Arrial *et al.* Parâmetros curriculares nacionais: um estudo sobre orientação sexual, gênero e escola no Brasil. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 727-738, set., 2015. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2015000300016&lng=pt&nrm=iso Acesso em 13 de março de 2020.
<http://dx.doi.org/10.9788/TP2015.3-16>.

PENNA, F. de A. (2017). “Escola sem Partido” como ameaça à educação democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola. *In: Machado, A. R. de A. & Toledo, M. R. de A. (org.). Golpes na história e na escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI.* São Paulo: Cortez. p. 247-260. 2017.

PENNA, Fernando. “Programa “escola sem partido”: uma ameaça à educação conservadora”. *In: GABRIEL, Carmen; MONTEIRO, Ana Maria & Martins, Marcus Leonardo (org.). Narrativas do Rio de Janeiro nas salas de aula de história.* Mauad X, Rio de Janeiro, 2016.

RIBEIRO, P. R. C. Revisitando a história da educação sexual no Brasil. *In: RIBEIRO, P. R. C. (org.). Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar.* 3. ed. Rio Grande: FURG, 2013. p. 11-16.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Bagoas-Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 4, n. 05, 2010.

ROSEMBERG, F. Educação sexual na escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 53, 1985, p. 11-19.

RUBIN, Gayle. **Pensando o sexo**: notas para uma teoria radical das políticas de sexualidade. 2012.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p.145-159, 2013.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Revista de Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 561-572, 2011.

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000200017&lng=en&nrm=iso . Acesso em 13 de março de 2020.

VALÉRIO, Katlen K. F. **Movimento Escola sem Partido** - o controle da narrativa pelo pânico moral. Monografia. Especialização em Especialização em Ensino Interdisciplinar sobre Infância e Direitos Humanos - Universidade Federal de Goiás, 2019.

17. PERMANÊNCIA QUALIFICADA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: (IN)VISIBILIDADE DAS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS PARA A POPULAÇÃO LGBTQIA+

*Aurivar Fernandes Filho e
Leandro Castro Oltramari*

Introdução

O Brasil tem apresentado nos últimos anos um aumento no acesso de estudantes com as políticas afirmativas de inclusão e permanência voltadas para estudantes negros, quilombolas, indígenas, estudantes de baixa renda e de escola pública. De modo tímido, tais políticas buscam incluir a população LGBTQIA+¹ e suas especificidades. Dessa maneira, percebe-se a necessidade das universidades em assumir a responsabilidade de garantir o direito ao acesso, bem como a promoção de ações e políticas que promovam suas permanências. Isso acontece diante de um cenário social de exclusão, mortes e invisibilidade desses corpos e vivências.

Um dos importantes marcos na luta dos movimentos LGBTQIA+ foi a criação do programa Brasil sem Homofobia, Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBTs (sigla utilizada na época) e de Promoção da Cidadania Homossexual, instituído em 2004, em conjunto com a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) como uma política pública de combate à

¹ Sigla utilizada para a designação de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, queer, intersexuais e assexuais.

homofobia. Esse programa apresenta como finalidade central a “educação e a mudança de comportamento dos gestores públicos” (BRASIL, 2004, p. 7), a promoção do respeito à diversidade sexual e o combate às violações dos direitos humanos da mesma população. Ademais, foi dividido em 11 (onze) programas e ações voltadas para temáticas como: articulação da política de promoção dos direitos de homossexuais, legislação e justiça, direito à segurança: combate à violência e à impunidade, direito à educação, saúde, trabalho e cultura, políticas para a juventude, mulheres, racismo e homofobia.

Contudo, análises realizadas posteriormente sobre o programa supracitado quanto aos seus objetivos indicaram alguns desafios, como o “lugar da política pública para a população LGBTQIA+ no Brasil” e suas dificuldades: ausência de recursos que pudessem dar continuidade à execução das propostas, desarticulação entre órgãos do governo, política restrita ao documento, resistência de parlamentares quanto às ações de entrega dos kits educativos anti-homofobia, etc. (MELLO, BRITO, MAROJA, 2012; MELLO et al, 2012; HORST, 2016).

No âmbito educacional, a implementação das Políticas de Ações Afirmativas regulamentada pela Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2017² estabeleceu a reserva de vagas para estudantes de baixa renda, egressos de escolas públicas, pessoas com deficiência, negros, quilombolas e indígenas. Assim se iniciou o processo de inclusão desses estudantes que tinham pouco ou nenhum acesso ao ensino superior gratuito, como realidade social. Com as

² Instrumentos posteriores ampliaram o entendimento e alcance da lei, tais como o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, a Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016 e a Portaria nº 9, de 05 de maio de 2017, por exemplo.

demandas presentes na luta de grupos sociais específicos ao direito à cidadania e reconhecimento, a partir da inclusão nessas políticas, houve a inserção de pessoas travestis e trans, com a oferta de reserva de vagas em cursos de graduação e pós-graduação em algumas universidades federais e estaduais no Brasil.

Desse modo, as políticas foram sendo instituídas compreendendo que o dever do Estado é garantir que os direitos à cidadania e à educação específicos da população de alunes³ trans e travestis sejam alcançados; não somente através da inserção, mas, também da permanência. A partir da Portaria nº 1.162, de 18 de novembro de 2011⁴ do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que garante o uso do nome social nos seus órgãos, da Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015⁵ do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT), vem se garantindo a permanência e o acesso de pessoas travestis nos espaços de ensino (com nome social⁶ e uso do banheiro em conformidade com a identidade de gênero, por exemplo). A Resolução nº 1, de 19 de janeiro de 2018⁷,

³ A escolha da utilização da linguagem neutra em todo o trabalho está relacionada diretamente ao aspecto político que engloba a visibilidade de todas as identidades de gênero e orientações sexuais e o respeito às subjetividades da população LGBTQIA+.

⁴ Disponível em: <https://arpen-sp.jusbrasil.com.br/noticias/2933591/portaria-assegura-uso-de-nome-social-de-transexuais-e-travestis-em-orgaos-do-mec>. Acesso em 06 ago. 2020.

⁵ Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_26579652_RESOLUCAO_N_12_DE_16_DE_JANEIRO_DE_2015.aspx. Acesso em 06 ago. 2020.

⁶ Segundo Jesus (2012, p. 30), o nome social é definido como aquele pelo qual “as travestis e pessoas transexuais se identificam e preferem ser identificadas, enquanto o seu registro civil não é adequado à sua identidade e expressão de gênero”.

⁷ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=81001-rcp001-18-pdf&category_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em 06 ago. 2020.

que define o direito ao uso do nome social nos registros para a educação básica para travestis e transexuais e a garantia do uso do nome social no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) desde 2014 pelo MEC, são medidas que objetivam combater o preconceito e o estigma⁸.

Todavia, o fato de existirem leis, decretos e portarias não garante que a cidadania e o respeito à população trans e travestis sejam efetivados. Segundo a Andifes (2019), a V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES – 2018, realizada com 424.128 estudantes da rede federal no ano de 2018, revelou que apenas 0,2% se declararam trans e 16,7% se declararam LGBTQIA+. Nesse sentido, Souza e Chierrito-Aruda (2019) fazem-nos refletir sobre o quanto a exclusão da população LGBTQIA+ dentro dos espaços universitários têm contribuído para o abandono e a dificuldade na permanência dessa população nessas instituições. Mais que isso, reforçam a necessidade de um espaço de acolhimento e enfrentamento das desigualdades no qual essas/es estudantes possam ser reconhecidas/os/es e valorizadas/os/es, principalmente em sua diversidade, como sujeitas/os/es legítimas/os/es dentro da instituição.

Um levantamento realizado por Cantelli, Pereira, Oliveira, Tozzo e Nogueira (2019) sobre a realidade das/os/es estudantes trans no Brasil apontou uma série de dificuldades enfrentadas pela população trans relacionadas com o preconceito, assédio moral e agressões verbais. Mais que isso, tais práticas são realizadas por colegas (37%), professores (27%), gestores escolares (20%) e equipe pedagógica (16%). Vale ressaltar que os integrantes do corpo

⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/38721>. Acesso em 06 ago. 2020.

docente, equipe pedagógica e gestão somam 63% das queixas dessas/esses estudantes. Com isso, percebe-se a necessidade urgente e efetiva de políticas realmente inclusivas, pois, segundo as autoras, o Estado nas suas esferas municipais, estaduais e federal deve garantir e “promover o acesso, a permanência e a efetivação da aprendizagem desde a educação básica até a educação superior.” (p. 47).

Ainda assim, não podemos deixar de apontar a realidade social do Brasil e sua relação com a população LGBTQIA+; trata-se do país que mais mata pessoas transexuais no mundo, com 4.332 mortes entre 2008 e junho de 2016, segundo o Relatório Anual TMM – 2006 realizado pela Transgender Europe (2016); mais que isso, segundo o Relatório de Mortes Violentas LGBTQIA+ no Brasil de 2019 foram registradas 329 mortes – com 174 Gays (52,8%), 118 Travestis e Transexuais (35,8%), 32 Lésbicas (9,7%) e 5 bissexuais (1,5%). Diante dessa realidade, o fato de instituir leis, decretos e portarias não garante a cidadania e o respeito à população LGBTQIA+, pois, apesar da existência do programa Brasil sem Homofobia, as instituições de ensino são constituídas por pessoas do mesmo *ethos* social que exclui, violenta e mata a população em questão.

Com isso, Jesus (2016, p.118) traz a emergência do conceito de “permanência qualificada” que vai além da integração destas/es estudantes e de sua precária permanência, mas que eleva a uma dimensão de mediação numa inclusão social mais ampla. A permanência qualificada se estrutura como “um exercício protagonista implicado e comprometido com atividades de formação que resultem em integração, debate, pesquisa e formação para além do ambiente acadêmico”.

Isso porque se sabe que existem outras necessidades voltadas para a permanência, como: habitação, segurança alimentar,

acompanhamento quanto à saúde mental e física (principalmente no que se refere à hormonização), capacitação de professores e técnicos quanto às temáticas de gênero e diversidade, bem como bolsas específicas para garantir renda – fatores que reduzem a evasão dessa população na universidade (SOUZA, 2019).

Nesse ponto, a presente pesquisa intenta, a partir de uma perspectiva Queer⁹ das diferenças, identificar os serviços/ações/programas educacionais nas universidades federais brasileiras focados na população LGBTQIA+ e como priorizam em suas políticas institucionais a permanência qualificada das/os estudantes LGBTQIA+ no combate à LGBTIfobia. Dessa maneira, é importante reconhecer que as políticas públicas voltadas para a população LGBTQIA+ não sejam apenas protocolares no sentido de incluir, por força da lei, mas que sejam estruturadas e amparadas de modo eficiente quanto ao seu propósito: a democratização e ascensão dessas populações à formação superior com respeito, dignidade e atendimento de suas reais necessidades.

Este estudo vem na corrente de outros que problematizam esta temática apontando a urgência de se enfrentar a discriminação referente à população LGBTQIA+ com políticas públicas eficazes para a inclusão e permanência dessa população no âmbito educacional. (SIMONIAN; CRUZ, 2013; BARBOSA; SILVA, 2016; SANTOS, 2017; COSTA; MARTINS, 2018; SOUZA, 2019).

⁹ Nosso olhar será baseado na perspectiva Queer das diferenças proposto por Miscolci (2017), que pretende criticar a imposição compulsória das identidades não normatizadas quanto à generificação dos corpos e problematizar, bem como modificar, tais aspectos no que se refere à produção de estigmas e violências à população LGBTQIA+.

Como realizamos o levantamento

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa e documental com a finalidade de realizar um levantamento de dados coletados diretamente nos sites institucionais de todas as universidades federais do Brasil¹⁰ entre os meses de maio e outubro de 2020. A escolha da pesquisa diretamente pelas páginas oficiais de Universidades Federais brasileiras esteve atrelada à questão da visibilidade das políticas institucionais expostas com facilidade ou não dessas informações para a comunidade LGBTQIA+ que porventura pesquisasse tal conteúdo.

Nesse tocante, a palavra “visibilidade” preconizará uma intencionalidade teórica que guiará a análise das informações exibidas ou não. Com isso, podemos conceituá-la como um mecanismo de resistência e “estratégia que visa a transformação cultural e tem na educação o seu principal instrumento de incidência política”. (MENDES; MENDES, 2017, s/p).

Por sua vez, o percurso metodológico para a construção da pesquisa teve como cerne a visibilidade de ações, programas e setores nas universidades que estivessem respaldados como política institucional (ou seja, compromisso da instituição) voltada para a comunidade LGBTQIA+ das referidas instituições e não somente ações isoladas e/ou desenvolvidas por grupos específicos que integram as universidades.

Para coleta do material supracitado, foi utilizado o sistema de “busca” nos sites com as seguintes palavras-chave: “trans”, “travestis”, “LGBTI”, LGBTQIA+, “diversidade sexual”, “LGBTfobia”,

¹⁰ É importante apontar que a lista de todas as universidades federais brasileiras não consta na página do Ministério da Educação e Cultura (MEC); por isso, foi utilizada uma outra lista atualizada sobre bolsas de estudos.

“resolução nome social” que pudesse direcionar ao conteúdo de interesse da pesquisa; mais que isso, foi realizada uma leitura e análise das páginas de pró-reitorias, secretarias, núcleos e/ou coordenadorias que tivessem como público-alvo a população LGBTQIA+ na instituição. Assim, todas as informações foram reunidas e compiladas para a construção de categorias e posterior análise dos dados

Como estão nossas universidades?

O quadro abaixo apresenta, divididos por categorias e com suas respectivas frequências, os dados obtidos no levantamento realizado nas páginas das universidades. Logo a seguir, cada uma das categorias será abordada, dando destaque à categoria de maior representatividade e objeto principal deste estudo.

QUADRO REFERENTE AOS SERVIÇOS APRESENTADOS PELOS SITES DAS UNIVERSIDADES SOBRE POLÍTICAS LGBTQIA+

Categorias	Número de universidades
Política de permanência qualificada	33
Políticas de nome social e/ou institucionais de promoção à diversidade.	24
Não apresenta descrição	12
Total	69

Apenas doze (12) das universidades pesquisadas não apresentaram qualquer tipo de informação sobre suas políticas de inclusão quanto à população LGBTQIA+, no momento da pesquisa. Isso não indica que as instituições pesquisadas não possuam tais políticas, mas que não as tornaram visíveis em seu site institucional

– o que já denota a importância dada a essas questões pela gestão, ou ainda, sua política de comunicação com a sociedade. Desse modo, os nomes dessas universidades não serão citados, por não ser esse o nosso foco de análise e para evitar sua exposição publicamente.

Entretanto, podemos indicar que a ausência ou o “nada consta” sobre esses programas, ações e/ou políticas institucionais realizado através do sistema de “busca” pelas palavras-chave, simbolicamente parece apontar o lugar social de abjeção das/os corpos/as/es LGBTQIA+ nas universidades, apontado por Miskolci (2017, p.24) como “espaço a que a coletividade costuma relegar aqueles e aquelas que considera uma ameaça ao seu bom funcionamento, à ordem social e política”. Mais que isso, Nardi *et al.* (2013, p. 190) realizam um importante estudo referente ao “armário” das universidades elucidando, numa de suas categorias analíticas, a violência do cotidiano. Nela, os autores apontam que tal violência é expressa nas relações de poder presentes “no silenciamento das diferentes expressões de gênero e da sexualidade que habitam a universidade” – dispositivo do armário¹¹ – ao demarcar espaços nos quais corpos não cisheteronormativos¹² podem “circular” ou ser (des)reconhecidos/ (des)legitimados.

Desse modo, seria o silenciamento/ausência de dados nos sites das instituições analisadas, uma reiteração compulsória da

¹¹ Os autores apontam que o armário, enquanto dispositivo na perspectiva foucaultiana, se estabelece como uma metáfora da norma com a finalidade de hierarquização social.

¹² Norma que pressupõe a existência de uma única orientação sexual possível, a heterossexual, e estar conformada/o/e com o sexo e o gênero designados no nascimento.

cisheteronormatividade¹³ ao presumi-la como único e “natural” modelo vivenciado por **toda** a universidade? Onde estariam as outras variantes quanto às diferentes identidades de gênero e orientações sexuais? Relegadas a um aniquilamento? Quanto a isso, a ausência de resoluções, programas ou setores que abordem a questão LGBTQIA+ nos espaços universitários impossibilita a representatividade e visibilidade das diferenças daquela/es/us que são constantemente relegadas/os/es à margem (SILVA, 2019). Dito de outra maneira, seria uma forma simbólica de apontar para a comunidade acadêmica a perspectiva excludente/marginalizada engendrando uma LGBTIfobia institucional sutil? Essa poderia ser uma reflexão útil às gestões desses espaços institucionais.

A segunda categoria mais importante, citada por vinte e quatro (24) universidades, foi chamada de *Políticas de nome social e/ou institucionais*¹⁴ de promoção à diversidade. O nome social é aquele pelo qual uma pessoa deseja ser identificada e reconhecida socialmente (ALVES e MOREIRA, 2015). Tal política assegura, pelo menos “no papel”, que o nome social pode ser utilizado em documentos como CPF, RG, cartão do SUS, entidades públicas e outros.

No ano de 2011, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 9, de 05 de maio de 2017 nº. 1612/2011 que garante o uso do nome social, como apresentado em seu art. 1º, assegurando o direito à escolha do tratamento condizente com o gênero e o nome

¹³ Tomamos aqui emprestado o conceito de heterossexualidade compulsória discutido e analisado por Judith Butler (2019) e acrescentamos a cisheteronormatividade como forma de incluir as identidades trans e travestis.

¹⁴ Em algumas universidades foram usadas Resoluções e outras Normativas para indicar a existência da política do nome social.

social em atos e procedimentos no referido ministério¹⁵. Deve-se destacar que a garantia e o respeito do uso do nome social e o pronome condizente com o gênero preconizam o respeito e a cidadania à população trans e travesti que o utiliza, possibilitando o combate à discriminação, aos constrangimentos e às violências verbais/psicossociais como exposto por Rodrigues, Marques e Reis (2017).

Nesse tocante, apesar de uma portaria do próprio MEC, quinze instituições (15) pesquisadas reafirmaram o uso e o respeito ao uso do nome social nos espaços, procedimentos e documentos internos por meio de portarias, resoluções e normativas específicas para tal finalidade – fato considerado como política institucional¹⁶. Contudo, apenas a Universidade Federal de Santa Catarina explicita em sua página inicial o nome social e o procedimento para sua solicitação junto aos órgãos competentes na página de uma coordenadoria criada para acolhimento do público LGBTQIA+.

Apesar da não identificação descritiva de políticas com foco específico de permanência da população LGBTQIA+, em vários sites de universidades, foi possível encontrar campanhas que abordavam as temáticas da “diversidade sexual” em um aspecto amplo e o respeito ao nome social/pronome correspondente. Com isso, as instituições apresentaram preocupação com a temática ao inserirem em seu site institucional, de forma visível, tais informações. Todavia, não podemos apontar de que maneira estas atuam no combate às homo/lesbo/bi/transfobias junto à sua comunidade

¹⁵ Disponível em: <https://arpen-sp.jusbrasil.com.br/noticias/2933591/portaria-assegura-uso-de-nome-social-de-transexuais-e-travestis-em-orgaos-do-mec>. Acesso em 18 set. 2020.

¹⁶ Destacamos a força do movimento realizado por grupos, núcleos de pesquisa e estudantes trans e travestis na construção dessas políticas.

acadêmica e quais seriam suas políticas de permanência para estas populações.

A partir disso, foi compreendido que essas visibilidades são fundamentais para essa parcela da população que pretende acessar universidades que garantam sua permanência, respeito e cidadania. Como compreendemos que parte da população interessada em entrar na universidade, principalmente em instituições públicas, necessita de políticas de permanência, compreendemos também que essa visibilidade é fundamental para os futuros interessados.

Ressaltamos que a palavra “diversidade” surge como principal referência institucional associada à questão das identidades de gênero e orientações sexuais e não “diferença”; consideramos importante destacar que há uma diferença de perspectiva quanto aos significados: no tocante à diversidade, Miskolci (2017) explica que na diversidade tolera-se a outra pessoa sem ao menos misturar-se com ela/e/u; de modo contrário, na perspectiva baseada na diferença, dialoga-se, aprende com ela/e/us de modo que haja uma transformação nas estruturas normatizadoras e uma ordem moral – associada a uma perspectiva *queer* na educação.

Diante disso, será analisada detalhadamente a categoria citada com mais frequência nas instituições: a categoria *Política de permanência qualificada* – maior aproximação com uma perspectiva da diferença. Foram encontradas trinta e três (33) instituições públicas federais que dão visibilidade às suas ações a partir do conceito de Permanência Qualificada supracitada. Não foi alvo de nossa investigação avaliar a “qualidade” das políticas desenvolvidas por essas instituições, mas sim caracterizar quais delas, em nível nacional, apresentam abertamente suas ações de permanência ao público interessado.

Essas instituições apresentaram de maneira geral, além do nome social, que é garantido por portaria do MEC, ações afirmativas como garantia de vagas para a população LGBTQIA+, assim como para outras categorias como estudantes negros e indígenas. Instituições como Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) entre outras, apresentaram em seus sites políticas de bolsas para pessoas trans, assim como vagas específicas para cursos de Pós-Graduação e Graduação. Entendemos que essas políticas afirmativas especificamente para a população trans, publicizadas em seus sites institucionais, são de extrema importância para a visibilidade e o reconhecimento institucional deste grupo social.

Principalmente, como já descrito anteriormente por Souza e Chierrito-Arruda (2019), Barbosa e Silva (2016), Santos (2017), existe uma necessidade urgente de políticas de inclusão efetiva para a população LGBTQIA+, especificamente para a população trans, que é rotineiramente vítima das violências das mais diversas ordens. A existência de políticas que, além de inclusivas, garantam a permanência qualificada, pode ser considerada um avanço, ainda que tardio, para esse grupo social. As políticas de ação afirmativa, por meio de reserva de vagas, apesar de terem sido criticadas em seu início de implementação, têm se mostrado positivas e exitosas às populações que conseguem ingressar nas universidades. Mais que isso, tornaram mais evidentes as diferenças e tensões nos embates intra-institucionais (KÖHLER e GUARESCHI, 2015).

Outras ações que se mostraram importantes foram projetos culturais, campanhas, além de incentivo a projetos de extensão e núcleos e laboratórios de pesquisa que incentivem a discussão e

ampliação do debate sobre a diversidade sexual. Tais ações são executadas/praticadas em Instituições como: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de São Carlos (UFS-Car), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal de Alenas (UNIFAL-MG) entre outras. A princípio essas ações partem de uma iniciativa educacional mais ampla, através de estratégias de intervenção na cultura da instituição, como forma de lidar com estes fenômenos específicos.

Toma-se aqui a ideia de instituição conforme nos aponta Bleger (1984), como uma construção subjetiva existente no interior das organizações, constituindo-se muitas vezes a partir de estereótipos ou mesmo cristalizações de saberes e valores subjetivos de seus integrantes, que podem promover relações interpessoais até mesmo violentas ou discriminatórias. Um exemplo interessante é o da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com algumas ações de caráter preventivo bastante inovadoras. Por exemplo, um projeto intitulado “Vai ter trans na UFPE, sim!” que propõe uma sensibilização e uma mobilização positiva visando o ingresso dessas/es/us estudantes e outro projeto intitulado “No Mundo cabem todas as cores” que promove cine-debates e cursos de capacitação¹⁷.

Essas ações de permanência qualificada são consideradas importantes por Jesus (2010; 2016), pois incluem a discussão LGBTQIA+ na agenda das políticas institucionais das universidades. Podemos dizer que essas ações constroem uma cultura que intencionalmente promova de forma ativa a diversidade sexual e não

¹⁷<http://www.andifes.org.br/ufpe-universidade-federal-de-pernambuco-lanca-politica-lgbt/>

fique apenas em caráter técnico-burocrático. As ações culturais de debates, assim como o fomento de pesquisas e projetos afins, são fundamentais para construir um ambiente de reconhecimento para as pessoas que se inscrevem nesses grupos sociais.

Outra ação importante que apareceu na garantia dos direitos dessa população é a constituição de Comissões ou Departamentos de Direitos Humanos em várias instituições: Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), entre outras. Vale ressaltar que pensar a constituição de Comissões ou Departamentos nessas instituições que relacionam as políticas de diversidade sexual aos direitos humanos é algo importante. Isso porque sabemos que essas instituições, assim como quaisquer outras, não possuem um corpo docente homogêneo e os preconceitos que se encontram, fora das instituições, se propagam ali dentro mesmo entre professores. (CANTELLI, PEREIRA, OLIVEIRA, TOZZO E NOGUEIRA, 2019).

Igualmente importantes são os serviços de saúde, como os de Hospitais ou Ambulatórios, que visam atuar sobre a saúde de pessoas trans e aparecem em algumas instituições: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), entre outras. Vale ressaltar que a UFS recebeu uma menção honrosa na 2ª Conferência Nacional de Saúde das Mulheres com seu Ambulatório Trans de Sergipe, projeto intitulado “Portas abertas - Saúde integral das pessoas trans: cuidar e acolher”. O ambulatório, que teve início em 2016 e está sediado no município de Lagarto, região

centro-sul do estado, oferece acolhimento para as pessoas que desejam entrar em processo transexualizador. O trabalho tem sua centralidade no exercício da cidadania das pessoas trans, no acolhimento incondicional, mais do que em grandes tecnologias¹⁸.

As atribuições atreladas à saúde do estudante no interior das Universidades Federais são, contudo, um grande desafio desde a criação do PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil) em 2008 e sua transformação em decreto presidencial em 2010 (Decreto n. 7.234). Isso porque a saúde estudantil não é necessariamente uma atribuição do MEC, mas esse programa exerce essa função como forma de evitar a evasão e de diminuir a desigualdade. (BLEICHER e OLIVEIRA, 2016).

Isso quer dizer que especificamente essas instituições têm investido de modo expressivo na constituição de estratégias políticas de assistência. Existe, nessas instituições que prestam assistência à população trans, uma agenda politicamente comprometida com essas populações. Muitas dessas ações estão relacionadas à atenção ao acolhimento e saúde mental já que estudos apresentam quadros de sofrimento em decorrência da vulnerabilidade que suas/seus usuários/as/es enfrentam socialmente. Em estudo de Leri et al. (2017) realizado com 44 homens e mulheres trans, identificou-se que um número significativo dessa população apresentava sintomas atrelados a ansiedade, depressão e mesmo tentativas de suicídios.

Além disso, Silva, Luppi e Veras (2020) apontam para uma vulnerabilidade das pessoas trans com relação ao mercado de trabalho, o que tem relevância para o agravamento de suas condições

¹⁸<http://www.ufs.br/conteudo/59361-ambulatorio-trans-recebe-mencao-honrosa-na-2-conferencia-nacional-de-saude-das-mulheres>

de saúde. Poucas pessoas trans ocupam espaço formal de trabalho e muitas/os/es delas/es/us abandonam o processo de escolarização, sendo necessário um efetivo acesso ao processo de hormonização e cirurgias realizado pelo SUS. As autoras identificaram esse com um processo fundamental para a redução das desigualdades no mercado de trabalho e da vulnerabilidade social.

No que tange a saúde podemos ver a amplitude das ações por exemplo do Hospital das Clínicas (HC) da Universidade Federal de Pernambuco – o serviço oferta “Atendimento psicológico, tratamento hormonal e futuramente implantes e cirurgias corretivas, inclusive de mudança de sexo¹⁹”. Mais ainda, a Universidade Federal de Santa Catarina, também oferece atendimento psicológico individual a estudantes LGBTQIA+, por meio de sua Coordenadoria de Diversidade Sexual e Enfrentamento da Violência de Gênero em casos de LGBTIfobia e demais necessidades, como, por exemplo, acompanhamento no processo de hormonização. Esses serviços demonstram atividades ofertadas à população trans com foco na permanência qualificada das/os alunas/os/es.

A preocupação também aparece na formação de pessoas: técnicos e profissionais para atendimento à população LGBTQIA+. Por exemplo, a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), a Universidade Federal Oeste do Pará (UFOPA) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) possuem programas de formação e treinamento para capacitar esses profissionais para um atendimento qualificado e comprometido com o respeito e as particularidades inerentes ao ser LGBTQIA+ e suas vivências. Por exemplo, foi realizado em 2019 o primeiro curso de capacitação no

¹⁹ <http://www.cremepe.org.br/2015/01/30/ambulatorio-trans-no-hc/>

atendimento às pessoas LGBTQIA+ na UFOPA. Esse curso teve por objetivos:

apresentar os direitos das pessoas LGBTQI+, conscientizar e orientar os servidores e estagiários da PROGES no atendimento das pessoas LGBTQI+ livre de discriminação e preconceito, em razão da orientação sexual e identidade de gênero, na promoção do direito e respeito através da capacitação²⁰.

Nitidamente a discussão sobre a formação dos servidores públicos têm um papel importante no acolhimento, pois os/as estudantes serão atendidos pelos profissionais da instituição, e posições discriminatórias são um problema frequente para a permanência de estudantes. Tal prerrogativa sustenta-se na realidade indicada por Santos, Amaral e Tonelli (2018, p. 312), onde “sistematicamente acontecem práticas hostis, discriminatórias e preconceituosas advindas principalmente dos/as gestores/as e educadores/as, culminando na insustentável permanência desses sujeitos em instituições educacionais”.

Apesar disso, poucas instituições publicizaram essas ações em suas páginas institucionais. Vale lembrar a responsabilidade dos Gestores Públicos já enunciada no Programa Brasil sem Homofobia. (BRASIL, 2004) A princípio as instituições não deixaram explicitado se desenvolvem ou não atividades neste fim. Mas é interessante demarcar que aquelas que tornaram públicas essas ações visibilizaram um compromisso em apresentar às/aos suas/eus futuras/os/es estudantes seu posicionamento em relação às políticas de gênero.

Por fim, num contexto político/social no qual se percebe uma derrocada de direitos e cidadania à população LGBTQIA+ e

²⁰<http://www.ufopa.edu.br/proges/comunica/noticias/2019-1/proges-promove-o-i-curso-de-capacitacao-no-atendimento-as-pessoas-lgbtqi/>

uma tentativa de solapar a autonomia universitária (MACHADO, 2018; BARBOSA, 2019; STOCCO, 2020), a exibição de políticas institucionais das universidades com foco na permanência qualificada para o referido público-alvo aponta para um processo de “assumir-se” dessa instituição quanto aos corpos frequentemente estigmatizados e humilhados por não corresponderem à cisheteronorma e seu compromisso ético-político em “superar as injustiças e desigualdades” (MISKOLCI, 2017, p. 17). Desse modo, percebe-se (pelo menos tentativas de) reconhecimento das necessidades e peculiaridades presentes no processo de subjetivação dessas/es/us mesmas/os estudantes dentro e fora da universidade.

Considerações Finais

O trabalho realizado teve como preocupação identificar como nossas universidades federais têm amparado a população LGBTQIA+ com um olhar *queer* das diferenças. Assim, percebemos que as políticas públicas educacionais no ensino superior têm sido um elemento essencial de enfrentamento às desigualdades e discriminações no campo social principalmente com as ações afirmativas das últimas décadas. Inicialmente estruturadas para as populações negras e indígenas, nos últimos anos essas políticas têm assegurado também esses direitos à população LGBTQIA+, mais especificamente às/aos estudantes trans e travestis com a reserva de vagas e uso do nome social.

Entretanto, mesmo com a existência de direitos adquiridos (?), há uma preocupação dos movimentos sociais para que esses não sejam apenas protocolares, no sentido de apenas incluí-los nas instituições de ensino superior por força da lei, mas que sejam amparados com políticas institucionais eficientes que garantam a

permanência, inclusão, respeito às diferenças e democratização com vistas a uma cidadania efetiva.

Uma das questões que nos chamou a atenção foi que, das sessenta e nove instituições investigadas, doze não apresentavam nenhuma consideração sobre suas políticas de inclusão e permanência de pessoas LGBTQIA+. Talvez por inconsistência de alimentação do site institucional, ou por não possuir nenhuma política referente a essa população. Mas a publicização dessas informações deveria ser um fundamento da transparência e do cuidado das gestões e um compromisso social, já que existem legislações sobre o tema que poderiam ao menos ser compartilhadas ao público interessado em adentrar nessas instituições.

Outra questão que chama a atenção é a publicização da resolução sobre o nome social. Das instituições analisadas, a ampla maioria apresenta uma resolução/norma como política institucional que garanta o respeito e a cidadania, porém, somente aqueles que conhecem e estão familiarizados com os sites e sua cultura institucional poderão encontrar tais documentos e como proceder com o acesso. Esta resolução, que apresenta um importante avanço do ponto de vista principalmente das populações trans, pode apresentar também algumas armadilhas em relação à permanência qualificada.

Apesar de a política supracitada ser um dos carros-chefes dessas políticas identitárias, o que se pode perceber na literatura é que talvez apenas ela não garanta o que realmente se procura: garantir cidadania e respeito às singularidades da referida população no espaço universitário. Isso porque, assim como outras instituições sociais, as universidades possuem em seu corpo técnico, docente e discente um conjunto de pessoas que podem apresentar uma “leitura moral” sobre os comportamentos e identidades tidas

como abjetas e/ou desviantes, o que pode fazer dessas resoluções/normas apenas uma política de cunho técnico-burocrático e sem efeitos.

Como forma de reforçar o respeito às diferenças tornando o espaço universitário democrático a todas/os/es – inclusive quanto às questões do nome social, identidades, orientações sexuais e expressões de gênero –, é fundamental a formação de professores e técnicos, bem como programas (bolsas e reserva de vagas), campanhas e setores que representam institucionalmente um espaço de acolhimento e combate às discriminações internas com acompanhamento psicológico voltado para a saúde mental. Tais medidas se mostram não somente como essenciais, mas também como um dever/compromisso ético e político com suas/seus alunas/os/es no que se refere à democratização universal do ensino e à permanência destas/es/us até a conclusão de seus cursos.

Outra questão relevante se relaciona a um maior foco de políticas institucionais para alunas/os/es trans e travestis. Podemos pensar duas questões: subverter à perspectiva da cisheteronorma faz com que a população T²¹ se torne alvo de uma série de discriminações/violências. Outro ponto é o engajamento/luta de grupos, ONGs e associações em prol da visibilidade e do reconhecimento das vivências trans e travestis nas universidades. Entretanto, não podemos apontar a efetividade de tais políticas ou informar se elas atendem às necessidades regionais e particulares.

Percebemos, assim, um avanço - mesmo que a passos lentos - no que se refere às preocupações das universidades em visibilizar a existência da diferença nos espaços universitários, seja por programas, setores e/ou campanhas, com o intuito de garantir a

²¹ Travestis, transexuais, transgêneros, etc.

permanência qualificada de suas/eus alunas/os/es – respeitando seus processos de subjetivação e necessidades particulares enquanto grupo específico.

Contudo, tomando como base instituições que não mencionam as palavras-chave pesquisadas, apesar de já existir no Brasil legislação que garanta direitos como alimentação, moradia, entre outros, como direitos inalienáveis e que não podem ser hierarquizados (BRASIL, 2006), o que se percebe é uma constante necessidade de se reafirmar, analisar, problematizar e discutir o lugar que os corpos LGBTQIA+ ocupam nas universidades, com a intenção de promover discussões que, mesmo quando elas já deveriam ser integradas como princípios universalizados no interior das instituições de ensino, proporcionem o acesso e a garantia de um espaço promotor de respeito e acolhimento àquelas/es/us marginalizados socialmente, mas que importam!

Assim, tal como apontado por Louro (2020, p.48), a partir de uma perspectiva *queer*, a construção de programas e campanhas, a formação do corpo de técnicos e professores e o trabalho realizado pela gestão das universidades deve priorizar a discussão “(e desmantelar) a lógica que construiu esse regime, a lógica que justifica a dissimulação, que mantém e fixa as posições de legitimidade e deslegitimidade”. Para tanto ainda existe um longo caminho a percorrer para a justiça social. A educação superior não é diferente, mas o caminho está sendo trilhado.

Referências

ALVES, C. E. R.; MOREIRA, M. I. C. Do uso do nome social ao uso do banheiro: (trans) subjetividades em escolas brasileiras. **Quaderns de Psicologia**, v. 17, n. 3, p. 59-69, 2015.

ANDIFES. V. **Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) DOS (AS) Graduandos (AS) DAS IFES – 2018**. Brasília/DF, 2019. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em 06 ago. 2020.

BRASIL, Conselho Nacional de Combate à Discriminação/Ministério da Saúde (Brasil). **Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual**. Comissão Provisória de Trabalho do Conselho Nacional de Combate à Discriminação da Secretaria Especial de Direitos Humanos. – Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Direitos sexuais, direitos reprodutivos e métodos anticoncepcionais** /Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2006, caderno nº 2.

BARBOSA, B. R. S. N.; SILVA, Laionel Vieira da. Ações afirmativas para ingresso ao ensino superior como meio de efetivação do direito à educação para os/as transexuais e travestis. **Contemporâneos: Revista de arte e humanidades**. n.14, p. 1-17, maio/out. 2016.

BARBOSA, P. C. Comunidade LGBT vive tensão diante da ascensão do conservadorismo, 2019. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/humanista/2019/01/24/comunidade-lgbt-vive-tensao-diante-da-ascensao-do-conservadorismo/>. Acesso em 04 nov. 2020.

BLEGER, J. **Psico-Higiene e Psicologia Institucional**. Porto Alegre: Artmed, 1984.

BLEICHER, T; OLIVEIRA, R. C. N. Políticas de assistência estudantil em saúde nos institutos e universidades federais. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 20, n. 3, p. 543-549, Dez., 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000300543&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 11 nov. 2020.<https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031040>.

BUTLER, J. **Corpos que importam: os limites discursivos do sexo**. São Paulo: N-1 edições, 2019.

CANTELLI, A. L.; PEREIRA, F. R.; OLIVEIRA, J. J; TOZO, N. L.; NOGUEIRA, S. N. B. **As fronteiras da educação: a realidade dxs estudantes trans no Brasil**. Instituto Brasileiro Trans de Educação. 2019. Disponível em <https://storage.googleapis.com/wzukusers/user-31335485/documents/5c50350f95db81ka6cN8/ibte2019.pdf>. Acesso em 08 jul. 2020.

COSTA, A. J. N.; MARTINS, M.G.T. Gênero e diversidade sexual: concepções de profissionais da educação de uma instituição de ensino superior privada de Macapá-AP. **Revista Eletrônica Estácio Papirus**, v.5, n.1, p. 83-100, jan./jun. 2018.

HORST, C.H.M. Avaliando o programa Brasil sem homofobia. **Anais do 4º Encontro Internacional de Política Social e 11º Encontro Nacional de Política Social**, Vitória, p.1-16, Jun., 2016.

JESUS, J. G. **Orientações sobre a população transgênero: conceitos e termos**. Brasília: Autor, 2012.

Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/87846526/Orientacoes-sobre-Identidade-de-Genero-Conceitos-e-Termos>. Acesso em 08 jul. 2020.

JESUS, J. G. **Pessoas trans também precisam de cotas**. 2016. Disponível em https://azmina.com.br/colunas/pessoas-trans-tambem-precisam-de-cotas/?fbclid=IwAR3RupmyI0I_DqyCHVlelW1Z18OOTp4CrIsrC--1oVH-T4weBFUnH-LYsnY. Acesso em 12 de junho de 2019.

JESUS, R. C. D. P.; NASCIMENTO, C. O. C. A 'condição de estudante' e a experiência de acesso e permanência qualificada na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **UFRB. Revista de Ciências Sociais – Política & Trabalho**. n.33, p.117-129, 2010.

KÖHLER, G.; GUARESCHI, N. Seguindo as políticas de ação afirmativa no ensino superior pelas redes tecnossociais. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 15, n. 4, p. 1383-1397, 2015.

LERRI, M. R. et al. Características clínicas em uma amostra de pessoas transexuais. **Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 10, p. 545-551, nov 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-72032017001000545&lng=en&nrm=iso. Acesso em 11 nov. 2020. <https://doi.org/10.1055/s-0037-1604134>.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. 3. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

MACHADO, G. E. Movimentos conservadores em prol da “ideologia de gênero”: uma análise por meio de narrativas virtuais. In.: MACHADO, G. E. OLIVEIRA, V. M. F. de (org.). **Gênero, diversidade sexual e educação**. Rio de Janeiro: Eulim, 2018. p.15-43.

MELLO, L; BRITO, W.; MAROJA, D. Políticas públicas para a população LGBT no Brasil: notas sobre alcances e possibilidades. **Cadernos Pagu**, n. 39, p. 403-429, julho-dez. 2012.

MELLO, L. et al. Para além de um kit anti-homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil. **Bagoas**, n. 07, p. 99-122, 2012.

MENDES, J. P. S.; MENDES, P. R. **Dia do Orgulho LGBT**: a visibilidade como mecanismo de resistência, 2017. Disponível em: <http://www.defensoriapublica.pr.def.br/2017/06/710/Dia-do-Orgulho-LGBT-a-visibilidade-como-mecanismo-de-resistencia.htm> Acesso em 19 set. 2020.

MISKOLCI, R. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. 3 ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP/Universidade Federal de Ouro Preto, 2017.

NARDI, H. C. et al. O “armário” da universidade: o silêncio institucional e a violência, entre a espetacularização e a vivência cotidiana dos preconceitos sexuais e de gênero. **Teoria e Sociedade**, n. 21.2, p, 179-200, julho-dezembro de 2013.

RODRIGUES, J. S.; MARQUES, K. C. V. de C.; REIS, P. L. S. O uso do nome social nas instituições privadas de ensino superior. In.: OLIVEIRA, A. D. de; PINTO, C. R. B. **Transpolíticas públicas**. Campinas, SP: Papel Social, 2017, p.50-60.

SANTOS, J. A condição de ser LGBT e a Permanência na Universidade: o caso de estudantes do Curso de Pedagogia. **Anais: Os desafios da Graduação e Pós-graduação em tempos de Crise**, João Pessoa, p. 1-21, 2017. Trabalho apresentado no IV Colóquio Internacional de Pesquisas em Educação Superior (COIPESU).

SANTOS, D. K.; AMARAL, M. S.; TONELI, M. J. F. Psicologia, Políticas do Corpo, do Gênero e das Sexualidades: capturas e resistências do cotidiano. **Psicologia Política**, ano 18, v. 42, p. 309-321, 2018.

SILVA, M. A. da; LUPPI, C. G.; VERAS, M. A. de S. M. Trabalho e saúde na população transexual: fatores associados à inserção no mercado de trabalho no estado de São Paulo, Brasil. **Ciências & saúde coletiva**, Rio de Janeiro, ano 5, vol. 25, p. 1723-1734, mai. 2020. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020000501723&lng=en&nrm=iso. Acesso em 11 de novembro de 2020. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020255.33082019>.

SILVA, Samuel. LGBTfobia: recortes subjetivos. *In.*: Conselho Regional de Psicologia/MG. **Psicologia, gênero e diversidade sexual: saberes em diálogo**. Belo Horizonte, MG: CRP04, 2019, p242-259.

SIMONIAN, L. T. L.; CRUZ, J. I. M. Homossexualidade e o contexto educacional paraense: a importância de políticas públicas específicas. **Margens**, v. 7, p. 179-193. 2013.

SOUZA, E M. F. **(Trans)passando os muros do preconceito e adentrando a universidade**: uma análise das políticas para pessoas trans* dentro das instituições públicas de ensino superior do Rio Grande do Norte. 2019. 171f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SOUZA, M. N. M.; CHIERRITO-ARRUDA, E. Diversidade sexual e de gênero em espaços de construção de conhecimento: cenários de intolerância. **Anais do XI EPCC Encontro Internacional de Produção Científica UniCesumar**. Maringá, s/p. 2019. Trabalho apresentado na XI EPCC Encontro Internacional de Produção Científica UniCesumar.

STOCCO, N. B. Sobre a autonomia das universidades. **Jornal USP**, 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/sobre-a-autonomia-das-universidades/>. Acesso em: 04 de novembro de 2020.

TRANSGENDER EUROPE. **TMM Annual Report 2016**. Disponível em: <https://transrespect.org/wp-content/uploads/2016/11/TvT-PS-Vol14-2016.pdf>. Acesso em 06 ago. 2020.

18. CIDADANIA E DEMOCRACIA

COMO FUNDAMENTOS DE UMA EDUCAÇÃO NA E PARA A DIVERSIDADE

*Aldenora Conceição de Macedo, Rayssa Araújo Carnaúba e
Ana Paula Rodrigues da Silva*

Considerações Iniciais

É sabido que tratando-se de educação enquanto ato político, voltada para a democracia e o exercício pleno da cidadania, há extensa bibliografia e várias perspectivas teóricas a serem trabalhadas. Aqui, nos propusemos a explorar parte dessa discussão, por meio da articulação de autoras/es que reforçam os argumentos em prol de uma educação enquanto *práxis* pedagógico-democrática no sentido da pluralidade, do reconhecimento e da valorização do *outro* como sujeito integral, rumo a uma participação substantiva na sociedade alinhada aos propósitos constitucionais.

É nessa perspectiva que traçamos como objetivo deste artigo *apresentar a conceituação de uma Educação Na e Para a Diversidade*. Para tanto, resgatamos, brevemente, o longo processo de desenvolvimento da cidadania em nosso país com o intuito de levantar reflexões acerca da necessidade de “tomarmos partido” pela defesa de um sistema político-social e educacional construído para e por todas/os.

Refletimos também sobre o histórico da frágil democracia brasileira, rememorando as tantas vezes que se pôs interrompida e, também, as retomadas concretizadas devido às muitas manifestações levantadas por aquelas/es que, antes de nós, lutaram por

nossos direitos de participar e de viver democraticamente. A almejada democracia substantiva, é de fácil conclusão, ainda não foi vivenciada em sua integralidade pela grande parcela de pessoas menos abastadas da sociedade brasileira.

A partir da discussão acerca de nosso processo histórico cidadão e democrático debatemos a intrínseca e necessária dependência existente entre esses dois princípios sob o ponto de vista educacional. Uma educação entendida, ela mesma, como democracia é para nós o ponto de sustentação, pois enxergamos na articulação entre cidadania, democracia e processo educativo o alicerce para o fundamento da conceituação que aqui é proposta.

Uma Cidadania Formal

O conceito de cidadania é muito caro para a constituição de um ideal de nação, pois seria, segundo Carvalho (2004), a união dos direitos *civis* – aqueles fundamentais à vida -, *políticos* - que se configuram como a participação do povo no governo e, *sociais* - o governo participando na sociedade, aqui destacando-se a distribuição de renda e a educação. O gozo desses direitos seria o que se conhece como cidadania substantiva, plena, uma realidade ainda não vivenciada no Brasil.

Nesse sentido, segundo Carvalho (2004), direitos civis são aqueles fundamentais à liberdade, à propriedade, à igualdade de tratamento perante a lei e, se desdobram na garantia de liberdades, como a de escolher o emprego, de ir e vir e, de acordo com as leis, não ser condenada/o sem o devido processo legal, por exemplo. Seriam baseados em uma justiça independente, eficiente, barata e acessível a todas/os. A existência deles garante a existência da própria sociedade civil, surgida com o desenvolvimento do

capitalismo. Tem como base a liberdade individual. Os direitos políticos, conforme entendimento já apresentando, são limitados a uma parcela da população e consiste na capacidade de fazer demonstrações políticas, de se organizar em partidos, e no direito ao voto. Sua principal instituição, além dos partidos, é um parlamento livre e representativo. Os sociais referem-se à participação na riqueza coletiva, como exemplo, o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde. Também permitem, às sociedades politicamente organizadas, reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar coletivo. Sua ideia principal é a justiça social, conceito que Nancy Fraser aborda de modo bifocal

[...] usando duas lentes diferentes simultaneamente. Vista por uma das lentes, a justiça é uma questão de distribuição justa; vista pela outra, é uma questão de reconhecimento recíproco. Cada uma das lentes foca um aspecto importante da justiça social, mas nenhuma por si só basta. A compreensão plena só se torna possível quando se sobrepõem as duas lentes. Quando tal acontece, a justiça surge como um conceito que liga duas dimensões do ordenamento social– a dimensão da *distribuição* e a dimensão do *reconhecimento* (FRASER, 2002, p. 11, grifos no original).

Assim, pode-se considerar que, da perspectiva distributiva, a injustiça materializa-se na forma de desigualdades na estrutura econômica da sociedade, perpassando as desigualdades de classe, a exploração, a marginalização, o acesso a bens e serviços etc. de modo que, a justiça requer uma política de redistribuição, a partir da transferência de renda, mas não só, também a reorganização do trabalho e a democratização ao acesso a bens e serviços. Já do ponto de vista do reconhecimento, a injustiça surge na forma de apagamento identitário, dominação cultural, hierarquização. Em contraponto, a justiça requer a valorização de identidades de grupos discriminados, da diversidade, de modo a mudar a identidade

social de todas/os. Deste modo, justiça social seria a combinação de ambas as perspectivas, em modo de complementaridade.

Para tanto, analisar o desenvolvimento da cidadania com base nos direitos civis, políticos e sociais é o método utilizado por Marshall¹ que, estudando a história da cidadania na Inglaterra, apresenta o desenvolvimento desses direitos em uma ordem cronológica na qual são vistos e analisados separadamente no decorrer da história: o direito civil datando do século XVIII, os direitos políticos do século XIX e, por último, os direitos sociais, do século XX. Pontua-se, contudo, que essa sistematização tem uma fundamentação muito além da perspectiva de um tempo linear, o que realmente se destaca é a lógica por trás da organização processual que, por isso mesmo, torna o exercício da cidadania algo mais concreto. O que, em análise ao estudo de Marshall, é explicado por Carvalho (2004, p. 11):

Foi com base no exercício dos direitos civis, nas liberdades civis, que os ingleses reivindicaram o direito de votar, de participar do governo de seu país. A participação permitiu a eleição de operários e a criação do Partido Trabalhista, que foram os responsáveis pela introdução dos direitos sociais.

Essa estruturação mais sequencial parte do entendimento de que um povo que criou em si noção de segurança junto ao Estado, por meio da garantia dos direitos civis e passando a ter acesso a tais direitos, também compreende, na prática, o papel do Estado e sua importância na sociedade havendo, para tanto, um desenvolvimento das capacidades de participar do governo e, por consequência, de exercer seus direitos políticos. Desse modo, os direitos

¹ Tal colocação foi apresentada nas exposições realizadas por Marshall uma conferência no ano de 1.949 é parte do livro “Cidadania, classe social e status”, publicado pela primeira vez na Inglaterra em 1950.

sociais são o resultado do exercício dos dois primeiros, e frutos de participações ativas não unilaterais. A sustentação dessa ideia é entendida por Carvalho (2004, p. 220) como uma convicção democrática, considerando que:

[...] as liberdades civis vieram primeiro, garantidas por um Judiciário cada vez mais independente do Executivo. Com base no exercício das liberdades, expandiram-se os direitos políticos consolidados pelos partidos e pelo Legislativo. Finalmente, pela ação dos partidos e pelo Congresso, votaram-se os direitos sociais, postos em prática pelo Executivo.

No Brasil aconteceu o inverso, a ênfase nos direitos sociais como início de um processo de institucionalização da cidadania não fomentou a consciência civil e a capacidade política, fatores que levam a uma cidadania apenas formal e um ideal de cidadã/cidadão tão somente no contexto legal, ou seja, a relação jurídica entre o indivíduo e o Estado, onde cumprem-se deveres para, em contrapartida, se ter alguns direitos, não havendo capacidade real de participação no governo ou entendimento do papel do Estado na garantia desses.

A Democracia de Avanços e Retrocessos

Para Ghanem (2007), democracia, em sentido amplo, pode ser entendida como um sistema político em que governantes podem ser substituídas/os periodicamente por meio de regras que partem do princípio da vontade da maioria e, por outro lado, para além desta perspectiva liberal, a democracia também é a luta constante por liberdade e igualdade, um conjunto de culturas e valores orientadas para a coletividade. Entendida como a construção de um governo do povo para o povo que carrega a ideia de liberdade e participação igualitária. Em nosso país tem a forma essencial de regime político, estando mais no aspecto formal que ideológico de

igualdade de condições e participação política. Tal conceito, contudo, não pode ser definido de forma pragmática, pois é uma questão complexa e distinta em seus exercícios nos diferentes países e até mesmo em diferentes momentos da história.

No Brasil, por exemplo, a democracia tem um histórico bastante instável e contestável, pois se analisarmos a partir do período da Primeira República, ou República Velha (1889 - 1930), não podemos afirmar que existia realmente democracia no país, pois o símbolo maior da participação do povo, o voto, era restrito a homens e a “escolha” determinada por coronéis, o que ficou conhecido como “voto de cabresto”.

A Revolução de 1930 dá início a Era Vargas que duraria até 1945. Em 1937, inicia-se o período conhecido por Estado Novo, marcado por forte autoritarismo e até aproximações ideológicas com o fascismo europeu. A partir de 1945, com o fim da Era Vargas e a derrota nazifascista na Europa, começamos a vivenciar um governo mais democrático, com a aprovação da Constituição de 1946, que atendeu a alguns direitos sociais – educação, habitação, saúde, segurança no trabalho, aposentadoria –, conquistas resultado de muita pressão social.

O Golpe Militar de 1964, por sua vez, produziu a retração dessas conquistas, suspendendo direitos civis e a Constituição, impondo a censura contra a imprensa e fechando, por alguns momentos, o Congresso Nacional. O capital monopolista deu continuidade ao processo de subjugação do povo, impedindo a instalação do Estado do Bem-Estar – proposta de cidadania –, com a reivindicação de direitos sociais para todos as/os trabalhadoras/es. Um Regime derrotado em 1985 que deixou como fruto eleições indiretas para presidente. O seu fim significou também o fim do autoritarismo de Estado, mas não necessariamente a democracia.

Com a grande mobilização social a partir dali e, em 1988, com a criação de uma Assembleia Constituinte, a democracia foi restabelecida e assegurada na Carta Magna, ou seja, na Constituição de 1988, que é o marco do processo de redemocratização do país, rumo a uma democracia lenta e gradualmente adquirida pelo povo e para o povo. Assim, considera-se que em dois momentos houve uma redemocratização, ou seja, a volta da democracia e da soberania do povo: quando da destituição de Vargas e com o término da ditadura militar.

A nossa última e atual Constituição, símbolo da redemocratização brasileira, ficou conhecida como Cidadã. Isto demonstra a relação intrínseca entre democracia e cidadania, uma vez que estado democrático, também só pode ser concebido com vistas a garantir certos direitos fundamentais ao exercício da cidadania, ao mesmo tempo em que se diz fundamentada também nela, conforme asseverado em seu Artigo 1º:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político (BRASIL, 1988, Artigo 1º, grifos nossos).

Depreende-se da perspectiva da dignidade humana a visibilidade lançada aos grupos politicamente minoritários, em que se inclui o necessário reconhecimento das diferenças e reparação das desigualdades. Essa Carta, ao instituir um Estado Democrático de Direito, compromete-se a assegurar direitos e garantias não só coletivas, mas individuais, e princípios como justiça social, cidadania, igualdade e liberdade, adequando-se aos manifestos da sociedade contemporânea, tendo como objetivo a construção de uma

sociedade sem preconceitos baseados nas especificidades humanas ou culturais, sejam pela questão de gênero, étnico-racial, de sexualidade, geracional, regional, religiosa e qualquer outra forma de discriminação.

Contudo, é um fato que a democracia é muito mais observada sob o ponto de vista do pensamento da política nos regimes mais contemporâneos, abarcando uma concepção mais formal e menos idealista que tem como foco o conjunto de instituições, de direitos e determinantes de práticas que antecipam o que pode vir a ser levado às decisões coletivas. Logo, não há uma democracia substantiva/participativa, mas apenas formal, uma vez que a primeira se materializa com a participação ativa da população na tomada de decisões políticas. Uma perspectiva surgida no final do séc. XX também conhecida como democracia deliberativa ou ativista, na qual há mais possibilidades de intervenção direta das/os cidadãs/cidadãos. Uma participação política como essência do valor democrático.

Cumprе destacar que com o governo atual imergimos em uma onda conservadora e retrógrada, que trouxe reverberações consideráveis no campo educacional, na qual, conforme Aldenora Macedo e Jaqueline Barbosa (2019, p. 94-95).

Temas como diversidade e direitos humanos, que a duras penas e com atuação determinante dos movimentos sociais foram incorporados aos documentos norteadores e as legislações educacionais, tem sofrido ataques originados no meio político e disseminados de maneira imprudente e tendenciosa pelos meios de comunicação e mídias sociais. Implementar uma educação antirracista, educar para a equidade de gênero ou trazer o debate sobre sexualidade para a sala de aula tem sido visto como doutrinação, quase subversividade, em contrapartida a um currículo orientado por uma visão eurocêntrica e excludente, que segue exaltado como correto e imparcial. Práticas pedagógicas que respeitam preceitos legais determinantes para a educação diversa e laica vem sendo contestadas e sendo alvos, inclusive, de retaliações

As autoras, para trazer concretude a tal afirmação, trazem alguns eventos ocorridos ao longo do ano de 2018 e início de 2019 e exemplificam com um fato ocorrido antes da campanha, mas reforçado pela disputa eleitoral, em que “candidatos a diversos cargos investiram contra o que chamavam de doutrinação marxista nas escolas, sendo que o atual presidente da república, candidato à época, chegou a afirmar que iria ‘entrar com um lança-chamas no MEC e tirar o Paulo Freire lá de dentro’”. Relembrem ainda que as questões de gênero e sexualidade são pautas retomadas paulatinamente sob ataques políticos e que com esse mesmo viés falacioso de neutralidade propõem uma escola sem partido, um marco importante dessa cruzada conservadora que “materializa-se no que o magistério progressista brasileiro renomeou de “Lei da Mordaza” por trazer ideias que “representam fielmente o desejo de uma educação enviesada, contrária a educação libertadora e popular que tanto almejou e buscou construir Paulo Freire, pois cerceia professoras/es progressistas e busca a alienação das/os estudantes” (MA-CEDO; BARBOSA, 2019, p. 101-103).

O momento atual coloca-nos a pensar acerca da fragilidade da democracia brasileira e como a educação, esse instrumento de emancipação, colocado a serviço do capital e da manutenção do *status quo*, pode incidir no sentido contrário à sua intencionalidade, perpetuando e (re)produzindo as desigualdades e a marginalização dos grupos já historicamente excluídos. Contudo, há que se pensar e fortalecer o outro lado, o do potencial transformador que possui uma educação pensada na perspectiva cidadã e democrática.

Articulando Educação, Cidadania e Democracia

Tendo realizado essas breves explanações acerca do percurso histórico da cidadania e democracia brasileira voltamos nossa atenção à educação na esteira das conquistas e fracassos constituintes da história do nosso país. Para tanto, Viola (2010, p. 16), traz à reflexão o período que se desenhou entre avanços e retrocessos paradoxais na questão dos Direitos Humanos na América Latina e no Brasil, o que evidencia que a trajetória de consolidação de direitos, como vimos, não ocorreu linearmente. Atenta, ainda, para o fato de que “a sociedade brasileira não reconhecia nos direitos humanos um pressuposto para construção de um modelo para toda a sociedade e para cada um de seus indivíduos”.

Um cenário no qual se fez fundamental o papel desempenhado pelos movimentos sociais, uma vez que assumiram um discurso de direitos humanos para além da representatividade democrática. Os movimentos sociais latino-americanos da década de 1980, feitos da participação de múltiplos grupos, foram capazes de revelar que para a “vigência plena dos direitos sociais e econômicos” era essencial que a democracia pautasse todas as ações (VIOLA, 2010, p. 21). O autor ainda destaca a relação intrínseca entre democracia e direitos humanos. Uma ligação que, ao longo da história, foi revelada na medida em que se ampliava a participação cidadã de pessoas que exigiam dos governos o reconhecimento da liberdade, da igualdade e dos direitos.

Nesse ponto, voltamos ao pensamento de Marshall, interpretado por Carvalho, em que se aponta o papel da educação, e no caso da discussão da cidadania, a educação popular, que para ele seria um direito social, um pré-requisito para a expansão dos demais direitos.

Nos países em que a cidadania se desenvolveu com mais rapidez, inclusive na Inglaterra, por uma razão ou outra a educação popular foi

introduzida. Foi ela que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política (CARVALHO, 2004, p. 11).

Essa educação, voltada para a emancipação pelo conhecimento e fomentadora do senso crítico no âmbito da escolarização, é vislumbrada já desde nossa Constituição tendo como objetivo a participação cidadã. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu **preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Artigo 205, *grifos nossos*).

É a partir desse entendimento que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394 de 1996, reforça o papel formador da educação, ao dispor que os conteúdos curriculares da educação básica observarão as diretrizes de difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres pertinentes às cidadãs e aos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática. Do mesmo modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 - PCNs, ressaltam o papel da educação na formação cidadã, ao estabelecer dentre os objetivos do ensino fundamental que as/os estudantes sejam capazes de compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando *o outro* e exigindo para si o mesmo respeito; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas.

Como pontua Gadotti (2000), vivemos na era do conhecimento, numa era da Revolução da Informação que se assemelha,

em magnitude, às Revoluções Industriais, mas que, no entanto, muitas informações vão e vêm com a facilidade de um processo informatizado e globalizado que, potencialmente poderiam resultar em novos espaços de formação e aprendizagem, mas ainda não garante conhecimento, muito menos a sua construção. Esse fato reforça a ideia de que vivemos tempos de ambiguidades, com discursos conflitantes que ora reforçam desigualdades, ora impulsionam processos transformadores com potencialidade de regenerar a democracia.

Para Estevão (2013) uma democracia comunicativa efetivada por meio do diálogo intercultural tem a capacidade de modificar espaços públicos, estando como direito humano, onde a regulação desses espaços seria feita a nível local, evidenciando as vozes dos sujeitos com relação aos regimes globalitários e, como já afirmavam Freire (1983) e Saviani (1984), politizar os processos de educação das/os cidadãs/cidadãos por meio de processos democráticos é ampliar a visão e alcançar a consciência crítica de realidades sociais e dar força à comunidade para que se autorregule e não fique à mercê da regulação daqueles regimes. Sob tal enfoque, a pedagogia crítica de Paulo Freire coloca em xeque a educação formal que geralmente reproduz injustiças sociais. Freire, ao propor constantemente a vinculação do saber à realidade vivida, evidencia o quanto imprescindível é o uso social do conhecimento e do diálogo, empoderando politicamente os sujeitos.

Gadotti (2000), a exemplo disso, destacou que as categorias organização e conscientização rerepresentam o paradigma da educação popular inspirado em Paulo Freire, reconceituando essa educação enquanto modelo teórico, que se revelou importante mecanismo democrático ao preceituar valores como solidariedade e reciprocidade nas práticas de uma educação popular

comunitária. Desse modo, novas formas de consumo e produção voluntários vão dando novo tom ao “poder local e economia popular” (p.6). Em outras palavras, o legado deixado a partir de uma conquista local, no interior de um estado brasileiro, alcança âmbito internacional, iluminando uma prática educativa crítica, transformadora e politizada, que não apenas reconhece e valoriza os conhecimentos de seus sujeitos, mas é a partir deles que se firma.

Paulo Freire (2000) diz que não existe uma educação apolítica e ou neutra, e que pensar a educação sob esse prisma incorre pensar no modo como ela é valorizada, em como é pensada a questão da qualidade e tudo isso implica reconhecer que “de um ponto de vista progressista, a prática educativa deve ser, coerentemente, um fazer desocultador de verdades e não ocultador” (p. 41). Com isso entende-se que educar significa tomar partido e se a educação é um ato intencional, a intenção sempre deve ser a mais democrática possível, afinal “não sendo neutra, a prática educativa, a formação humana, implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém” (p. 39).

Se assim tomarmos a educação, coordenada pelo social para formação de indivíduos e transformação das diversas realidades, a educação estará como direito, direito básico, como direito humano, de acordo com Andrade (2013). A educação, postulada assim pelo autor, reside num processo de humanização que reconhece por esse aspecto que todas e todos sejam dignas/os e valiosas/os de tornar-se o que são: humanas/os em sua integridade.

Assim, educação poderá relacionar-se com democracia de várias maneiras, de acordo com Ghanem (2007), pode, portanto, atuar contra a democracia, ser um meio para se atingi-la, ser resultante dela, estar independente ou ser a própria representação da

democracia. E que uma educação contra a democracia seria aquela que se materializa em desrespeito aos direitos fundamentais com vistas a favorecer os interesses de uma elite econômica, seria a educação como produto e produtora de desigualdades. Para Cury, lembrado por Marilena Chauí (2018, p. 369),

[...] a escola e a educação no Brasil encontram-se sob um desafio que se apresenta sob dois pares de conceitos tidos como irreconciliáveis: modernidade/qualidade e democracia/ equidade. De fato, diz ele, como a sociedade brasileira opera por meio da desigualdade e da exclusão, considera-se que modernidade e qualidade do ensino excluem necessariamente a democratização - isto é o direito universal de acesso à escola e ao saber - e a equidade - isto é, o reconhecimento do outro como *um igual e titular de direitos (grifos nossos)*.

O autoritarismo social só pode ser combatido por meio da educação, e na percepção *do outro* como subjetividade e como alteridade. O que fomenta esse autoritarismo é a polarização das carências das classes populares e os interesses das classes dominantes. Os direitos sociais se restringem e se transformam em privilégios.

A educação como meio para atingir a democracia é aquela concebida como processo de preparo para a atuação como cidadã ou cidadão ou para a luta por liberdade e equidade, geralmente por meio da imposição de valores e saberes com a exigência de sua assimilação. A educação como resultante da democracia é observada à medida que as conquistas democráticas acontecem no país. Com estas conquistas, conseqüentemente as práticas educacionais passam a ser orientadas pela afirmação dos direitos, da igualdade e pelo engajamento no espaço público. Uma educação independente da democracia é aquela mais facilmente identificada na realidade brasileira. É aquela cujo sentido orienta-se com vistas a atender a necessidades presumidas, por meio da transmissão de um

conjunto de saberes numa cultura escolar fechada, um sistema sequencial de preparação, não sendo um processo de fortalecimento de atrizes e atores sociais. Já o modelo de educação como democracia, em si própria, consiste na:

[...] identificação de necessidades entre as pessoas implicadas nas práticas educacionais, refazendo continuamente essa tarefa. Isso não teria sentido se a educação se acomodasse em uma missão preparatória, normalmente concebida como aprendizagem para uso aleatório futuro. A educação como convivência democrática é, antes de tudo, ação em resposta a necessidades. Aprende-se pensando na ação que se pretende realizar e pensando na ação realizada. A ação é o critério para buscar informação. A finalidade não é apreender informação, esta é um meio para ações refletidas. Por isso, obter conhecimento não é o objetivo da educação como convivência democrática, é um meio para atingir seu objetivo. O ensino assume posição secundária e a aprendizagem é um subproduto dessa educação (GHANEM, 2007, p. 06).

Por todo o exposto afirmamos que a educação como democracia busca o pleno desenvolvimento da pessoa humana com vistas ao pleno exercício da cidadania e alinha-se aos objetivos constitucionais, uma base fundamental sobre a qual propomos pensar uma *Educação Na e Para a Diversidade*.

Reflexões sobre uma Educação *Na e Para a Diversidade*

Diversidade, em ciências sociais, é um termo que surge como contraponto ao Estado Liberal ocidental homogeneizante e hegemônico, assumindo a perspectiva da heterogeneidade. Este termo está comumente associado à ideia de diferença, entretanto, é importante destacar que as diferenças são socialmente construídas e que, historicamente, é possível citar exemplos em que determinados grupos humanos definiram outros como diferentes, com vistas a dominá-los.

Nilma Lino Gomes (2003) defende a necessidade de que “diversidade”, enquanto posicionamento crítico, seja capaz de englobar as várias facetas da nossa sociedade estruturalmente desigual e miscigenada, indo muito além da apologia ao aspecto pluriétnico e pluricultural da sociedade. Ao olharmos a diferença supostamente presente no outro, partimos de uma comparação, dele com relação a nós mesmos, o padrão, o hegemônico, o *normal*, em relação ao outro. Isso nos leva a perpetuar o foco no nosso grupo e cristalizar as relações de poder hierarquizadas. Nesse sentido, reconhecer a existência do outro torna-se insuficiente, precisamos ir além e pensar na relação do *eu* com o *outro*, partindo disso, em direção à valorização e afirmação do outro, numa prática pedagógica verdadeiramente emancipadora, em combate ao autoritarismo social e reconheças as diferenças existentes em nossa sociedade.

Quanto à questão racial Eliane Cavalleiro (2013) aponta que além das várias influências recebidas dos meios de comunicação, família, amigas/os, igreja etc., numa sociedade racista o próprio sistema de ensino, desde a Educação Infantil, por meio de seu currículo escolar, é produto e produtor de assimetrias raciais, apresentando às/aos estudantes atitudes e comportamentos hierarquizantes em relação à pessoas pertencentes a diferentes grupos étnico-raciais, exercendo forte influência na formação das identidades sociais dos indivíduos, por estar condicionada a marcadores de gênero, raça, etnia, classe, entre outros.

Para esta discussão nos atentamos a marcadores que, para nós, são de maior importância para entendermos a questão das diferenças e desigualdades na realidade brasileira. Dessa forma, adotamos a perspectiva sociológica da categoria raça, e não a biológica, uma vez que, a raça é um constructo social. Portanto, nosso diálogo

acerca de práticas racistas não deve estar circunscrito ao campo da natureza, mas, sim, ao da cultura. Nessa perspectiva, a categoria raça insere-se no campo das relações sociais e das diferenças históricas e socialmente construídas, em que fenótipo, e não genótipo, interessa (FIGUEIREDO, 2017).

Ainda de acordo com Ângela Figueiredo (2017), desde a década de 1970 algumas/alguns pensadoras/es passaram a denunciar as desigualdades raciais na configuração do mercado de trabalho, no acesso à educação e nos desníveis de renda entre negras/os e brancas/os, refutando a crença na democracia racial brasileira, que tinha *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre, como principal obra representativa. No entanto, só a partir da década de 1990, admitiu-se oficialmente a existência de discriminações raciais em nossa sociedade, o que representou um grande avanço na história das relações raciais brasileiras. Esse reconhecimento é fruto da contribuição do ativismo negro e da produção acadêmica, aliados à luta política.

Portanto, em nosso país, raça está delimitada por aspectos fenotípicos, em que a maior ou menor presença de traços “negróides” de uma pessoa vai fazer com que esteja exposta ao que Nogueira (2007) definiu como “preconceito de marca”. Diversas pesquisas e dados estatísticos nos mostram que tal preconceito fez com que a população negra vivenciasse trajetórias escolares e acadêmicas bem mais difíceis que pessoas não negras e, até mesmo, que não chegassem a uma formação escolar ou universitária.

Além disso, Alves e Pinto (2011) reafirmam o compromisso de se considerar a herança escravocrata brasileira nas políticas públicas que visam à universalização. Em todos os aspectos observados por ele acerca do acesso à educação, os dados referentes à população negra estavam sempre em desvantagem em relação à

população branca. O mesmo pode-se dizer com relação à renda, de acordo com ele, a distância entre pobres e ricos/os com relação ao acesso à escola é inaceitável. Num país em que o racismo foi a engrenagem que moveu o sistema de produção formalmente pelo menos até 1888 – e informalmente move até hoje – é indispensável pensar na importância das hierarquias raciais ao se pensar no acesso amplo e irrestrito à educação de qualidade.

Gênero, por sua vez, é um conceito construído ao largo da história e não estanque. Tem como característica a fluidez devido à riqueza e incompletude. Aqui, tal conceito é entendido como uma categoria para se analisar a história das relações sociais e considerar que os seres humanos e suas identidades são também construídas historicamente e imbuídas de simbologias, normatizações. Nesse sentido, deve-se considerar todas as organizações e instituições das quais fazem parte e as inter-relações que estabelecem à constituição de suas identidades, por sua vez, também subjetivas.

Joan Scott (1995) observa essas relações além da distinção binária de gêneros historicizando essas relações sob a ótica do poder a fim de demonstrar os motivos e interesses por trás do estabelecimento de uma ordem de superioridade masculina, pois as relações de gênero, uma vez estabelecidas em sociedade, são processos dinâmicos e articulados que impactam as percepções já naturalizadas do que vem a ser uma mulher ou um homem. A ênfase do conceito de Scott é desconstruir o determinismo biológico, pois estes seriam frutos de:

[...] conceitos normativos que põe em evidência as interpretações do sentido dos símbolos, que esforçam para limitar e conter suas possibilidades metafóricas. Estes conceitos estão expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e tomam a forma típica de uma oposição binária, que afirma de maneira categórica e sem equívocos o sentido do masculino e do feminino (SCOTT, 1995, p.14).

Entendemos gênero, nesta discussão, como “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86), ou seja, não pode estar restrito às relações entre mulheres e homens, tampouco às relações heterossexuais, mas diz respeito a todas aquelas relações que, baseadas em uma significação cultural das diferenças, buscam estabelecer hierarquias e dominação. Assim falar de gênero implica abordar as relações estabelecidas a partir das diferenças existentes nos indivíduos. Diferenças essas que foram, em uma ordem patriarcal e binária, transformadas em desigualdades, onde cisgeneridade² e heteronormatividade³ são determinantes sociais apresentados como corretos e, tudo aquilo que foge a isso, tido como subversivo e/ou desviante. Ordem essa na qual as relações sociais se dão baseadas em um sistema de exploração-dominação, ou seja, no patriarcado.

Assim como gênero e raça, sexualidade também institui a identidade humana. Ambas transcendem o mero desempenho das funções socialmente estabelecidas, fazem parte de nós, nos constituem. Desse modo se as identidades são construídas, a sexualidade também o é. Não é algo dado ou predeterminadamente acabado em algum momento da vida. Não se encontra designada pelo sexo biológico, vai além das questões anatômicas e físicas, envolve afeto, questões psicológicas, sociais e inúmeros outros fatores. A identidade sexual é construída a partir de múltiplos discursos sobre o

² Quando gênero e sexualidade são compatíveis, dentro da perspectiva biológica.

³ A heterossexualidade é compreendida comumente como a sexualidade correta e esperada, estando na base da ordem social em que meninas e meninos são educadas/os. De tal modo se constitui como uma norma: heteronorma ou heteronormatividade.

sexo - reguladores, normatizantes etc.- e se desenvolve por meio das formas como vivemos nossa sexualidade, a que orientação sexual⁴ estamos relacionadas. Nesse sentido abordamos gênero e sexualidade, em consonância com Guacira Lopes Louro (1998, p. 25), não apenas por considerar que “grande parte dos estudos sobre gênero de algum modo incluem ou englobam as questões da sexualidade”, mas também pelo fato de que “as identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas”.

Portanto gênero e sexualidade vêm sendo elaboradas e reelaboradas culturalmente. São construções que caminham ao largo da história da humanidade, mas que ainda são erroneamente relativizadas sob o preceito ideológico da diferença sexual - fundamentada na biologia e, de tal modo, instituída pela (e na) naturalização e perpetuação do patriarcado por meio de práticas machistas, sexistas e preconceituosas. Raça, como dito, também toma contornos biológicos importantes em nosso país, onde os fenótipos se destacam caracterizando a pessoa a partir do afastamento de um padrão eurocêntrico de imagem.

Assim, levando em conta as diversas e diferentes identidades que habitam e constituem os seres humanos, desde seu nascimento e em todos os momentos de sua vida, consideramos importante destacar que são especificidades imbrincadas em nossas socializações ao longo da vida e que, desse modo, devem ser problematizadas como elementos do cotidiano, tal qual realmente o são, categorias pela qual se analisem mais detidamente a desigualdade na qual estamos todas/os inseridas/os.

⁴ Tem a ver com desejo, onde o que conta é o interesse afetivo-sexual por mulheres, homens, ambas/os, nenhum ou para além desse binômio (homossexual, heterossexual, bissexual, assexual, pansexual e outros).

Nesse cenário a escola representa importante meio de reprodução ou superação de processos discriminatórios ligados à diversidade de gênero e sexualidade. Segundo Pesquisa Nacional sobre o ambiente Educacional no Brasil (ABGLT, 2016), a escola é um ambiente extremamente hostil para estudantes, professoras/es e profissionais da educação que fogem à norma heteronormativa e vivenciam a diversidade afetivo-sexual - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Intersexo, Assexuadas/os (LGBTIA+), bem como outras identidades sexuais dissidentes. Quando se trata especificamente de estudantes, a pesquisa demonstra que há um alto índice de evasão escolar e repetência em função das diversas formas de constrangimentos, humilhações e violência nas escolas. Já em relação às/aos profissionais da educação, ratifica que essas/es agem na reprodução de tais preconceitos por meio de suas ações ao não saberem lidar com a situação ou quando optam em silenciá-los (ABGLT, 2016).

Nesse sentido, destacam-se também os resultados da pesquisa de Miriam Abramovay, Anna Lúcia Cunha e Priscila Calaf (2009), que demonstra preconceitos de gênero e contra sexualidades dissidentes como propulsores de violências no cotidiano escolar. No tocante ao preconceito contra a diversidade sexual, o referido estudo revela que mais de 50% de estudantes e professoras/es que se diziam homossexuais, ou mesmo as/os que eram apenas lidas/os como tal a partir da sua expressão de gênero, declararam já terem sofrido e/ou presenciado comportamentos discriminatórios contra tais grupos de pessoas.

Portanto, estes conceitos, “raça”, “gênero” e “sexualidade”, são de extrema importância para a compreensão da formação histórica do país e, a partir da articulação deles, é possível levar em conta a realidade diversa dos indivíduos, sobretudo, em uma país

construído por meio da dominação daquelas/es que se julgavam o centro e que construíram a ideia segregadora do “diferente” a partir de uma padronização importada da Europa e nada condizente que as origens socioculturais brasileiras.

Para Lélia Gonzalez (1988) racismo e sexismo são os eixos estruturantes da opressão e da exploração e, ao considerar o sexismo sob o ponto de vista da raça, notamos, por exemplo, que as mulheres negras se encontram em uma condição de subalternização maior que aquela vivenciada por mulheres brancas, e assim também é a realidade das indígenas. Essa análise vai se aprofundando à medida que trazemos outros aspectos para observamos essas desigualdades estruturantes, como classe, geração, orientação sexual, religião etc.

Este caminho foi trilhado de maneira pioneira pelo feminismo negro e é um método de análise que ficou conhecido como “interseccionalidade”, cunhado por Kimberlé Crenshaw (1989) e refere-se ao encontro de duas, ou mais, linhas, que se cortam ou se cruzam. Para a jurista estadunidense seria no cruzamento das discriminações que as desigualdades se potencializariam e a perversidade social se aprofundaria. Portanto, as diversas combinações possíveis dessas identidades contribuem para tipos particulares de segregações e vulnerabilização dos indivíduos. A esse respeito, Patrícia Hill Collins (2016, p.106) exemplifica:

Tanto ideologias racistas como sexistas compartilham a característica comum de tratar grupos dominados – os “outros” – como objetos aos quais faltam plena subjetividade humana. Por exemplo, ao enxergarem as mulheres negras como mulas teimosas e as brancas como cachorros obedientes, ambos os grupos são objetificados, mas de maneiras diferentes. Nenhuma das duas é vista como plenamente humana e, portanto, ambas se tornam elegíveis para modelos específicos de dominação de raça/gênero.

Desta maneira, tendo em vista a formação histórica do nosso país sob a ótica da interseccionalidade, podemos constatar o grau de vulnerabilização em que se encontram os grupos étnico-raciais não brancos, no que tange ao acesso à educação, além daqueles indivíduos que não se conformam no padrão masculino/heteronormativo/cisgênero. Esses marcadores vão evidenciar graus diferentes de vulnerabilizações, que deixam alguns grupos de indivíduos à margem do sistema educacional.

Embora haja um movimento político de apagamento, sabe-se que a população indígena é base da nossa formação histórico-cultural enquanto povo, embora não seja devidamente contemplada em se tratando de currículo escolar e acesso e permanência à escola com qualidade. Isso porque, nosso país foi formado a partir da perspectiva da mestiçagem, não valorizando os povos tradicionais ou a população negra, mas buscando embranquecimento forjado na negação de nossas raízes. Mestiçagem baseada no estupro de mulheres negras e indígenas por homens brancos, baseada no epistemicídio, na negação de saberes e reconhecimentos de povos que aqui estavam antes dos brancos.

A literatura tradicional tende, no entanto, a minimizar a violência sexual sofrida pelas mulheres negras escravizadas e pelas indígenas, ao denominarem este fato como “miscigenação”, mas Ângela Davis (2016, p. 41) referindo à trajetória das mulheres negras, que aqui consideramos aplicar-se também às indígenas, nos recorda que estas mulheres:

[...] foram espancadas, estupradas, mas nunca subjugadas. Foram essas mulheres que transmitiram para suas descendentes do sexo feminino, nominalmente livres, um legado de trabalho duro, perseverança e autosuficiência, um legado de tenacidade, resistência e insistência na igualdade sexual – em resumo, um legado que explicita os parâmetros para uma nova condição da mulher.

Ainda que tenhamos trazido destaque aos marcadores de gênero, sexualidade e raça e etnia, por considerarmos estruturantes para as discussões das desigualdades na realidade brasileira, observados no histórico de lutas das mulheres, sobretudo as negras e indígenas, assim como o fosso construído entre brancas/os e negras/os baseado nos privilégios da branquitude, o genocídio que torna o Brasil o número um em assassinato de LGBTIA+, afirmamos nosso reconhecimento ao fato de a questão de classe permeia todas as relações de poder geradas pelas diferenças trazidas por esses e outros marcadores sociais. Afinal diversidade é uma construção histórica, social, cultural e política das diferenças e

[...] realiza-se em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica que se acentuam no contexto nacional e internacional. Não se pode negar, nesse debate, os efeitos da desigualdade socioeconômica sobre toda a sociedade e, em especial, sobre os coletivos sociais considerados diversos (GOMES, 2012, p. 687).

O pertencimento cultural e religioso é outro fator importante na perspectiva da diversidade, pois ressalta a articulação desses marcadores, uma vez que as religiões de matrizes africanas são alvos de violências e preconceitos reiterados ligados ao pertencimento étnico-racial e as de origem cristã possuem privilégios políticos e reconhecimento social amplo – essas trazidas da Europa para o Brasil na época da colonização.

Outros marcadores também são de extrema importância, porém extrapolam o espaço desta primeira abordagem, mas reiterando nosso reconhecimento ratificamos o compromisso com a não invisibilização das diferenças tendo como fonte o pensamento de Audre Lorde que se manifesta acerca da impossibilidade de se hierarquizar opressões, o que ela exemplifica a partir de sua própria realidade

Dentro da comunidade lésbica eu sou negra, e dentro da comunidade negra eu sou lésbica. Qualquer ataque contra pessoas negras é uma questão lésbica e gay, porque eu e milhares de outras mulheres negras somos parte da comunidade lésbica. Qualquer ataque contra lésbicas e gays é uma questão de negras/os, porque milhares de lésbicas e gays são negras/os [...] Eu não posso me dar ao luxo de lutar por uma forma de opressão apenas. Não posso me permitir acreditar que ser livre de intolerância é um direito de um grupo particular. E eu não posso tomar a liberdade de escolher entre as frentes nas quais devo batalhar contra essas forças de discriminação, onde quer que elas apareçam para me destruir (LORDE, 1983, n.p.).

Considerando, portanto, a interseccionalidade e a função social da escola de formar *na* e *para* a diversidade, cabe ressaltar a importância de uma práxis pedagógica, tal qual defendida por Paulo Freire, que articule os saberes formais a uma formação crítica e emancipadora, voltada para a desconstrução dessas desigualdades, ou seja, uma educação politicamente orientada. O currículo escolar, a metodologia, o tratamento entre docentes e discentes, tudo isto está permeado por posicionamentos políticos. Por isso, a cultura escolar (presente nos materiais didáticos, linguagens, currículos) é produto e produtora das assimetrias de gênero, raça, etnia, geração, classe, orientação sexual, religião.

Por isso, muito mais do que uma educação *com vistas* à diversidade, ou *para* a diversidade, pensamos em uma *educação na e para diversidade* de modo a valorizar uma prática pedagógica que ocorra a partir da convivência em um espaço diverso, considerando a função social da escola de superar o imaginário coletivo e a cultura racista, classista e sexista que reforçam as desigualdades estruturais. Uma educação que parte da realidade vivenciada pelos sujeitos e considera a intersubjetividade como pressuposto para a construção de um entendimento mútuo que se converta em uma educação reparadora de desigualdades e reconhecedora das diferenças, ainda mais em uma sociedade plural como a brasileira.

A diversidade, em nossa perspectiva, não é somente oposta a uma universalização homogeneizadora, mas refere-se à pluralidade cultural, à complexidade de crenças, valores e significados que constituem e orientam pensamentos, discursos e verdades sociais. Oposta, sim, ao constante movimento excludente de transformação das diferenças em desigualdades. Tem na valorização das diferenças sua base. Na perspectiva da educação, a diversidade atua no sentido de mostrar que sendo a educação um direito, deve ser igualitário, equânime e justo, tendo em vista que seu objetivo maior é a emancipação dos sujeitos. Uma interpretação que

[...] tem sido adensada do ponto de vista político e epistemológico pelos movimentos sociais ao enfatizarem que os sujeitos de direitos são também diversos em raça, etnia, credo, gênero, orientação sexual e idade, entre outros. Enfatizam, também, que essa diversidade tem sido tratada de forma desigual e discriminatória ao longo dos séculos e ainda não foi devidamente equacionada pelas políticas de Estado, pelas escolas e seus currículos (GOMES, 2012, p. 688).

Para tanto *Educar Na Diversidade* diz respeito a considerar, tanto na teoria quanto na prática, as questões que dizem respeito às diferentes realidades e especificidades socioculturais e humanas. É o fazer com propósito de emancipação e de reconhecimento, da naturalização da heterogeneidade, valorizando não apenas o caráter formal da escolarização, mas da intenção integral do fazer pedagógico. *Educar Para a Diversidade*, por sua vez, é assumir, como prerrogativa, que a escolarização seja o meio para que todas/os possam exercer-se como cidadãs e cidadãos de forma participativa na sociedade, sobretudo, nas decisões acerca de suas próprias escolhas e do direito de *ser* sem coerção ou limitações. Desse modo, entendemos que a *Educação Na e Para a Diversidade* constrói um elo entre o hoje e o amanhã, o presente e o futuro. Não preparar para a vida, mas considerar que a educação é o seu próprio exercício.

Desse modo, concordando com Catherine Walsh (2012), faz-se mister reformularmos o ambiente escolar para um contexto intercultural, dando vazão ao chamamento dos setores subalternizados para a construção uma nova sociedade “*desde abajo*” em que, em vez de partirmos da interpretação da tolerância, da inclusão ou, até mesmo, de uma diversidade descolada da realidade, enxergarmos que esta é uma questão estrutural-colonial-racial ligada ao capitalismo de mercado, e que devemos questionar o desenho global vigente e em busca de um novo ordenamento social. Quando propomos uma Educação Na e Para a Diversidade, estamos então propondo uma Educação *desde abajo*.

Considerações Finais

É perene a disputa ideológica e política que tem na educação um palco. Historicamente, os objetivos educacionais da nossa sociedade são moldados de tempos em tempos e de acordo com as ideias de quem está no poder, mantendo-se muito mais no campo do pensamento elitista e excludente que do igualitário e inclusivo. Não é de hoje que a sociedade luta por uma educação realmente para todas/os, que reconheça diferenças e combata desigualdades. O objetivo de educar deveria manter-se intencionalmente orientado pela autonomia e emancipação humana, contudo, equidade e privilégios não podem coexistir e é essa realidade que torna a educação um instrumento para a perpetuação de uma sociedade estratificada e desigual, e não de empoderamento.

Pensando sobre o longo caminho percorrido pela cidadania brasileira, e o fato de ainda não a termos vivenciado substantivamente, assim como acerca da perspectiva formal que se sobressai em nossa democracia, ainda mais atualmente, em que assistimos

limpidamente a fragilidade dos nossos tratados cidadãos e democráticos, nos mobilizamos a pensar acerca de uma educação, ela mesma, como democracia.

Educação cidadã que nos permite forjar uma proposta alicerçada nesses dois princípios, sociais e humanos, que pode ser enxergada como uma *Educação Na e Para a Diversidade*, ou seja, unindo as realidades, em suas diferenças e especificidades, vivenciadas pelas/os atrizes e atores envolvidas/os no processo de ensino-aprendizagem ao objetivo primordial de reparação e mudança das desigualdades estruturadas sob a cultura de não reconhecimento, de marginalização e extermínio da/o diferente. Uma educação que tem no mundo real sua razão de ser extrapola os muros da escola.

Nesse sentido, o entendimento de uma *educação na e para a diversidade* surge como uma necessidade para a concretização de uma educação enquanto democracia em si mesma, que vise o desenvolvimento integral de todos os indivíduos, considerando a formação histórico, social, econômica, do nosso país, considerando a diversidade de sujeitos, suas trajetórias, considerando a afirmação e a valorização de suas singularidades.

Referências

ABGLT, Associação Brasileira De Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2016**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.

ABRAMOVAY, Miriam; CUNHA, Anna Lúcia; CALAF, Priscila Pinto. **Revelando tramas, descobrindo segredos**: violência e convivência nas

escolas. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009.

ALVES, T.; PINTO, J.M.R. Quem serão os potenciais ingressantes na Educação Básica brasileira com a ampliação da obrigatoriedade escolar? *In*: GOUVEIA, A. B.; PINTO, J.M.R.; CORBUCCI, P.R. **Federalismo e Políticas Educacionais na Efetivação do Direito à Educação no Brasil**. Brasília: IPEA, p.127-150, 2011.

ANDRADE, Marcelo. É a educação um direito humano? Em busca de razões suficientes para se justificar o direito de forma-se como humano. **Educação**, Porto Alegre, v.36, n.1, p.21-27, jan/abr. 2013.

BRASIL. **Constituição Federal, de 05.10.88**. Atualizada com as Emendas Constitucionais Promulgadas.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional** [recurso eletrônico]: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 9. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil – O longo caminho**. 5 ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane. S. **Veredas das noites sem fim: socialização e pertencimento racial em gerações sucessivas de famílias negras**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2013.

CHAUÍ, Marilena. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. (org. Homero Santiago) - 1, ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

CRENSHAW, Kimberlé W. **Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of discrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics**. University of Chicago Legal Forum, pp. 139-167. 1989

COLLINS, Patrícia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado**, 2016, 31.1: 99-127.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar. Democracia política, democracia escolar e educação para os direitos humanos. **Educação**, v. 36, n. 1, 2013.

FIGUEIREDO, A.L.S. Decolonização do conhecimento no Século XXI. *In*: SANTIAGO, A.R. *et al.* **Descolonização do conhecimento no contexto afrobrasileiro**. Cruz das Almas/BA: UFRB, p. 79-106, 2017.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista crítica de ciências sociais**, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **Educação em perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 03-11, 2000.

GHANEM, Elie. **Educação como convivência democrática**. Programa Ética e Cidadania – Construindo Valores na Escola e na Sociedade, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Apresentação. Desigualdade e Diversidade na Educação. **Educação e Sociedade** – Revista de Ciências da Educação, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, jul.-set. 2012

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnico-cultural. **Diversidade na educação**, 67, 2003.

GONZALEZ, Lélia. A Categoria Político-Cultural de Amefricanidade. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, pp. 69-82, 1988.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LORDE, Audre. **Não existe hierarquia da opressão**. 1983. Versão Rizoma, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MACEDO, Aldenora Conceição de; BARBOSA, Jaqueline Aparecida. A Pedagogia Engajada como Prática de Resistência: Pensando a Práxis Educativa Progressista em bell hooks e Paulo Freire. *In*. BALDUÍNO, Paula *et al.* (org.). **Descolonizar o feminismo** [recurso eletrônico]: VII Sernegra. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2019.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo social**, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 1984.

SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995.

VIOLA, Solon. Política de educação em Direitos Humanos. *In*: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. (org.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, p. 15-40, 2010.

WALSH, C. Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.

19. A MULHER NA ARTE, DE OBJETO A SUJEITO: DISCUTINDO CONSTRUÇÕES E DESCONSTRUÇÕES DE GÊNERO EM SALA DE AULA A PARTIR DA ARTE

Jocy Meneses dos Santos Junior e

Renata Lima Cremasco

Introdução

Para analisar a arte através do prisma do gênero, é imprescindível considerar como os reflexos dessa construção sociocultural se evidenciam em sua produção e em sua recepção. Pooke e Newall (2008, p. 161, tradução nossa) afirmam que as representações artísticas do corpo feminino, sejam elas imagens de nudez ou retratos, “podem ser interpretadas no contexto do olhar masculino, privilegiado por uma sociedade patriarcal”. Olin (1996, p. 215, tradução nossa) acrescenta que “o poder do olhar se estende para além da luta entre os sexos”, uma vez que ele “colore as relações entre a maioria e as minorias”. Diante disso, é fundamental considerar que as produções artísticas com as quais nos confrontamos foram e ainda são configuradas dentro de um sistema excludente, constituído majoritariamente por homens heterossexuais e brancos¹, o que contribui sobremaneira para o caráter das mesmas.

¹ Nochlin (2017, p. 19) denuncia que “as coisas como estão, e como foram antes, nas artes e em centenas de outras áreas, são estupidificantes, opressivas e desestimulantes para todos aqueles que, como as mulheres, não tiveram a boa sorte de nascer brancos, preferencialmente de classe média e, sobretudo, homens”.

As convenções artísticas que regem a representação do corpo feminino fundamentam muitas vezes sua renderização de modo passivo e submisso, como um objeto — um “objeto da visão”, segundo Berger (1999, p. 49) — a ser julgado, admirado ou censurado. É muito comum que as figuras femininas representadas na arte aparentem estar disponíveis ao olhar do outro, e esse “outro” seja um homem: “se presume sempre que o espectador ‘ideal’ é masculino, e a imagem da mulher tem como objetivo agradá-lo” (BERGER, 1999, p. 66). Essa característica é indissociável do fato de que, no nu europeu comentado por Berger (1999, p. 65) e em boa parte da história da arte ocidental, “os pintores e os proprietários-espectadores [das obras de arte] eram geralmente homens, e as pessoas [representadas], em geral mulheres, eram tratadas como objetos”.

O principal intuito deste texto é discutir questões de gênero a partir da história da arte, apresentando possibilidades de abordagem desse tema em sala de aula. Considerando as obras de arte e seus contextos de produção e recepção em distintos períodos da história, visamos abordar tanto a construção simbólica da figura feminina enquanto objeto através da prática artística quanto a inserção de mulheres enquanto sujeitos no sistema da arte, assinalando as visões restritivas a respeito dos lugares que podem ser ocupados pelas mulheres com base em seu gênero e as disputas e contra narrativas que emergem em resposta a elas. Reconhecendo que “as assimetrias estabelecidas no campo da visibilidade reproduzem posições diferenciadas no campo social” (CAMPOS, 2012, p. 23), torna-se evidente a necessidade de confrontar artefatos visuais — dentre os quais, as obras de arte — de maneira crítica, considerando as maneiras através das quais elas a um só tempo são produzidas a partir de desigualdades e também as reproduzem.

À educação, nesse contexto, cabe o papel de contribuir para a compreensão e o desenvolvimento de uma atitude crítica frente ao que é consumido visualmente. Assim, o presente estudo busca demonstrar que a arte pode tanto reforçar quanto combater estereótipos de gênero, além de situar a prática educacional como um terreno no qual a discussão sobre esses estereótipos é possível e necessária, a fim de incentivar o desenvolvimento de uma postura crítica e problematizadora por parte dos estudantes a respeito das questões de gênero.

“Para mim, há apenas dois tipos de mulheres: deusas e capachos”²: Atravessamentos de gênero nas representações artísticas do corpo feminino

Em obras tão antigas como a *Vênus de Willendorf* (c. 22.000 – 24.000 a.C.), já é possível inferir as intenções de quem a esculpiu, com base na forma pela qual a figura feminina foi representada: é provável que se tratasse de um amuleto de fertilidade (FORTENBERRY; MORRILL, 2015). A *Vênus de Hohle Fels* (c. 35.000 a.C.), exemplar mais antigo de arte figurativa conhecido até então (CONARD, 2009), partilha de características formais da *Vênus de Willendorf*, o que nos permite deduzir a existência de certas tradições pré-históricas na representação imagética das mulheres. Desde então, a representação do corpo feminino esteve e ainda está atravessada por convenções que evidenciam a produção e a reprodução de estereótipos embasados no gênero.

² Segundo Gilot e Lake (1964, p. 84, tradução nossa), essa era uma das máximas do pintor Pablo Picasso.

Na Grécia Antiga, abundavam imagens artísticas de corpos despidos, como reflexo da percepção cultural da nudez como um estado que “além de celebrar a beleza física, expressava a nobreza e o potencial do espírito humano” (SAUNDERS, 1989, p. 9, tradução nossa). Segundo Holmes (2010, p. 161, tradução nossa), o tipo de corpo celebrado na cultura grega era bastante específico: “livre, masculino, com tempo ocioso, no auge da vida, saudável”. Desse modo, enquanto representações do corpo masculino nu construídas com elevado grau de fidedignidade dominam a arte desse período, as imagens de corpos femininos nas mesmas condições foram inexistentes por bastante tempo. Como explica Clark (1956, p. 77):

a partir do séc. XVII, começou a considerar-se o nu feminino como um tema mais normal e atraente do que o masculino. Mas não foi assim originalmente. Não existe na Grécia nenhuma escultura de mulher nua datando do séc. VI a.C., e ainda são extremamente raras no séc. V a.C. Havia razões tanto sociais como religiosas para essa escassez. Enquanto que a nudez de Apolo fazia parte da respectiva divindade, rituais e tabus de antiga tradição estabeleciam, com toda a evidência, que Afrodite deveria ser coberta com uma túnica. [...] Do ponto de vista social, as restrições eram igualmente fortes. Enquanto que os rapazes se despiam para se exercitarem e não usavam habitualmente mais do que um curto manto, as mulheres gregas andavam sempre pesadamente resguardadas da cabeça aos pés e eram confinadas pela tradução aos seus deveres domésticos.

A consideração do contexto cultural é, dessa forma, essencial para a compreensão das representações do corpo feminino na Grécia Antiga. Devido às restrições à nudez feminina no período, é possível entender por que as esculturas gregas das “deusas clássicas, inicialmente pelo menos, são um estranho híbrido de musculatura masculina e seios femininos” (FORTENBERRY; MORRILL, 2015, p. 8, tradução nossa). Mas esse quadro não perdurou por toda a Antiguidade grega, e as motivações que culminaram em sua

reversão são claras, como evidenciam as palavras de Fortenberry e Morril (2015, p. 8, tradução nossa): “aos poucos, na época helenística, as esculturas femininas tornam-se mais fisiologicamente familiares à medida em que tomaram um rumo erótico”.

Algumas esculturas do período Helênico marcaram a construção do ideal de beleza feminina que repercute até os dias de hoje, como a *Vênus de Médici*³ (c. 100 a.C.) e a *Vênus de Milo* (c. 100 a.C.). Clark (1956) afirma que a *Vênus de Médici* foi tomada, por um longo período, como a representação feminina favorita dos apreciadores de arte. No entanto,

dentro de poucos anos, após a sua descoberta em 1820, a *Vênus de Milo* tinha ocupado a inexpugnável posição cimeira anteriormente reservada à *Vênus de Médicis*, e mesmo agora, apesar de ter perdido algo da consideração dos peritos e arqueólogos, ainda conserva o seu lugar na imagi-nária popular como o símbolo ou a marca registada da Beleza. Devem existir centenas de produtos [...] que usam uma imagem da *Vênus de Milo* nos seus anúncios publicitários para sugerir a ideia de perfeição (CLARK, 1956, p. 90, grifo nosso).

A leitura da escultura feita por Saunders (1989, p. 71, tradução nossa, grifo nosso) expõe motivos que, para a autora, justificam a rápida ascensão dessa escultura ao posto de símbolo de feminilidade ideal:

Talvez não seja coincidência que a *Vênus de Milo* tornou-se um arquétipo de beleza feminina, possuindo uma familiaridade icônica e sendo reproduzida em inúmeros contextos, da arte à publicidade. Tendo a honra de

³ A *Vênus de Médici* é uma das cópias conhecidas da *Afrodite de Cnido* (350 — 300 a.C.), escultura de Praxíteles envolta em polêmicas. A *Afrodite de Cnido* é o primeiro registro de escultura de uma mulher nua produzida em tamanho real. Foi rejeitada pelo povo da cidade de Cós, para o qual havia sido originalmente esculpida, devido à sua nudez, sendo posteriormente comprada pela cidade de Cnido. Relatos da Antiguidade indicam que homens se escondiam no templo que a guardava durante a noite para terem momentos de “intimidade” com a escultura, deixando nela as “marcas” de seus atos libidinosos (BARROW, 2005).

ser posicionada na ala grega do Palácio de Cristal, ela foi descrita no catálogo como sendo ‘talvez a mais perfeita combinação de grandeza e beleza na forma feminina’, mas ela não tem braços — em outras palavras, é mutilada e, assim, literalmente impotente e passiva.

Na Idade Média, a nudez foi vinculada ao pecado pelo discurso religioso. Segundo Leppert (1996, p. 216, tradução nossa), nesse período “o relato visual do corpo pecador é marcado pelo aparecimento de seus órgãos sexuais”. A emergência da noção da nudez como “um símbolo de vergonha e culpa” (SAUNDERS, 1989, p. 9, tradução nossa) atravessa, desse modo, as representações do corpo feminino nu, que se torna símbolo de condutas moralmente repreensíveis. Leppert (1996, p. 216, tradução nossa) aponta que

o pecado de Eva — e não a própria Eva — é a fonte do nu feminino na pintura ocidental. [...] A relevância de Eva para a história da arte não está no fato de que ela foi a “primeira mãe”, como Adão foi o “primeiro pai”. Sua real importância está em seu pecado e na consequência catastrófica dele, a Queda do Homem (a palavra tem especificidade de gênero). As escrituras e a arte reconhecem igualmente o poder de Eva para influenciar Adão e, portanto, causar a miséria geral. Não é surpreendente, portanto, que Eva nos quadros esteja quase sempre posicionada na vertical — fálica —, visualmente equivalente a Adão; eles geralmente formam um par correspondente. Mas, na pintura ocidental, aquelas mulheres posteriores que, postas nuas como Eva, são herdeiras de seu pecado, geralmente são preferidas deitadas. [...] Na arte, os nus femininos são esmagadoramente longitudinais, ancorados ao horizonte, à natureza, à terra — e à cama. A cama serve como o sinal da submissão eterna por a mulher ter levado Adão a seguir o mau caminho.

No Renascimento, que tomou a Antiguidade como referencial e fonte de inspiração, a nudez humana assume novamente papel de destaque na arte. Hall (1974) elenca diversos motivos recortados da mitologia clássica e da religião cristã que inspiraram os artistas a partir desse período, culminando na verdadeira “explosão” de representações do corpo feminino despido com a qual

somos hoje familiarizados. Vênus (deusa romana equiparável a Afrodite, deusa grega do amor e da fertilidade), as Três Graças (criadas de Vênus, consideradas personificações da graça e da beleza), o Julgamento de Páris (concurso de beleza disputado por três deusas nuas, no qual uma figura masculina atua como juiz), Pigmaleão (mito que relata a paixão de um artista por uma de suas esculturas, que posteriormente é animada pela deusa Vênus, atendendo às súplicas dele) e Susana e os Velhos (mulher casta observada por homens cobiçosos durante seu banho, que a chantageiam na tentativa de fazê-la ceder aos seus desejos) são alguns desses temas. Hall (1974) também detecta nas narrativas mitológicas e bíblicas diversos temas relacionados à violência contra figuras femininas praticada por entidades masculinas, como sequestros e estupros. Muitas das representações dessas histórias mostram o desespero e a vulnerabilidade das mulheres diante de seus agressores (como é das imagens inspiradas pelos relatos do rapto das mulheres sabinas por soldados romanos). Outras demonstram a resistência das figuras femininas frente aos avanços não correspondidos de suas contrapartes (como Dafne se transformando em uma árvore para fugir aos avanços de Apolo), a vingança obtida por essas mulheres (como Timocleia atirando seu estuprador em um poço) ou as consequências trágicas decorrentes dos atos de violência (como o suicídio de Lucrecia). É notório que esses temas permearam o imaginário artístico por gerações, fomentando a produção de imagens que representam os corpos femininos como passivos e sujeitos às ações de figuras masculinas, representadas como fortes, viris e dominadoras.

Uma significativa ruptura com os modos tradicionais de representar o corpo feminino na arte aconteceu com o advento do Realismo. Os artistas associados a esse movimento rejeitaram os

cânones, a idealização da beleza e a exploração dos temas consagrados. Gustave Courbet é tido como um dos precursores do movimento. Suas obras foram recebidas com críticas hostis em sua época, que as caracterizavam como “socialistas” e “vulgares”. À época de Courbet, os temas clássicos haviam se tornado meras “oportunidades” para representar a nudez feminina. Loyrette (1994, p. 104, tradução nossa) comenta que, ao pintar *Mulher com papagaio* (1866), o artista ainda tenta disfarçar suas intenções de forma ambígua, “brincando com referências mitológicas”, mas não consegue enganar os críticos. A forte rejeição à representação de uma figura feminina nua sem idealização e sem justificativa dominava a crítica especializada à época. Dentre os artistas, no entanto, o efeito foi outro:

Seguindo Courbet, o esforço de uma geração inteira de pintores — aqueles que se tornariam os Impressionistas — seria, em essência, rejeitar metáforas e paráfrases, expressar as coisas com simplicidade e serenidade, chamá-las pelo nome e mostrar que não havia vergonha em fazê-lo. Embora pintado para ser mantido cuidadosamente escondido, *A origem do mundo* de Courbet, uma descrição anatômica dos genitais de uma mulher, é o exemplo mais marcante desta nova simplicidade da linguagem (LOYRETTE, 1994, p. 104, tradução nossa, grifo do autor).

Fortenberry e Morrill (2015, p. 205, tradução nossa, grifo nosso) acrescentam sobre *A origem do mundo* (1866) que “o close-up audaciosamente realista de Courbet se torna ainda mais chocante pela inclusão de pelos pubianos”, uma vez que era uma convenção a representação da genitália feminina sem qualquer vestígio de pelos. De toda forma, a fragmentação e a sexualização do corpo feminino nessa obra são bastante significativas, elevando exponencialmente a objetificação do corpo feminino na arte.

A tela *Almoço na relva* (1863), de Édouard Manet, é considerada um dos marcos iniciais da Arte Moderna, devido ao modo

como o pintor subverteu as convenções artísticas, desrespeitando tanto os temas quanto os modos clássicos de representação (ARNASON, 2003). Læssøe (2005) assevera que o foco central da crítica ao quadro feita pelos comentaristas contemporâneos a Manet foi a presença de uma mulher despida na companhia de homens vestidos ao ar livre, um evento tido como altamente impróprio e absurdo. No entanto, como destacam Loyrette (1994) e Læssøe (2005), um precedente e uma fonte de inspiração para essa obra é a pintura *Concerto campestre* (c. 1509), de Ticiano (à época atribuída a Giorgione), que data do início do século XVI. A outra crítica estava no fato de a nudez da modelo (Victorine Meurent) ter sido de representada sem que houvesse idealização alguma por parte do artista (LOYRETTE, 1994; LÆSSØE, 2005). A isso, se soma o fato que nenhuma das justificativas comuns para a representação de corpos femininos despidos à época — temas mitológicos, bíblicos ou históricos — foi utilizada. Loyrette (1994, p. 104, tradução nossa) destaca que a

transformação da modelo parisiense em uma Vênus Anadiômene ou Diana, a Caçadora só poderia ser alcançada, de acordo com a doutrina acadêmica, eliminando todos os detalhes individuais e idealizando um corpo inevitavelmente imperfeito. [...] Quando uma mulher foi transferida para a tela com suas próprias características, qualidades e falhas, ela não era mais uma deusa ou uma ninfa, mas uma modelo que poderia ser nomeada; a imagem convencional tornou-se mulher novamente, naturalmente indecente.

Outro motivo de desconforto para o espectador da época era o modo como o olhar da figura despida confronta o observador, o envolvendo em “uma troca tentadora de olhares espelhados com poderosa carga erótica, ainda que não completamente sexual” (LÆSSØE, 2005, p. 210, tradução nossa). Isso controverte a passividade comum às figuras femininas das obras de arte, que

geralmente desviam seus olhares dos espectadores ou retribuem às suas investidas.

A obra *Olympia* (1863), igualmente executada por Édouard Manet, também tem inspiração em uma obra do passado: a *Vênus de Urbino* (1538) de Ticiano. Nessa tela, a representação do corpo da modelo — por sinal, a mesma que havia posado para *Almoço na relva* — também ocorre de modo realista (LOYRETTE, 1994; LÆSSØE, 2005). A primeira exibição de *Olympia* causou grande repercussão negativa entre críticos e o público em geral, não só por retratar uma cortesã, mas também pela técnica utilizada pelo artista que, deixando marcas de tinta em evidência, conferia à tela um aspecto inacabado. Dentre as respostas à *Olympia* por parte do público, Clark (2004, p. 134) menciona “riso, zombaria e vaias”. Nas palavras dos críticos, “a *Olympia* era ‘informe’, ‘inconcebível’, ‘inqualificável’, ‘indecifrável’ [...]. ‘A menos bela das mulheres tem ossos, músculos, pele, forma e algum tipo de cor’, ao passo que *Olympia* não tinha nada disso; ela não era ‘nem verdadeira, nem viva, nem bonita’” (CLARK, 2004, p. 143, grifo do autor). Para Saunders (1989, p. 25, tradução nossa), as objeções e críticas a essa obra tinham como fundamento a exposição que a figura feminina faz da natureza desavergonhada do olhar que a confronta, uma vez que “não coopera com o observador masculino, abaixando seu olhar da maneira modesta e submissa esperada das mulheres, especialmente daquelas despidas”. Fazendo uma comparação entre a *Vênus de Urbino* de Ticiano e a *Olympia* de Manet, é perceptível que

enquanto a *Vênus* de Ticiano inclina a cabeça de um jeito sedutor, com sua mão se desviando de forma tentadora para seu sexo, *Olympia* olha diretamente para o espectador — fria, ousada e indiferente — e sua mão permanece firmemente em sua coxa. Ela não está se protegendo modestamente ou artisticamente, mas bloqueando ativamente a visão do observador até que as questões financeiras sejam resolvidas. *Olympia* não

é uma deusa idealizada, mas uma prostituta contemporânea. O xale de baixo dela, sua orquídea e suas jóias são símbolos de sensualidade e riqueza; Olympia era também um conhecido “nome de trabalho” usado por prostitutas no século XIX em Paris. As representações da prostituição na arte não eram novas, mas geralmente eram situadas no harém ou em uma cena histórica. A ambientação de Manet do nu em um contexto contemporâneo causou tumulto no Salão de 1865 (FORTENBERRY; MORRILL, 2015, p. 21, tradução nossa).

Os escândalos causados pelas obras de Courbet e Manet revolucionaram a arte por terem desafiado as convenções artísticas estabelecidas. No entanto, a produção artística ainda se pautava largamente na visão masculina, e esses artistas banalizaram a representação do corpo feminino literalmente como um objeto na arte, sem pretextos morais.

Novas rupturas no modo de fazer arte foram vivenciadas no início do século XX. A tela, *As senhoritas de Avignon* (1907), de Pablo Picasso, por muitos aclamada como a pintura mais importante do século (ARNASON, 2003), é um marco dessas transformações. Clark (1956, p. 280) se refere ao quadro como um “protesto enraivecido [de Picasso] contra tudo o que estivesse envolvido na noção convencional de beleza”. Arnason (2003, p. 162, tradução nossa) o descreve como “uma imagem surpreendente que, no espírito iconoclasta do modernismo, praticamente quebrou todas as convenções pictóricas e iconográficas que a precederam”. Chave (1994, p. 596, tradução nossa) concorda: “mais do que qualquer outra obra de arte, a imagem de Picasso tem sido apontada por marcar ou mesmo por ter precipitado o fim da velha ordem visual e o advento de uma nova”. Green (2004, p. 2, tradução nossa) explicita as convenções quebradas por Picasso nessa obra:

O diferencial desse quadro era o modo como suas distorções desafiavam as suposições mais básicas sobre a representação pictórica das figuras e do espaço e o imediatismo de seu confronto com um assunto tão

desavergonhado. A força dessas diferenças foi reforçada pela abertura com que aludiu à pintura do passado europeu: da pintura figurativa pós-renascentista de Ticiano e El Greco a Ingres. Foi reforçada também pela igual abertura com que o retrato aludiu a um presente não-europeu, o que então foram chamadas de culturas “primitivas” da África e da Oceania. As senhoritas simultaneamente invocaram e demoliram o cânone celebrado nos grandes museus onde Picasso havia treinado seu olhar, o Prado em Madrid e o Louvre em Paris.

Arnason (2003, p. 163, tradução nossa) analisa as questões formais da obra: “as anatomias das senhoritas parecem toscamente achatadas e simplificadas, reduzidas a uma série de formas angulares interligadas. [...] A composição está cheia de pontos de vista deliberadamente desorientadores e contraditórios”. Nas palavras de Fortenberry e Morrill (2015, p. 69, tradução nossa), “os seios, os quadris, os joelhos e as cinturas abriram mão das curvas e foram descritos por linhas afiadas e formas geométricas”. Tão importantes quanto esses aspectos — e, no entanto, relegadas a segundo plano ou ao esquecimento por muitos críticos — são as questões temáticas da obra. Uma pista da importância dessas questões é a declaração do próprio Picasso de que essa tela se tratava de uma forma de “exorcismo” através da pintura (CHAVE, 1994). *As senhoritas de Avignon* representa a recepção de um bordel, tema que a essa altura já havia sido explorado diversas vezes por pintores como Edgar Degas e Henri de Toulouse-Lautrec. No entanto, na versão de Picasso, “não há sorrisos de boas-vindas neste grupo de ninfas urbanas. [...] Elas são [...] vigias do céu/inferno do sexo, onde o preço do êxtase momentâneo pode ser a doença ou a obliteração da identidade” (PAGLIA, 2012, p. 106, tradução nossa). Arnason (2003, p. 163, tradução nossa) percebe que “todas as prostitutas olham fixamente para frente, com emoções aparentemente tão endurecidas quanto as suas próprias formas pontiagudas”. As descrições da obra utilizam termos fortes como “violência” (PAGLIA,

2012) e “agressividade” (ARNASON, 2003) em referência às figuras femininas. Nas palavras de Fortenberry e Morrill (2015, p. 69, tradução nossa), “os olhos hipnóticos e fixos das mulheres são ao mesmo tempo sedutores e confrontadores, até mesmo demoníacos”. Chave (1994, p. 597, tradução nossa, grifo do autor) comenta:

inegavelmente, Picasso violou a convenção pictórica em *As senhoritas de Avignon*: por sua desidealização da forma humana, seu desuso do espaço ilusionista e seu desenvolvimento de uma mistura de expressões visuais. Nas narrativas padrão de história da arte, no entanto, essas violações por parte do artista tendem a serem combinadas ao aspecto violento das mulheres que ele retratou, que muitas vezes vêm a assumir uma espécie de agência autônoma. E, enquanto os contemporâneos de Picasso apontaram *ele* como o perpetrador que “atacou” as figuras femininas, relatos posteriores muitas vezes classificam o artista junto com o público como as vítimas das prostitutas.

A recepção do quadro de Picasso foi temporariamente hostil devido a todas as convenções formais e temáticas quebradas em sua criação, mas isso não impediu a posterior celebração da pintura e de seu criador, que foi alçado ao posto de um dos “mestres” da história da arte apesar de seu histórico reconhecidamente problemático com relação às mulheres (GILOT; LAKE, 1964; HUFFINGTON, 1988), cuja consideração torna possíveis outras leituras a respeito do conjunto de sua obra.

“A artista está presente”⁴: As mulheres (e suas pautas) ocupam a arte

A segunda metade do século XX assistiu ao levante de críticas contundentes ao sistema artístico, motivadas pelo seu caráter

⁴ Referência à performance *The artist is present*, realizada pela artista Marina Abramović no Museum of Modern Art, Nova York, no ano de 2010.

excludente, uma vez que “aparentemente promovia as realizações de artistas brancos e masculinos de ascendência europeia” (ARNASON, 2003, p. 685, tradução nossa), em detrimento daquelas de todos os demais artistas que não se encaixavam nesses parâmetros. O questionamento dos paradigmas foi uma das marcas desse período, no qual se articularam movimentos de luta pelas pautas feminista, LGBT e de direitos civis. Esse momento de efervescência revolucionou profundamente a arte: “mulheres e artistas minoritários no Ocidente foram empoderados e tiveram um grande impacto sobre questões como quem faz arte, o que é arte e como a arte é vista e interpretada” (ROBERTSON; MCDANIEL, 2013, p. 22, tradução nossa).

Novos fundamentos e métodos revolucionaram a produção de arte. Dentre as estratégias que passaram a ser empregadas por artistas, tem destaque a desconstrução⁵ de imagens oriundas tanto do cânone artístico quanto da cultura de massa em geral, de modo a analisar, expor e controverter as ideias que elas carregam consigo. Sobre essa estratégia, Arnason (2003, p. 687, tradução nossa) comenta que, através dela,

os artistas podem abrir os olhos do espectador para o processo complexo e ambíguo pelo qual os significados de praticamente todas as imagens são construídos. Na verdade, pode-se descobrir muito sobre como uma cultura funciona e o que ele acredita “desconstruindo” a forma como ela usa imagens visuais. Esse processo de desconstrução revela como determinadas imagens funcionam para impor mitos sociais ao invés de qualquer verdade fundamental.

⁵ Robertson e McDaniel (2013, p. 28, tradução nossa, grifo do autor) explicam que “os pós-estruturalistas usam uma estratégia desenvolvida pelo filósofo francês Jacques Derrida conhecida como *desconstrução* para analisar textos visuais e verbais. A desconstrução analisa um texto ou sistema simbólico em termos da visão de mundo basilar que deu origem a ele, expondo contradições e preconceitos ocultos, a fim de desafiar a validade dessa visão de mundo, bem como a do texto”.

Uma das formas de pôr em prática a desconstrução é a partir da apropriação, técnica que consiste em utilizar “tanto a história da arte quanto a cultura vernacular para encontrar objetos, estilos, imagens, assuntos e composições e recombinar detalhes emprestados daqui e dali em pastiches visuais ecléticos” (ROBERTSON, MCDANIEL 2013, p. 18, tradução nossa). A designer e artista Barbara Kruger é uma das mais célebres utilizadoras dessa técnica. Alguns dos aspectos formais característicos das fotomontagens de Kruger são a “combinação de fotografia dramática em preto e branco com texto grafado em branco em fundo vermelho, usando sua fonte distintiva” (MIRZOEFF, 2005, p. 4, tradução nossa). Quanto à temática, Kruger (1993, p. 220, tradução nossa) explica:

Eu vejo o meu trabalho como uma série de tentativas de arruinar certas representações e acolher uma espectadora feminina no público masculino. Se este trabalho é considerado “incorreto”, tanto melhor, pois minhas tentativas têm como objetivo minar essa singular voz pontifícia masculina que “corretamente” instrui nossos prazeres e histórias ou a falta deles. Desconfio da seriedade e da confiabilidade do conhecimento. Estou preocupada com quem fala e quem está em silêncio: com o que é visto e o que não é. Penso em inclusões e multiplicidades, não em oposições, em indícios binários e em guerras. Eu não estou preocupada com a oposição entre moralidade e imoralidade, pois a “moralidade” pode ser vista como um compêndio de permissões inscritas dentro do patriarcado, dentro de seu repertório de posturas e legalidades.

Fica evidente o cunho feminista e contestador do trabalho de Kruger. Nas palavras de Olin (1996, p. 212, tradução nossa), a artista busca subverter a noção amplamente difundida de que “a mulher é a imagem, o homem é o portador do olhar”. Grande parte de sua obra visa a desconstrução da naturalidade desse tipo de pensamento, a partir da apropriação de imagens pré-existentes, ressignificadas pelas frases incluídas pela artista. Suas

fotomontagens buscam expor o caráter malicioso do olhar masculino projetado sobre a figura feminina e, para tanto,

em uma famosa obra de Barbara Kruger, um perfil feminino em pedra responde de volta ao espectador: “seu olhar bate no lado da minha face”. A frase envergonha o espectador do sexo masculino com a agressão de seu olhar. [...] Antes de Kruger acrescentar a legenda, a imagem poderia ser contemplada com prazer visual ininterrupto. A legenda transforma a imagem em um cartaz, dando à mulher de pedra uma voz para acusar seu agressor, senão um olhar próprio (OLIN, 1996, p. 212, tradução nossa).

Já o grupo de artistas anônimas americanas Guerrilla Girls cria obras que buscam “expor o sexismo e o racismo no mundo da arte e na cultura em geral” (GUERRILLA GIRLS, 1998, p. 7, tradução nossa). Dentre os trabalhos do coletivo artístico, há diversos pôsteres que buscam expor e subverter práticas que discriminam e marginalizam mulheres e negros especialmente (mas não somente) na escrita da história da arte. Muitas de suas obras problematizam as instituições de diversas partes do mundo implicadas no sistema artístico, como galerias e museus, demonstrando com respaldo em estatísticas a exclusão sistemática das minorias promovida por esses espaços. Esse é o caso do pôster *As mulheres precisam estar nuas para entrar no Met Museum?* (1989), que é baseado em

uma comparação entre o número de nus femininos presentes na coleção do Metropolitan Museum of Art e o número de obras produzidas por artistas contemporâneas expostas na mesma instituição. As estatísticas revelaram um desequilíbrio flagrante e destacaram o tipo de discriminação sexual frequentemente observado no mundo da arte (FORTENBERRY; MORRILL, 2015, p. 193, tradução nossa).

O pôster se apropria da figura feminina representada no quadro *A grande odalisca* (1814), de Jean-Auguste-Dominique Ingres. A máscara de gorila que aparece sobreposta à cabeça dela é a marca registrada do grupo, que justifica seu uso pelo desejo de

manter o foco nas questões que pretende discutir e não nas personalidades individuais das mulheres membros do coletivo (GUERRILLA GIRLS, 1998). O humor, a ironia e a sagacidade são características marcantes dos trabalhos das Guerrilla Girls.

A arte performática também foi bastante explorada pelas artistas a partir da segunda metade do século XX, implicando seus próprios corpos como terrenos de experimentação, de questionamento e de protesto. Yoko Ono, uma das precursoras dessa modalidade artística, “critica o modelo de gênero bipolar heterossexual em seu trabalho”, o que “reflete sua experiência de ser marginalizada não apenas como mulher, mas também como membro de uma minoria étnica” (BECKER, 2001, p. 407, tradução nossa). Na performance *Peça Corte*, apresentada pela primeira vez no ano de 1964, a artista se sentava em uma galeria de arte, com uma tesoura em sua frente, que era disponibilizada aos membros da audiência para que, um a um, pudessem cortar um pedaço de sua roupa e levar consigo. Ono observava imóvel a ação dos espectadores. O estado de entrega do corpo da artista à audiência a deixava vulnerável física e psicologicamente. Sobre *Peça Corte*, Hasegawa (2010, p. 341, tradução nossa) comenta que “a performance é uma metáfora para o modo como as mulheres são vistas, e encoraja o público a criticar tanto a agressividade inerente ao ato de olhar quanto o seu próprio desejo de participar dele”.

Outra importante artista performática é ORLAN. A artista utiliza o próprio corpo para fazer críticas ao modo como a cultura ocidental e a história da arte estão centradas em práticas masculinas. Para tanto, ORLAN já fez performances em que levantava as dimensões de galerias de arte utilizando seu próprio corpo como unidade de medida (*MesuRAGEs*, 1972-1983), em que caminhava pelas ruas com um vestido estampado com a representação

fotográfica de seu próprio corpo nu (*Portugal*, 1981) e nas quais se submetia a uma série de cirurgias plásticas para incorporar ao seu rosto características do ideal de beleza feminina construído pela arte (*A reencarnação de Santa ORLAN*, 1990-1995). Através dessas performances, a artista oferece seu corpo como uma arena para promover debates sobre aspectos culturais do passado e do presente no que tange às questões de gênero. Analisando as intervenções cirúrgicas às quais a artista se submeteu, O'Bryan (2005, p. xi, tradução nossa, grifo do autor) expõe que

o rosto manipulado cirurgicamente da artista francesa ORLAN é uma colagem de características apropriadas da arte: deusas gregas pintadas por Botticelli, Gérard, Moreau e um artista anônimo da escola de Fontainebleau; além da *Mona Lisa* de Leonardo da Vinci. Mas o que realmente diferencia ORLAN das outras pessoas que se envolvem repetidamente em cirurgias estéticas é que, para ORLAN, não há “antes” e “depois”. Pelo contrário, há uma continuação de mudanças, uma performance das diferenças e uma revelação da natureza escorregadia da identidade. Em sua declaração definindo suas cirurgias performáticas (*A reencarnação de Santa ORLAN*, 1990-1995) como “arte carnal”, ORLAN enfatiza que ela não está interessada no resultado final de sua reencarnação. Em vez disso, como espaço para o debate público, a arte carnal enfatiza o processo revelado durante as performances cirúrgicas e o significado do corpo modificado e remodelado. Para interrogar as equações históricas da arte que ligam a beleza construída e a identidade feminina, ORLAN realiza reconstruções sempre flutuantes de seu rosto. Para executar *A reencarnação de Santa ORLAN*, por nove vezes ela desconstruiu e reconstruiu seu rosto publicamente, implantando cirurgicamente os atributos históricos da arte e da beleza feminina criados pelos homens ocidentais.

O relacionamento irônico de ORLAN com a história da arte e o ideal de beleza se dá em um momento em que as alterações (ou “correções”) no corpo são possíveis e recomendadas pelo discurso dominante. Através do seu recorte de partes dos corpos de figuras representadas em obras artísticas e da desconstrução de seu próprio corpo através das cirurgias nas quais implanta essas

referências em sua própria carne, a artista demonstra que a beleza “ideal” por trás da perene insatisfação feminina com a aparência é construída, ao mesmo tempo em que pretende desconstruir tanto os critérios de avaliação quanto de mecanismos de manipulação da aparência recorrendo a eles.

Na América Latina, o coletivo boliviano anarcofeminista *Mujeres Creando* utiliza, desde 1992, técnicas como o grafite e a performance para “enfrentar todos os tipos de opressão através de uma perspectiva feminista” (AINGER, 2003, p. 257, tradução nossa). As mulheres do coletivo rejeitam a classificação de “artistas”, reivindicando que são “ativistas de rua” e que fazem uso de “algo que é intrínseco ao ser humano: a criatividade” para interagir com as pessoas em suas “*Acciones Callejeras*” (“ações de rua”) (AINGER, 2003, p. 258, tradução nossa).

Assim, os séculos XX e XXI são palco das manifestações de artistas mulheres provenientes de diversas partes do globo que, utilizando múltiplas técnicas, abordam o status sociopolítico das mulheres. Seja de modo direto ou indireto, abertamente declarado ou não, o gênero é um tema transversal às obras de artistas como Louise Bourgeois, Judy Chicago, Hannah Wilke, Martha Rosler, Marina Abramović, Ana Mendieta, Jenny Holzer, Nan Goldin, Cindy Sherman, Sarah Lucas, Tracey Emin e Kara Walker. No cenário brasileiro, esse tema atravessa a produção artística de mulheres como Letícia Parente, Sônia Andrade, Anna Maria Maiolino, Wanda Pimentel, Márcia X, Rosana Paulino, Virgínia de Medeiros, Santarosa Barreto e Marcela Cantuária.

“Não uma nota de rodapé na história da arte, mas um suplemento”⁶: Feminismo e reparação histórica no campo da arte

A revolução que as ideias feministas promoveram na arte se estendeu também ao campo da teoria, desencadeando uma notável mobilização com o objetivo de resgatar a memória de artistas do passado que foram deliberadamente marginalizadas pela história da arte, a fim de incorporar suas obras a espaços expositivos. Dentre os frutos dessas iniciativas, destacam-se as exposições *Old mistresses: women artists from the past* (The Walters Art Gallery in Baltimore, 1972), com curadoria de Ann Gabhart e Elizabeth Broun, e *Women artists: 1550-1950*, com curadoria de Ann Sutherland Harris e Linda Nochlin (Los Angeles County Museum of Art; University Art Museum, The University of Texas at Austin; Museum of Art, Carnegie Institute, Pittsburgh; The Brooklyn Museum, 1976). No catálogo da célebre exposição *Women artists: 1550-1950*, as curadoras declaram como uma de suas intenções “tornar mais amplamente conhecidas as realizações de algumas artistas negligenciadas em parte devido ao seu sexo” (HARRIS; NOCHLIN, 1976, p. 11, tradução nossa). Desde então, se popularizaram retrospectivas das obras de artistas mulheres⁷.

No contexto brasileiro, há registros de exposições dessa natureza, como *Mulheres pintoras: a casa e o mundo* (Pinacoteca do

⁶ Comentário de Comini (1987, p. 14, tradução nossa), por ocasião da inauguração do National Museum of Women in the Arts.

⁷ Algumas exposições recentes evidenciam essa popularização, como *Vigée Le Brun: Woman Artist in Revolutionary France* (National Gallery of Canada, Ottawa; The Metropolitan Museum of Art, Nova York; Réunion des musée nationaux-Grand Palais, Paris, 2016), *Historia de dos pintoras: Sofonisba Anguissola y Lavinia Fontana* (Museo Nacional del Prado, Madri, 2019) e *Artemisia* (National Gallery, Londres, 2020).

Estado de São Paulo, 2004), com curadoria de Ruth Sprung Tarasantchi, que apresentava a produção de artistas brasileiras do final do século XIX até meados do século XX; *Mulheres artistas: as pioneiras* (Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2015), com curadoria de Ana Paula Cavalcanti Simioni e Elaine Dias, que reuniu obras de artistas brasileiras com recorte temporal entre 1880 e 1930; e *Histórias de mulheres: artistas até 1900*, com curadoria de Julia Bryan-Wilson, Lilia Moritz Schwarcz e Mariana Leme (Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, 2019), concebida de modo a apresentar “trabalhos de artistas de diferentes nacionalidades, numa perspectiva de longa duração, que chega até o final do século 19” (LEME, 2019, p. 18).

Também foram criadas instituições destinadas exclusivamente a fomentar a conservação e a exposição das obras de artistas femininas. O National Museum of Women in the Arts, inaugurado em 1987 e situado em Washington, D.C., tem em sua coleção obras que datam do século XVI à contemporaneidade. Nas palavras de Comini (1987, p. 10, tradução nossa), “pela sua própria existência, o National Museum of Women in the Arts desafia a inclusão desigual de artistas mulheres em outros museus, em galerias e em grandes exposições”. Já a fundação norte-americana sem fins lucrativos Advancing Women Artists, criada em 2009, tem como missão identificar obras de artistas mulheres que permaneceram esquecidas nos porões de museus florentinos, a fim de restaurá-las e exibi-las.

Apesar desses esforços válidos para constituir espaços exclusivamente destinados às artistas, como forma de superar as barreiras impostas às mulheres enquanto sujeitos no campo da arte, é importante lutar também para que elas sejam proporcionalmente inseridas em todas as instituições e mostras artísticas. Uma vez que

as mulheres precisam ser representadas com equidade em todas as esferas da sociedade, é salutar que as artistas de ontem e de hoje ocupem espaços que ainda são dominados, exclusivamente ou em larga medida, por artistas masculinos.

“Pense duas vezes / se questione por que / pergunte / tenha escrúpulos / seja desconfiado”⁸: Abordando questões de gênero na arte-educação

O gênero é um marcador social cujas implicações são vivenciadas pelos estudantes dentro e fora da escola. Desse modo, é urgente que a escola, como um espaço de formação e preparação, promova discussões sobre as questões de gênero, a fim de incentivar o respeito e a cidadania através do incentivo à criticidade dos estudantes frente à realidade em que estão inseridos. Apesar disso, o sistema educacional e os profissionais que o compõem ainda carecem de significativas adaptações para que a abordagem crítica e reflexiva em contexto escolar dos estereótipos e das assimetrias embasados no gênero se efetive a contento.

Loponte (2010, p. 149) classifica arte e gênero dentro do campo da educação como dois “temas ‘marginais’ — [...] temas que vem, desde as margens, provocar, deslocar, perturbar certa linearidade do pensamento educacional ou a centralidade de algumas temáticas em relação a outras”. Em um de seus esforços para apresentar possibilidades de abordagem de questões de gênero através da arte no campo da educação, Loponte (2002) discute a “pedagogia do feminino” tomando a prática, a obra, a teoria e a

⁸ Texto adaptado da obra da artista Barbara Kruger intitulada *Sem título (Pense duas vezes)* (1992).

crítica artísticas como objetos de análise. De modo a demonstrar as disparidades entre os gêneros dentro do sistema artístico, a autora evidencia as formas como as mulheres foram (e muitas vezes ainda são) concebidas, tanto no campo das representações (nuas, passivas, submissas), quanto na esfera social (sendo definidas e julgadas em função de suas relações com figuras masculinas). Frente a esse contexto, a autora critica “a invisibilidade das questões políticas nas análises mais comuns sobre as imagens artísticas, principalmente no que diz respeito às questões de gênero, sexualidade e poder” (LOPONTE, 2002, p. 284), trazendo à baila a importância dessa discussão no campo da educação para o estímulo do questionamento à “neutralidade” das imagens e da “naturalidade” dos olhares. Em outro de seus escritos, a autora ressalta que,

apesar da ampliação do debate no âmbito das artes, não mudamos nossos paradigmas em relação às discussões que envolvem gênero, sexualidade e artes visuais na educação, parecendo que basta lembrar em incluir (de forma politicamente correta) uma ou outra imagem de mulher artista no material disponibilizado aos alunos, com algumas concessões pequenas ao trabalho de artistas de raças, etnias, gêneros e sexualidades distintas dos padrões hegemônicos, deixando intocáveis outros aspectos que dizem respeito ao que entendemos por arte e seus cânones (LOPONTE, 2015, p. 159).

Muitas das obras produzidas por homens que representam corpos femininos discutidas nesse artigo estão incluídas nos manuais utilizados tanto na educação básica quanto na formação docente, mas a abordagem de aspectos como os aqui problematizados é em muitos deles exígua ou inexistente. Por outro lado, a produção artística feminina ainda não se encontra apresentada e comentada nesses materiais de forma equivalente à masculina. O levantamento de Carvalho, Moreschi e Pereira (2019), realizado a partir da análise de 11 livros de história da arte frequentemente utilizados em cursos de graduação de Artes Visuais no Brasil,

evidencia a sistemática exclusão das mulheres na escrita da narrativa “oficial” da arte. Segundos os autores, “dos 2.443 artistas [cuja produção se encontra incluída nesses livros], apenas 215 são mulheres e 22 são negras e negros” e, desse modo, “as mulheres encontradas representam 8,8% do total” (CARVALHO; MORESCHI; PEREIRA, 2009, p. 31). A essa estatística, se soma o fato de que grande parte da bibliografia que aborda em profundidade questões de gênero na arte e em sua história ainda se encontra sem tradução para o português. De todo esse contexto, é possível depreender que as barreiras para a instrumentalização da arte em sala de aula como forma de refletir sobre gênero são múltiplas.

É indiscutível que os currículos das disciplinas de Arte, ministradas nos diversos níveis de ensino, ainda precisam envidar esforços no sentido de incluir discussões que busquem desestabilizar a narrativa sobre arte que privilegia os “grandes feitos” de homens brancos europeus e estadunidenses. Para isso, se faz necessário que os docentes conheçam e explorem em sala de aula referências a respeito das questões de gênero na arte (e é importante mencionar que pesquisas a esse respeito vêm sendo desenvolvidas e publicadas de forma crescente no contexto nacional), e, também, que se engajem em oportunidades formativas como cursos e eventos que considerem esse tema, haja vista que na formação inicial dos professores essas questões muitas vezes foram — e ainda são — ignoradas.

Neste artigo, buscamos apresentar aos arte-educadores alguns temas cuja abordagem é possível em sala de aula, como, de um lado, os estereótipos envolvidos na construção simbólica do corpo feminino na arte e as barreiras para o fazer artístico das mulheres, e, por outro lado, as reivindicações femininas (e feministas) por vez e voz nesse sistema que por tanto tempo objetificou e silenciou as mulheres. Há ainda muitas outras discussões possíveis

sobre o gênero e a sua interseccionalidade com outros marcadores sociais que não estão contempladas nestas páginas, mas que podem (e precisam) ser feitas a partir da arte.

Intentamos, dessa forma, estimular uma prática docente cuja percepção sobre a arte esteja para além da mera busca por abordar as características formais das obras, discernir movimentos artísticos e apresentar “grandes mestres” e suas obras⁹, por compreendermos ser fundamental que o professor tanto reflita quanto estimule os estudantes a refletir sobre questões como os atravessamentos de gênero nos campos simbólico e real, considerando que esse é um dos “temas contemporâneos que não podem ocupar espaços marginais na discussão sobre educação” dos quais nos fala Loponte (2010, p. 160).

Considerações Finais

O fato de a produção de arte e a escrita de sua história terem sido conduzidas majoritariamente através do olhar masculino reverbera *a e na* maneira como a “feminilidade” é produzida e reproduzida socialmente. Frente às convenções da representação da figura feminina, que naturalizam ideias sobre a aparência, o

⁹ Sobre isso, é importante considerar o que expõem Dias e Loponte (2019, p. 3): “O formalismo é, com frequência, referido como um dos arcabouços teórico-metodológicos que interdita, tacitamente, discussões políticas e de gênero no ensino de Artes Visuais. Trata-se de uma acepção que, assentada na prerrogativa da autonomia, toma a arte como manifestação puramente visual e isolada da sua dimensão social e histórica, resultando em análises e leituras que elevam a Arte a um território incólume a qualquer questão política. Conjugando-se o formalismo com as consagradas narrativas lineares e evolucionistas da história, naturaliza-se, conseqüentemente, a ausência das mulheres artistas e conserva-se a figura do artista masculino, gênio, original, individual. Logo, essa forma de abordar o objeto artístico endossa uma visão hierárquica, ensimesmada e excludente das Artes Visuais na escola”.

comportamento e o papel social apropriados para as mulheres, se faz necessário promover uma discussão a respeito da arte que incite questionamentos e inquietações a partir do viés de gênero. Esse objetivo pode ser alcançado ao estimular o estranhamento diante da arte e de tudo mais que se experimenta visualmente, encorajando uma atitude analítica nos estudantes para que desnaturalizem o quê, o porquê e como veem. Assim, enseja-se o despertar de um engajamento crítico, tanto com as imagens que os estudantes visualizam dentro e fora da sala de aula, quanto com a realidade e o mundo que os cercam, por extensão.

Mediante o panorama exposto a respeito da construção simbólica do corpo feminino na arte ocidental, observamos que a arte testemunha as posições atribuídas às mulheres na vida em sociedade: como entidades submissas, vinculadas a espaços de atuação e decisão limitados e disponíveis aos olhares e gestos masculinos. Analisando a produção artística de diversos momentos da história da humanidade, é possível vislumbrar que as representações do corpo feminino estão marcadas pelo lugar que se esperava que uma mulher ocupasse em determinada sociedade. Isso não significa que a construção do gênero na arte seja um processo sem disputas. São crescentemente flagrantes as tensões decorrentes das reivindicações das mulheres contra a delimitação arbitrária de seus lugares no mundo, que abriram caminho para novas formas de representação.

Objetivando a transgressão da visão limitada a respeito das mulheres imposta durante séculos, surgem as contestações propostas pelas artistas mulheres: deslocando o corpo feminino do lugar costumeiramente atribuído a ele e rejeitando a tradicional objetificação das mulheres, reivindicam para si o protagonismo, rompendo assertivamente com as concepções limitadoras apregoadas

através da construção simbólica da “feminilidade”, que foi reproduzida à exaustão pelos discursos *da* e *sobre a* arte. Artistas mulheres de diversos períodos questionaram as convenções sociais e artísticas por meio de atitudes que enfrentavam e desestabilizavam as tradições, mas foi a partir do século passado — que assistiu ao levante do movimento feminista — que elas de fato puderam problematizar em larga escala nos campos da teoria e da prática da arte as tradicionais representações do corpo feminino e desconstruir a ideia de que os corpos de mulheres são meros objetos disponíveis para apreciação, através do uso de seus corpos como agentes na produção artística e, muitas vezes, como ferramentas de protesto.

Muitas das obras comentadas nestas páginas constam nos manuais e nas aulas de arte. Entretanto, a discussão sobre as mesmas raramente considera as questões aqui levantadas. Desse modo, é evidente que uma leitura crítica de obras de arte atualmente discutidas em sala de aula meramente em termos formais tem o potencial de desvelar o gênero enquanto uma construção sócio-histórica, permitindo o questionamento de estereótipos que colocam o homem em posição de poder, dominação e controle, enquanto reduzem as mulheres a seres passivos e submissos, cujos corpos são meros objetos suscetíveis aos desejos e às ações masculinas. Desse modo, olhar para a arte através do prisma do gênero na prática pedagógica se faz necessário para alertar que os desdobramentos da hierarquização do masculino sobre o feminino — que vão de discriminações a violências — ainda são perceptíveis na sociedade contemporânea e precisam ser combatidos.

Referências

AINGER, Katherine. Disobedience is happiness: Mujeres Creando. *In: NOTES FROM NOWHERE*. (Ed.). **We are everywhere**: the irresistible rise of global anticapitalism. London: Verso, 2003. p. 256-261.

ARNASON, H. Harvard. **A history of modern art**: painting, sculpture, architecture, photography. 5. ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2003.

BARROW, Rosemary. From Praxiteles to De Chirico: art and reception. **International Journal of the Classical Tradition**, Dordrecht, v. 11, n. 3, p. 344-368, inverno 2005.

BECKER, Ilka. Yoko Ono. *In: GROSENICK, Uta*. (Ed.). **Women artists in the 20th and 21st century**. Köln: Taschen, 2001. p. 400-407.

BERGER, John. **Modos de ver**. Lisboa: Edições 70, 1999.

CAMPOS, Ricardo. A cultura visual e o olhar antropológico. **Visualidades**, Goiânia, v. 10, n.1, p. 17-37, jan-jun 2012.

CARVALHO, Ananda; MORESCHI, Bruno; PEREIRA, Gabriel. A história da arte: desconstruções da narrativa oficial da arte. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, São Paulo, n. 8, p. 23-46, jul. 2019.

CHAVE, Anna C. New encounters with Les Demoiselles d'Avignon: gender, race, and the origins of cubism. **The Art Bulletin**, New York, v. 76, n. 4, p. 596-611, 1994.

CLARK, Kenneth. **O nu**: um estudo sobre o ideal em arte. Lisboa: Ulisseia, 1956.

CLARK, T. J. **A pintura da vida moderna**: Paris na arte de Manet e de seus seguidores. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

COMINI, Alessandra. Why a National Museum of Women in the Arts? *In: RENNOLDS, Margaret B*. (Ed.). **The National Museum of Women in the Arts**. New York: Harry N. Abrams, 1987. p. 8-14.

CONARD, Nicholas J. A female figurine from the basal Aurignacian of Hohle Fels Cave in southwestern Germany. **Nature**, London, v. 459, p. 248-252, 2009.

DIAS, Taís Ritter; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Gênero e ensino de Artes Visuais: desafios, armadilhas e resistências. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 3, p. 1-12, 2019.

FORTENBERRY, Diane; MORRILL, Rebecca. (Eds.). **Body of art**. London: Phaidon, 2015.

GILOT, Françoise; LAKE, Carlton. **Life with Picasso**. New York: McGraw-Hill, 1964.

GREEN, Christopher. An introduction to Les Demoiselles d'Avignon. *In*: GREEN, Christopher. (Ed.). **Picasso's Les Demoiselles d'Avignon**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 1-14.

GUERRILLA GIRLS. **The Guerrilla Girls' bedside companion to the history of Western art**. New York: Penguin Books, 1998.

HALL, James. **Dictionary of subjects and symbols in art**. New York: Harper & Row, 1974.

HARRIS, Ann Sutherland; NOCHLIN, Linda. **Women artists: 1550-1950**. Los Angeles: Los Angeles County Museum of Art, 1976.

HASEGAWA, Yuko. Performativity in the work of female Japanese artists in the 1950s-1960s and 1990s. *In*: BUTLER, Cornelia; SCHWARTZ, Alexandra. (Eds.). **Modern women: women artists at the Museum of Modern Art**. New York: The Museum of Modern Art, 2010. p. 334-351.

HOLMES, Brooke. Marked bodies: gender, race, class, age, disability and disease. *In*: GARRISON, Daniel. (Ed.). **A cultural history of the body in antiquity**. Oxford: Berg, 2010. p. 159-183.

HUFFINGTON, Arianna Stassinopoulos. **Picasso: criador e destruidor**. São Paulo: Best Seller, 1988.

KRUGER, Barbara. **Remote control: power, cultures, and the world of appearances**. Cambridge: The MIT Press, 1993.

LÆSSØE, Rolf. Édouard Manet's "Le Déjeuner sur l'herbe" as a veiled allegory of painting. **Artibus et Historiae**, v. 26, n. 51, p. 195-220, 2005.

LEME, Mariana. Histórias das mulheres: artistas até 1900. *In*: MASP. **História das mulheres, histórias feministas**. São Paulo: MASP, 2019. p. 17-25.

LEPPERT, Richard. **Art and the committed eye: the cultural functions of imagery.** Boulder: Westview Press, 1996.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Sexualidades, artes visuais e poder: pedagogias visuais do feminino. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 283-300, jul./dez. 2002.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Gênero, visualidade e arte: temas contemporâneos para educação. In: ICLE, Gilberto (org.). **Pedagogia da arte: entre-lugares da criação.** Porto Alegre: UFRGS, 2010. p. 149-163.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Artes visuais, feminismos e educação no Brasil: a invisibilidade de um discurso. **Universitas Humanística**, Bogotá, n. 79, p. 143-163, jan./jun. 2015.

LOYRETTE, Henri. The nude. In: LOYRETTE, Henri; TINTEROW, Gary. (Eds.) **Origins of impressionism.** New York: The Metropolitan Museum of Art, 1994. p. 95-123.

MIRZOEFF, Nicholas. **Bodyscape: art, modernity and the ideal figure.** London: Routledge, 2005.

NOCHLIN, Linda. Por que não existiram grandes artistas mulheres? In: PEDROSA, Adriano; Mesquita, André. (org.). **Histórias da sexualidade: antologia.** São Paulo: MASP, 2017. p. 16-37.

O'BRYAN, C. Joll. **Carnal art: Orlan's refacing.** Minneapolis: University of Minnesota Press, 2005.

OLIN, Margaret. Gaze. In: NELSON, Robert S.; SHIFF, Richard. (Eds.). **Critical terms for art history.** Chicago: University of Chicago Press, 1996. p. 208-219.

PAGLIA, Camille. **Sex, art, and american culture.** New York: Vintage Books, 1992.

POOKE, Grant; NEWALL, Diana. **Art history: the basics.** London: Routledge, 2008.

ROBERTSON, Jean; MCDANIEL, Craig. **Themes of contemporary art: visual art after 1980.** Oxford: Oxford University Press, 2013.

SAUNDERS, Gill. **The nude: a new perspective.** Cambridge: Harper & Row, 1989.

20. O QUE A FESTA ENSINA E O QUE SE APRENDE NA FESTA: A EDUCAÇÃO DOS/NOS SABERES POPULARES

*Fernanda Nílvea Pompeu Varela
Benedita Celeste de Moraes Pinto*

Introdução

Fui tirada do meu solo e resisti
Escravizada, açoitada, agonizante e usada - resisti
À parte, num canto, calada, com a boca tapada - eu resisti
Quando meus filhos tiraram - eu resisti
Na cozinha escondida, à migalha ou no tronco a sangrar - eu resisti
De mãos amarradas e quase sem nada - eu resisti
Resisti, Aglutinei, Lutei,
O silêncio quebrei, Minha cor- firmei Minha fé - levantei
E hoje, Eu falo, Declaro, E festejo
Eu, preta, Resisti.
(Fernanda Varela)

O presente estudo analisa a construção social e de vida, mediante a preservação dos saberes populares, na festividade de São Benedito, realizada na vila de Carapajó, município de Cametá, no Pará. Dessa forma, auxiliadas pela memória e oralidade local, percorremos anos da história de uma população que construiu de forma simbólica, mítica e cultural trajetórias de lutas, vivências e religiosidade de seus antepassados. As narrativas aqui

apresentadas são eivadas de memórias, através das quais, emergem angústias, sofrimentos e estratégias de resistências de um passado marcado pela escravização, quando era criado, por meio da festa, um outro mundo no qual trabalhadores rurais, carpinteiros, pedreiros, serventes e donas de casa se transformavam simbolicamente em “famílias reais”, assumindo os papéis de produtores de formas de resistências que sempre se fizeram presente cotidianamente. A partir disso, emergem ensinamentos e aprendizados empíricos realizados pelas pessoas que vivem o ritual, aquelas que organizam, rezam, cantam, dançam e carregam o mastro. E assim, através dos falares de muita gente, se descortinam os espaços atravessados pelas relações vividas da rota forçada de homens, mulheres e crianças, assim como, da busca de melhores lugares na festividade e, conseqüentemente, de sua ascensão moral e social na vila de Carapajó.

Quando os negros carapajoaras vão ao culto a São Benedito e falam dali com o tom de posse e de pertencimento, vê-se claramente a insubordinação que precisou ser orquestrada e que se deu por meio da construção de teias de relações entre seus partícipes, elaboradas a partir da percepção de suas potencialidades, percebe-se com isso o estabelecimento de dialogias que se confrontam incessantemente, logo, as identidades construídas na celebração são coletivas e frutos de um conhecimento preservado, ensinado e repassado através das gerações.

Então, abre-se uma perspectiva que é ler a festa do preto e o preto falando da festa como um viés em que se reforça a importância dos saberes e das tradições populares para a saída dos negros de uma condição de subjugados. Para além da perspectiva eurocêntrica de um racismo que foi bebido, engolido e vomitado em terras tupiniquins, nessa celebração há o reconhecimento e a

validação do que é produzido como fruto de uma resistência à opressão, dominação e exclusão pelo capitalismo, colonialismo, patriarcado e valorização dos saberes oficializados.

Analisar a festividade de São Benedito, da vila de Carapajó/Cametá-Pará, nos dá a possibilidade de comparar dois mundos. O de uma festa sob o domínio do branco, em que os Bittencourt (família que possui o registro de propriedade da área de terra denominada sesmarias, hoje Vila de Carapajó), reinavam imperiosos tendo inclusive, a posse do santo preto. E um outro, onde a história revela-se paralela às narrativas oficiais, sendo possível encontrar pistas dos acontecimentos silenciados. Do lado em que o negro é protagonista aparecem rebeldias esquecidas, os heróis abafados - essa versão negada que se esconde por trás das narrativas de uma senhá, resoluta e compadecida dos seus, prestativa e quase santificada na mesma proporção do santo, inviabilizou por um longo período que os trabalhos sobre a cultura carapajoense tecessem esse caminho. Os discursos de um passado colonizador dificultaram e despistaram a existência de um pensamento abissal como anunciado por Boaventura de Sousa Santos:

“Do lado de cá” está o espaço do contrato social, das regras a serem cumpridas, da cidadania, dos direitos – enfim, é este o território onde se constrói o paradigma da modernidade ocidental, fundado a partir da tensão entre regulação e emancipação social (Santos, 2007, p.1).

É desta maneira que Boaventura Santos inaugura a sua argumentação em torno das linhas radicais que dividem a realidade em dois universos distintos. Afirmar esses lócus de enunciação significa contrariar os paradigmas de uma hegemonia e marcá-la como um espaço de atuação e (re) afirmação política, identitária, cultural e de produção de saberes. A história dos carapajoenses com a festa é representativa, faz referências a conflitos, tensões,

silenciamentos, ora assumindo ora negociando os símbolos de uma identidade festiva ligada a cultura negra. Nesse sentido, as falas que constituem esse artigo são emblemáticas, pois perpassam pelo discurso do colonizador que hierarquizou, segregou os festantes e subalternizou seus lugares. A partir dessas narrativas abre-se um vasto caminho para uma reflexão sobre a atuação dos negros, que no início do culto a São Benedito estiveram marginalizados e que, na luta contra esse racismo cultural, foram arquitetando ações de resistência, entre as quais estão, a exemplo, a inserção do mastro na festa. Esse elemento com uma imensidade de traços da cultura negra (danças, tambores, bebidas e o cantar) descortinou a colonidade e enfrentou bravamente o racismo.

Uma festa de culturas, saberes e resistências

Nesse tópico, partimos de alguns questionamentos. Afinal, como sair do senso comum e conceber a festa como um espaço no qual se (re) produz práticas educativas? Nossa condução cultural amparada por um discurso fundador dialoga com uma educação nos bancos de escola, com livros, professores, doutores, com formalismo, quase sempre numa estrutura complexa, essa concepção reduz e limita o poder da educação e uma amplitude de formas para sua realização.

Muitas vezes, refletimos questionando como a educação era atingida ou inserida na prática festiva? Que lugar ela ocupava na vida dos festantes? Diante dessas ponderações, passamos a perceber que ali, num contexto intercultural, emergia reiteradamente e com muita força, uma simbologia temporal diaspórica, que afirma e dá visibilidade, criando com isso formas e atos de uma educação subversiva. De maneira coletiva, organiza-se, produz-se, reafirma-

se identidades que carregam interesses antagônicos do ponto de vista político, econômico e simbólico.

Começa-se a compreender a festa como estratégia de educação e formação social, observando os diversos modos como o evento se apresenta. Esse aprendizado se faz nas práticas cotidianas, na participação e atuação nos ritos festivos.

Um dos momentos aguardados que marcam a primeira noite da festividade é o auto de São Benedito. Monta-se um palco atrás da paróquia, a plateia se dispõe em toda extensão da rua e então, o grupo de mulheres que também é responsável pelo mastro, narra uma espécie de boas-vindas a todos que fazem parte da celebração ao santo preto.

O auto de São Benedito

Esse ano de 2019 vem homenagear nosso santo padroeiro, nosso São Benedito, com o tema Fé. A fé do povo ribeirinho, a fé do povo que vem de longe, de várias distâncias para chegar na nossa vila, para louvar o nosso santo padroeiro, São Benedito.

1ª mulher- Olha, vem gente de todo lugar, vem de canoa, vem de carro e vem pelo ar, todos juntos seguindo tua luz, na alegria de poder te encontrar;

2ª mulher- Olha, os cavaleiros vêm chegando dos campos, os pescadores do rio Tocantins, os pau-de-arara vem todos os cantos são teus filhos voltando para casa, como se fosse a casa do pai;

3ª mulher- Olha os peregrinos nessa procissão, de pés descalços pedindo perdão, vem promesseiros carregando o teu andor, Carapajó te pede, olha por nós, amém Senhor;

4ª mulher- São crianças, homens e mulheres na caminhada da esperança de chegar a teu altar, beijar tua fita santa e pedir força para caminhar;

5ª mulher- Olha teu povo em festa em Cametá, no céu azul, bandeiras bailando pelo ar, ouço os tambores e tuas trombetas, portas e janelas abrirão para te ver passar. Olha, sinto as tuas graças derramando sobre nós;

6ª mulher- Sinto o perfume das flores do teu jardim, em teus meninos, os braços que confortam, é Jesus dentro de mim;

E por isso hoje dizemos: “São Benedito é a nossa força e a nossa luz. São Benedito é a fé que nos conduz, São Benedito mora em nossos corações. São Benedito traz a paz”. Louvemos a São Benedito Cantando e dançando

A ladainha entoada no auto de boas-vindas à festa de São Benedito revela quem são os sujeitos sociais desse rito, a maneira como eles chegam e participam da festa, narra ainda, a força de uma devoção, a celebração da fé. Depõe sobre uma vila que tem sua rotina mudada durante os dez dias de cerimonial que se reaviva a cada vez que um novo folguedo se inicia. É o cântico de recepção do povo para o povo.

Nas etapas que se seguem na festividade, vê-se as formulações de um culto que ensina e onde se aprende. Nas novenas, a exemplo, os romeiros, mordomos, cerimonialistas, as pessoas que tomam e podem usar a palavra na igreja, rapidamente dão a dimensão que estes, não necessariamente, tiveram uma boa formação escolar, mas atuam enquanto líderes comunitários, como lideranças jovens, femininas - o movimento social invade a igreja e durante os sermões além de ensinarem a palavra de Deus, deixam seus recados quanto a importância de uma educação que modifique sua trajetória de vida. Na festa, portanto, através desses interlocutores assume-se nas falas políticas muito fortes que impregnam no imaginário local e se difundem como formas de aprendizado para mais tarde ou ali mesmo já formar novos atores sociais. Não há assim como associar a festa a uma prática alienante, pelo contrário, a interação entre essas lideranças e a “profusão” de suas falas naquele espaço (igreja) protagonizam os festantes dentro dos conceitos de cidadania. Milton Santos, em *O Espaço do*

Cidadão, já conduzia para esse raciocínio, libertador apregoada as práticas informais de educação:

A educação corrente e formal, simplificadora das realidades do mundo, subordinada à lógica dos negócios, subserviente às noções de sucesso, ensina um humanismo sem coragem, mais destinado a ser um corpo de doutrina independente do mundo real que nos cerca, condenado a ser um humanismo silente, ultrapassado, incapaz de atingir uma visão sintética das coisas que existem, quando o humanismo verdadeiro tem de ser constantemente renovado, para não ser conformista e poder dar resposta às aspirações efetivas da sociedade, necessárias ao trabalho permanente de recomposição do homem livre, para que ele se ponha à altura do seu tempo histórico (SANTOS, 2007, p.57).

A partir disso, entende-se que a educação pode se dar em qualquer ambiente que comungue para a construção de vivências nas diversas relações e experiências humanas como a troca de saberes que assumem sentido/significado para os seus pares. Na festa, a educação não está associada a um banco de escola, a diplomas, mas está nos corpos que criam e recriam formas de expressão que dizem muito mais que sua própria movimentação. O que se canta, o que se dança, o que é narrado e até mesmo o que fica no silêncio comunica o que há nesse culto. Assim, tece-se, no louvor a São Benedito, definições que identificam os festantes, suas trajetórias de vida, suas experiências e lutas e é nessa experiência, nas condições de trocas mútuas, que afirmamos que a educação acontece.

Os dias que são usados para o cortejo de São Benedito são totalmente organizados por devotos que possuem uma consciência crítica, que assumem lideranças na Vila (igreja, grupo de jovens, mulheres, sindicatos, associações, idosos), é perceptível que os movimentos sociais se inserem na festa e promovem na igreja, nas mordomagens e novenas, falas que reverberam lições de vida e

cidadania, permitindo a quem acompanha o evento a reflexão/ação sobre sua condição/direito de igualdade social.



Foto 1. Organização para o cortejo do mastro de São Benedito. Acervo. Fernanda Varela- outubro de 2019.

Tudo que se aprende, tudo que é ensinado não está nos livros didáticos, não faz parte do currículo das escolas do município, tão menos das instituições que estão/temos em Carapajó, onde reside a cultura dominante. Contudo, essa “educação ideológica” que dá a cada festejante o entendimento do seu lugar na festa, assegura poder ao negro, outrora tido como subalterno. Desse modo, o festejo a São Benedito vai se organizando, difundindo valores, construindo e fortalecendo as identidades locais, possibilitando a fomentação de uma cultura que é social, educacional e política. Como perceptível nas fotos abaixo, destaca-se ali, a organização feminina para o cortejo do mastro de São Benedito, em volta dessas mulheres estão as crianças que compreendem desde pequenas o significado e importância de suas tradições e em oração, com as mãos no simbolismo por trás de um tronco de madeira enfeitado,

entoam suas orações como aprenderam a fazer com os seus antepassados.

Em vista disso, a festa colabora para sustentação e revigoração da memória e de tudo o que foi construído entorno dessa devoção. Os festantes encontram nesse lugar e evento exemplos de luta e resistência. A forma como o culto se desenha chamando para ele os populares, demonstra como o mesmo se constitui em um cenário que se congrega e enaltece os antes invisibilizados. Essa movimentação atemporal e em vários setores demonstra que a cultura não é uma só, não é exclusivamente dominante ou subalterna, não é folclore, não é estagnação. Segundo Chauí, é, pois, um misto de interfaces que garantem o direito a memória:

A cultura é mais do que belas artes. É memória, é política, é trabalho, é história, é técnica, é cozinha, é vestuário, é religião, é festa [...]. Ali onde seres humanos criaram símbolos, valores, prática, há cultura. Ali onde é criado o senti do tempo, do visível e do invisível, do sagrado e do profano, do prazer e do desejo, da beleza e da feiúra, da bondade e da maldade, da justiça e da injustiça, ali há cultura (CHAUI, 1992).

O que se aprende nesses espaços sinaliza para uma igreja (hegemônica) convivendo com a rua, com a família, com outras dimensões que, anteriormente, ficam afastadas. Contudo, quando estamos no período da festa de São Benedito - A casa, a rua, o trabalho como bem é lembrado por Damatta (1997), passam a construir formas genuínas de ensino e aprendizagem, portanto, sai-se, definitivamente, de um entendimento colonizador de educação para concebê-la em todos os espaços e, muito mais ainda, nos ritos presentes na Festa de São Benedito.

Essas relações (igreja, rua, casa, festa) revitalizam os vínculos, inclusive os espirituais, dá-se numa dimensão em que são reforçadas às linhagens posteriores, a necessidade de continuidade dessa prática cultural – na qual constitui-se um compromisso entre

pais e filhos, entre as gerações, entre os jovens e os idosos- de uma construção comunitária para a manutenção da tradição, da memória e da história de uma festa que reconheceu o negro festante e o negro santo como categorias que tomaram o poder



Foto 2. Crianças em oração no mastro de São Benedito. Acervo. Fernanda Varela- outubro de 2019.

Essa percepção, a partir desse amplo movimento feito pela cultura é trazido para as formas de “educar” dentro da festa, são reiteradas pelo antropólogo Brandão (2002),

Todo acontecimento da educação existe como um momento motivado pela cultura. Mas toda cultura humana é um fruto direto do trabalho da Educação [...] aprendemos na e da cultura de quem somos e de que participamos (BRANDÃO, 2002, p. 141).

Baseada em Chauí e Brandão, percebe-se a festa como um espaço de aprendizagem. Não falamos de banco da escola, portanto, não falamos de uma educação formal. Estabelece-se no festejo práticas educativas que vão além, misturam-se à vida do morador local, ao que ele reconhece como seu, a sua historicidade e cultura, as suas experiências, aos seus saberes que foram se erguendo no cotidiano, que vieram das relações estabelecidas durante a trajetória de vida deles.

Um povo que aprende e que ensina na festa e durante sua duração e além, não poderia ser alienado. Desvia-se, aos poucos, de uma cegueira metodológica e percebe-se, claramente, toda a relação construída. Estamos diante de um campo simbólico de lutas que adentram nas relações de força, ordem, submissão, quebra-se todo esse discurso hegemônico e faz-se uma cerimônia de liberdade, de educação e transposição do controle opressor.

As manifestações (re) apresentadas a partir da festa e das demais culturas que se envolvem dentro e no seu entorno fortalecem e dão importância à relação das pessoas com suas heranças culturais. Dessa forma, as discussões sobre o termo cultura assumem a função de olhar uma diversidade cultural e social que exalam simbolismos em Carapajó. Isso abre espaço para uma discussão e valorização acerca dos saberes que estão para além das diferentes manifestações culturais.

Para que esses saberes pudessem adentrar a esse estudo, é necessário fortalecer e compreender, através da junção de relatos locais e análise bibliográfica, a história e as contribuições desses grupos sociais, em especial, os que compõem a Festividade de São Benedito de Carapajó no município de Cametá, no estado do Pará, no sentido de destacar sua importância no meio social, uma vez que a cultura destaca o processo de criação humana e, por sua vez a educação.

A cultura, conforme Canclini, “abarca o conjunto de processos sociais de significação, ou melhor, o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social” (CANCLINI, 2003, p. 35). Não constitui, desse modo, nenhum tipo de erudição, educação, informação vasta ou refinamento. Não se restringe a grupos de maior ou menor influência social, não está somente no hegemônico, na igreja ou na escola.

Assim, podemos dizer que a cultura, nesse artigo, é o referencial humano, que vale para os conhecimentos adquiridos ao longo da vida, que foram introjetados no seio daquela comunidade e (re) produzidos e ressignificados ao longo da existência da festividade, por meio das experiências, das falas e vivências, pela forma de agir, ser, estar e pertencer à festa, transformando assim o espaço de acordo com as necessidades e interesses acionados coletivamente ou mesmo, individualmente.

A cultura está presente no espaço por meio das práticas sociais, do celebrar, do louvar, do rezar, do dançar e cantar e no campo dos pertencimentos humanos (tradições, mitos, crenças, entre outros), nas manifestações que influenciam a construção do conhecimento social, político e cultural. Perante isso, a cultura é considerada dinâmica, é viva e vai norteando o desenvolvimento

daquele homem e daquela mulher carapajoaras, agindo como uma importante ferramenta de produção no espaço social.

Partindo dessa ótica cultural depara-se com inúmeras manifestações, as quais demonstram essas experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida, tais como, as da festa de São Benedito-Cametá/PA. Dito isto, a apresentamos como um elemento permeado de significados que expressam práticas sociais de um patrimônio vivo, que marca o universo cultural dos saberes expressos na festividade e na vivência cotidiana dos festantes.

É por intermédio da festa, que os saberes beneditinos são produzidos e transmitidos o que impulsiona a adentrar nesses saberes por meio das vozes que narram a festa. Nesse sentido, as manifestações culturais são representativas da voz social, pois para Carvalho (2007, 64), “uma forma subjetiva que o grupo de pessoas encontra para expor seu interior, é expressar o que pensam; o que desejam para realizar determinadas crenças”. Assim, tornou-se importante, destacar nessas linhas, que práticas educativas se dão no meio da festa por intermédio daqueles sujeitos que são dotados de experiências, de saberes adquiridos por herança, dos saberes adquiridos no cotidiano e de toda sua trajetória histórico-social.

Dessa forma, vislumbra-se a existência de conhecimento nas falas dos sujeitos, as quais representam essa diversidade e percepção, pois aqui percebe-se uma aprendizagem que elas vivem e ensinam, numa constante troca informam exatamente o que conseguem aprender nessa festividade e, se há aprendizagem há também uma construção e circulação e saberes que se enquadram no pensamento pós-abissal defendido por Santos (2010).

Desta forma, vislumbra-se a educação considerando que os processos educativos a serem analisados se desenvolvem, articuladamente, pelas práticas sociais cotidianas da festa, pois de acordo

com Brandão (2007) em todo lugar onde exista *saber* existem formas diferenciadas de *ensinar*, e para isso é necessária conexão do desenvolvimento e transmissão desses saberes. Para esse autor “tudo que é importante para a comunidade, e existe como algum tipo de saber existe também como algum modo de ensinar. Mesmo onde ainda não criaram a escola”, os homens desenvolvem estratégias e metodologias para ensinar e construir práticas educativas (BRANDÃO, 2007, p. 22- 23).

De mãos dadas com essa percepção, apoia-se em Santos (2010) em seus estudos sobre “Epistemologias do Sul”, fazendo uso das críticas ao modelo de educação que nega a diversidade cultural e os saberes construídos cotidianamente entre homens e mulheres. Numa tentativa de anular esse modelo epistemológico, que exclui e segrega os saberes e coloca que no ocidente há uma predominância de pensamento que considera “abissal”, evidenciamos uma educação que se opõem a esse pensamento criador de “linhas divisórias invisíveis” entre os saberes que são produzidos por diferentes grupos humanos. Em outras palavras, não se aprecia aqui, referências de ciência que invalidam a diversidade de saberes. Sobre isso Santos explica:

O outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjectivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objectos ou matéria-prima para a inquirição científica (SANTOS, 2010, p. 27).

Assim sendo, é necessária a compreensão da existência de diversos saberes, seja ele científico ou de cunho popular, e que se reconheça que não há uma única forma de aprender ou de ensinar. Em Carapajó, sobretudo durante a festividade, notou-se que a construção dos saberes e os processos educativos podem ser desenvolvidos e compartilhados em diferentes vivências e lugares por

homens e mulheres em sua relação com os outros e com o mundo e com o santo.

Brandão (2002, p. 9) destaca que “não há uma única forma, nem um único modelo de educação, a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino não é sua única prática e o professor não é seu único praticante”. A educação para este autor, é uma maneira do modo de vidas dos diversos grupos sociais que criam e recriam formando sua cultura. Sendo assim, a educação também pode ser encontrada nos diversos saberes populares perpassando por um processo de ensino e aprendizagem, os quais são também encontrados no cotidiano da Festividade de São Benedito.

A partir disso, entende-se que a manifestação cultural contida no culto a São Benedito é a maneira que as pessoas utilizam para defender e viver aquilo que acreditam, ou seja, a compreensão que elas têm do meio, de suas companheiras e companheiros, das relações tecidas ou estabelecidas na festa, pois dançar e louvar ao santo é uma forma simbólica de acreditar, ensinar, aprender e resistir. Assim, Brandão (2002) apresenta uma concepção de educação que está ligada ao saber e fazer daquelas mulheres e homens, isto é, a educação para esses autores é uma parte da cultura e esta, por sua vez, é uma criação humana que pode ser apresentada de diferentes formas em diferentes lugares.

Os saberes da experiência, como os produzidos nas relações cotidianas da Festa de São Benedito, posto que vem se desvinculado dos paradigmas modernos e dominantes, dentre outras razões, por se encontrarem no ambiente fora da escola (SANTOS, 2007), carecendo assim, de uma compreensão de suas especificidades, bem como as relações que estabelecem com outros saberes, também daqueles situados no âmbito científico.

Essa valorização da diversidade de saberes não precisa passar pelo estabelecimento de uma igualdade epistemológica entre os diferentes discursos, almejando dizer qual é o mais valoroso ou não, mas é necessário compreender quais mecanismos intrínsecos estão nesses diferentes espaços da festa que produzem o conhecimento.

Desse modo, entende-se que a educação se dá nas diversas ações dos festantes e em suas convivências sociais, visto que “tudo o que se sabe aos poucos se adquire por viver muitas e diferentes situações de troca entre pessoas, com o corpo, com a consciência, com o corpo-e-a-consciência” e, assim o saber se desenvolve “pelos atos de quem sabe e faz, para quem não sabe-e-aprende”. (BRANDÃO, 2007, p. 18-17). Essas trocas entre aprender-ensinar-aprender podem ser celebradas nas palavras de Dona Raimunda Damasceno:

As coisas sobre a festa a gente vai aprendendo, assim né, com os antigos, então essas histórias que eu levava pra ti já era a mamãe que me contava e o que ela me contava eu ia passando adiante, mas nem tudo eu me lembro do tempo dos antigos. Os antigos eles é que sabiam de tudo como foi e nos contavam (Narrativa de Dona Raimunda Damasceno, filha do presidente da Irmandade Amâncio Damasceno, moradora da vila, entrevista realizada em fevereiro de 2020).

Dessa forma, compreende-se que os carapajoenses que celebram, cantam, louvam e dançam à São Benedito, vivenciam essa troca de saberes que estão imersos nessa relação de saber-fazer e saber-aprender. Por meio dessa leitura foi possível observar os diversos saberes que são compartilhados no contexto desta festividade e a partir deles pode-se visualizar uma troca de conhecimento que se encaminham para um processo educativo. É nesta perspectiva de educação não formal, que se baseia as análises sobre os saberes e processos educativos inseridos na festa de São Benedito,

que se reconhece essa festa como um espaço que educa. A partir dessas concepções descreve-se alguns saberes nos rituais dessa festa revelados e protagonizados por seus sujeitos.

- O boi-bumbá que na Vila de Carapajó é denominado boi-brabo e se apresenta sempre nas festas juninas e por ocasião de festividades como a de São Benedito. Ao som da bandinha de música local, ele acompanha o mastro de São Benedito embalado em cantigas como as marchinhas de carnaval (*nós te pedimos licença cidade de Cameté [...]*), orações cantadas (*Salve São Benedito, o santo padroeiro, viva São Benedito, o santo cozinheiro [...]*) e alusões profanas ao mastro. (*Lava roupa todo dia, ô lavadeira, lava roupa com sabão, ô lavadeira, é o pau de São Benedito, ô lavadeira (...)*).
- As noitadas (novenas) - essa programação reúne tanto o lado religioso quanto o profano. Algum tempo antes do início da festividade, a coordenação se reúne e são definidas as datas, os mordomos e os celebrantes das noites da festividade. Os mordomos são promesseiros, famílias locais, escolas, grupos comunitários locais ou não. Nas noites, para cada grupo de mordomos, há um grupo de celebrantes que são formados pelas comunidades cristãs das localidades vizinhas (ilhas e vilarejos), assim as atividades ficam divididas dessa forma: os celebrantes cuidam da parte religiosa, organizam uma pequena procissão ou ainda a missa, ladainhas, cânticos, orações, evangelhos, enfim, toda a parte sacra é de responsabilidade deles. Já os mordomos são os beneméritos da noite, estes contribuem financeiramente com uma importância que será doada ao fim da noite para a igreja, além disso, financiam o prêmio do bingo que é de praxe que ocorra em todas as noites após a celebração religiosa (a renda do bingo também é revertida para a comunidade cristã). Dependendo da condição financeira dos mordomos, as noitadas também terminam com a degustação de alguma comida ou bebida e ao som de música ao vivo contratada pelos mesmos.

O tratamento dado a cultura e a festa local como uma prática emanada dos escravos de propriedade da Família Bittencourt e, conseqüentemente, de seus descendentes demonstra que o negro se utilizou da festa como um mecanismo de resistência e superação

da própria condição de inferioridade que lhes foi imposta no decorrer dos séculos. O processo histórico brasileiro e, concomitantemente, na história da vila de Carapajó, homens e mulheres negros sempre lutaram e resistiram bravamente a toda forma de opressão e discriminação. Eles forjaram formas elaboradas de introdução da sua cultura numa sociedade permeada de valores tipicamente “brancos” (VARELA, 2008).

Como herança dos ancestrais negros, a cultura carapajoense se enriqueceu com várias expressões e formas de relacionar-se com a festividade, aproveitando seus elementos para expressar que durante a festa não há mais o poderio branco. Os momentos da festa, por exemplo, congregam o erudito e popular, demonstrando que ao longo do tempo, a cultura carapajoense sobrevive dessa heterogeneidade trazida a partir da “subversão”. Com uma manifestação mais próxima do popular, apresentando certas peculiaridades como a bebida, a carnavalização de rituais religiosos, o mastro, entre outras coisas projeta-se uma associação de estratégias que afirmam ser a cultura local contaminada de uma mistura de todos esses elementos, que foram necessários para a consolidação de uma festa autêntica e dinâmica. Como exemplo, alguns dos momentos da festa, que envolvem o religioso e o profano e transforma a Festividade de São Benedito, em um maravilhoso deleite para os olhos humanos.

A festa de São Benedito ultrapassou muitas barreiras, ecoou como um grito de sobrevivência de uma população negra que conseguiu se organizar sócio e politicamente entorno de sua devoção, se não estabelecemos aqui um agrupamento formal, destacamos sim, uma efervescência das lutas pela liberdade e emancipação e apropriação do espaço festivo como um lugar do negro e para o negro. Filomena do Carmo Figueiredo Coimbra, 88 anos,

aposentada, moradora da vila de Carapajó, revela o simbolismo do culto ao santo preto.

A Tia Roxa minha sogra contava que no dia de corpus christe era o dia da mesa branca, era quando eles se reunia pra conversare o que eles io fazer na festa do São Benedito, vinha os irmãos de tudas essas ilhas do Tabatinga, Guajará, tudo essas ilhas aqui, quando era o dia do círio da procissão eles iam tudo com umas opas na cor cinza, eles levavam o cristo e as duas tochas, o cristo tinha o estufo cinza, assim ela falava né (COIMBRA, 2017).

As diferentes memórias dão a dimensão de um “ajuntamento” de diferentes segmentos sociais contribuindo efetivamente e afetivamente para a construção da festa. Esse espírito de sociabilidade entre os partícipes são fatores preponderantes na consolidação do evento como um lugar da cultura de mulheres e homens negros, onde os costumes e a historicidade têm se mantido preservados, demarcando a força de uma tradição.

Olha de primeiro todos os que morava aqui né, todas as mulheradas se areunio e iu capinar as ruas de terçado e inchada né, elas iu e roçavam tudinho as ruas, não tinha esse negócio que hoje que os prefeitos manda pra roçar as ruas, elas depois juntavam tudo e ai elas queimavam, depois elas e os homens iam enfeitar as frentes das casas, a frente da igreja, a gente via que o povo era unido, era muito bonito mesmo esse menino (Maria Emília Rodrigues Pereira, professora, uma das organizadoras da Festa de São Benedito).

Então, o espaço da festa tem o poder de articular e reunir seus sujeitos entorno de um mesmo acontecimento. O prazer contemplado em fazer parte do coletivo que faz a festa acontecer, destaca a emoção e a alegria desse momento. Para os festantes, portanto, essa união que condessa responsabilidades é uma herança dos antepassados, trata-se de um compromisso com o santo e com a comunidade, presentes na busca de repassar para seus descendentes, visando a continuidade e repetição das memórias de

relações trazidas de um passado e firmadas no presente e com projeções para o futuro, elementos decisórios para a continuidade de educação para e pela festa.

Considerações Finais

Auxiliadas pela memória e oralidade local, revisita-se anos de histórias e vivências de uma população que construiu de forma simbólica, mítica e cultural trajetórias de lutas, experiências cotidianas, formas de trabalho e religiosidade herdada de seus antepassados. E, ao longo da trajetória social, cultural e identitária da vila de Carapajó, por meio da festividade de São Benedito, demonstrou-se uma inquietação efetiva de uma população, a de que homens e mulheres construíssem e firmassem uma produção autônoma para o seu desenvolvimento cultural próprios considerando as bases dos saberes locais praticados pelos negros e negras daquela região. As linhas aqui registradas se fazem nesse olhar, na experiência do preto em uma festa que provocam sua ascensão social, tem-se então, a trajetória e os desdobramentos desse percurso permitindo-nos vislumbrar formas informais de produção de conhecimento e aprendizagem.

Neste sentido, segundo afirma Pinto, práticas, saberes, devoções, crenças, orações e ritos, com suas menções simbólicas, vão sendo repassados oralmente pelos mais velhos e são assimilados por meio de uma educação informal, na qual jovens, adultos e crianças vivem, preparam, recriam, repassam e renovam “tais conhecimentos, através da organização das festas, das curas com rezas e ervas, da forma de viver e trabalhar coletivamente, além de tentar preservar a identidade”, que se encontra enraizada no legado cultural da sua ancestralidade, apontando rumos para a reconstrução

de melhores condições de vida, exigindo inclusão social e respeito, tanto no que tange aos saberes herdados, quanto nas lutas e resistência do povo negro, no que se refere à diversidade e às diferenças étnicas e culturais (Pinto, 2007).

Nesses meandros se observa os ensinamentos empíricos que eram/são realizados pelas pessoas que vivem a festa de São Benedito na Vila de Carapajó, através das mãos que carregam o mastro; das bocas que cantam, comem e produzem falares de muita gente; da movimentação corpórea de quem gestualiza, reza, promete e dança; todos imbricados nos espaços atravessados pelas relações vividas, cujas lembranças não escapam as travessias forçadas de homens, mulheres e crianças em busca de melhores lugares na festa e, conseqüentemente, da ascensão moral e social.

Expressivamente, a valorização dos saberes oficiais (ditos científicos) em detrimento das outras formas de conhecimento, tem sido preocupante para os estudiosos das tradições populares. Dessa forma, a partir de uma nova perspectiva, considerou-se nesse artigo, as epistemologias contidas na festividade de São Benedito, no sentido de proporcionar entendimento sobre a relevância de uma educação para além dos bancos da escola. Tendo essa postura, esse trabalho serve de base para futuras contribuições acerca dos processos informais de ensino, dada a relevância da utilização dos saberes populares na fundamentação das práticas sociais, na resistência e poder atribuídos às populações que se empodera através do que é ensinado, aprendido e praticado na festa. Como algo vivo, a educação enlaça-se às práticas culturais da vila de Carapajó, no Município de Cametá/Pará, consolidando-se em experiências com alma, sentimentos e sonhos de um povo que outrora viveu sob a opressão do capitalismo, da colonidade e do patriarcado.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercados de Letras, 2002.

BRANDÃO, Luis Carlos. **O que é Educação?** (Coleção Primeiros Passos – n 20). São

Paulo: Brasiliense, 2007.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. São Paulo, Edusp, 2003.

CANCLINI, Néstor García.. **A Globalização Imaginada**. São Paulo, Iluminuras, 2003.

CARVALHO, Samanta V. C. B Rocha. “Manifestações Culturais” In: GADINI, Sérgio Luiz, WOLTOWICZ, Karina Janz (Orgs.) **Noções Básicas de Folkcomunicação**. Ponta Grossa (PR): UEPG, 2007. p. 64-66

CHAUI, Marilena. Público, privado, despotismo. In: **Ética**. Org. Aduino Novaes. SP, Cia das Letras, 1992.

COIMBRA. Benedito Ayrton Sacramento. **História, memória, resistência negra e oralidade: A festividade de São Benedito na Vila de Carapajó, município de Cametá/Pa. UFPA**, 2017.

DAMATTA, Roberto. **O que é o Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

DAMATTA, Roberto. **A casa & a rua**. Espaço, cidadania, mulher e a morte no Brasil. 5 ed. Rio de Janeiro, 1997.

SANTOS, Boaventura de S. (2007). **Para além do Pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes**”, Revista Crítica das Ciências Sociais, 78, 3-46.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Natália A.T.M dos; NOLASCO, Edgar C. **Cultura Local versus Cultura Global: o glocal**. Raído, Dourados/MS: v. 4, n. 7, p. 67-74, jan.-jun. 2010.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **Memória, oralidade, danças, cantorias e rituais em um povoado Amazônico**. Cametá: B. celeste de M. Pinto. Editora, 2007.

VARELA, Fernanda Nílvea Pompeu. **Um santo negro no coração dos brancos- Embate e enlace cultural nas narrativas de São Benedito de Carapajó/Pa.** Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Letras Língua Portuguesa) - Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Universidade Federal do Pará, Cametá, PA, 2008.

BIODATA

APRESENTAÇÃO DAS AUTORAS E DOS AUTORES

Aldenora Conceição de Macedo é licenciada em Pedagogia. Doutoranda em Educação e Mestre em Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz - UnB. Especialista em Direitos Humanos da Criança e do Adolescente - UFG, Especialista em Educação para a Diversidade, Cidadania e Direitos Humanos - UFG, Especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça - UnB, Especialista em Gestão Escolar - UnB. Professora no Governo do Distrito Federal. Autora do "projeto juntas: relações saudáveis na adolescência", uma das 10 propostas mais engajadoras e criativas pelo edital igualdade de gênero na educação básica - 2021 (ação educativa e fundo malala) e-mail: aldenora.acm@gmail.com

Altina Abadia da Silva é professora Associada do PPGEDUC da UFG-Regional Catalão, orientadora do trabalho de mestrado do discente. E-mail: tinaufg8@gmail.com

Ana Lúcia Nery Sabath é mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás. Especialista em Docência Universitária pela Faculdade Araguaia. Especialista em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento pela FABEC/GO. Graduada em Pedagogia pela UFG. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME)..E-mail: anasabath@hotmail.com
CV: <http://Lattes.cnpq.br/6248618204254541>

Ana Paula Rodrigues da Silva é licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz - UnB. Especialista em Psicopedagogia - Faculdades Claretianas/SP. Professora no Governo do Distrito Federal. E-mail: anapaularsias@gmail.com

André Luiz de Souza Filgueira André Luiz de Souza Filgueira é historiador pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás por opção. Doutor em literatura pela Universidade de Brasília por resistência. Pós-doutor em ciências humanas pela Universidade Estadual de Goiás por ativismo. É docente de história da África e de história e cultura afro-brasileira na Universidade Federal do Pará, com lotação na Faculdade de História do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, por amor à África e sua diáspora, ao Pará e ao ensino. Atualmente, tem navegado, devagarinho, em mansas correntezas, pelos estudos dos intelectuais negros/as, pela literatura africana e afro-diaspórica, masculinidades negras e cosmovisão africana. Eis as encruzilhadas que riscam o meu enredo e me colocam em transe no terreiro da vida.

Anna Maria Alves Linhares. Feminista negra, mas em constante diálogo com o feminismo radical, porque materialidade importa. Professora de História da Universidade Federal do Pará, Campus Ananindeua. Coordenadora de grupo de pesquisa e extensão sobre feminismo, mulher e ensino de História. Coordenadora do projeto de pesquisa: *Onde está Tereza? invisibilidade, violência contra a mulher e ensino de História e patrimônio*; e do projeto de extensão: *Lugar de mulher é onde ela quiser: gênero e ensino de História*.

Aurivar Fernandes Filho é psicólogo formado pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI- bacharel) em 2011 e Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC - formação psicólogo). Mestrando em Saúde Mental e Atenção Psicossocial (UFSC), Especialista em Educação a Distância: Gestão e Tutoria e Gestão Estratégica de Pessoas. Atua como psicólogo clínico, em consultório particular, com abordagem psicanalítica e psicólogo educacional na Universidade Federal de Santa Catarina com as temáticas de gênero, sexualidade, violência e saúde mental. Pesquisador do NETRANS - Núcleo de Estudos e Pesquisas de Transexualidade e Transgeneridade - UFSC.

Benedita Celeste Moraes Pinto é doutora em História Social pela PUC/SP (2004), Mestre em História Social pela PUC/SP (1999); Licenciada plena e bacharel em História pela UFPA (1995). Atualmente é professora Adjunto A III da Universidade Federal do Pará, lotada no Campus Universitário do Tocantins/Cametá, onde atua na Faculdade de História do Tocantins (FACHTO) e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC). Encontra-se em Estágio Pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT pelo PROCAD Amazônia - Capes. É coordenadora da pesquisa História, Educação, Cultura E Saberes Afro Indígena Na Região Do Tocantins, Norte da Amazônia, líder dos grupos de

pesquisa Quilombos e Mocambeiros: história da resistência negra na Amazônia (GPQUIMOHRENA) e História, Educação e Linguagem na região Amazônica (GPHELRA).

Claudia Reis dos Santos é Pedagoga pela UNIRIO. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Professora do Colégio Pedro II - Campus Engenho Novo I, pesquisadora do GESSER - Laboratório de Pesquisa, Estudos e Extensão em Gêneros, Sexualidades e Raça em Educação e Direitos Humanos, Universidade Federal do Rio de Janeiro e formadora na UFRJ. msclaudiareis@gmail.com

Claudinei Lopes Junior é mestrando em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes – ECA da Universidade de São Paulo – USP (2021). Bolsista de Mestrado do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Mestre em Média e Sociedade (2019) pelo Instituto Politécnico de Portalegre (IPP) e graduado em Comunicação Organizacional (2020) pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Participou da mobilidade acadêmica a fim de obter dupla diplomação numa instituição de ensino superior de Portugal (2018/2019). Experiência como professor de língua estrangeira. Tem interesse em pesquisa na área de Comunicação, com ênfase nos assuntos referentes à imagem e narrativas (Fotografia, Cinema, Televisão, Séries, Animação e Publicidade), Antropologia, Consumo, Estudos de Gênero, Estudos Feministas, Estudos Queer e Estudos Decoloniais. É membro do Grupo de Pesquisa Linguagens e Discursos nos Meios de Comunicação (GELiDis – ECA-SP). Também é co-fundador da Cacto Comunicação - Empresa Júnior de Consultoria em Comunicação e Marketing da UTFPR e exerceu a função de diretor de Gestão de Pessoas na EJ no período de 2017/2018. Endereço eletrônico: claudine.i.lopes@hotmail.com/junior.lopes@usp.br

Diane Ângela Cunha Custódio é doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás. Especialista em Educação Física Escolar pela Eseffego - UEG. Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física pela Eseffego - UEG. Professora da Secretaria de Estado de Educação e Cultura (SEDUC) de Goiás. E-mail: diane.custodio@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/4800467162099554> / <https://orcid.org/0000-0002-0585-8116>

Edmilson Cardoso da Silva é mestre em Sociologia – UFCG / CDSA. Licenciado em História – Universidade Cruzeiro do Sul. Professor da Secretaria de Estado de Educação e Cultura (SEDUC) de Goiás. E-mail: edmilson.cientistasocial@gmail.com /

CV: <http://lattes.cnpq.br/9612366901769180> / [__https://orcid.org/0000-0001-8427-6669](https://orcid.org/0000-0001-8427-6669)

Fabiana Pomin é doutora em Ciências da Atividade Física e do Esporte (Universidad da Coruña - UDC, 2011). Especialização em Exercício e Qualidade de Vida (Universidade Federal do Paraná - UFPR, 2002); Licenciatura Plena em Educação Física (UFPR, 2000). Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT), campus Primavera do Leste. Atuou como consultora técnica e educacional para o Centro Universitário Internacional (UNINTER), especialmente na área da Ginástica. Membro dos grupos de estudos, pesquisa e ensino ErêYá, sobre Educação das Relações Étnico-Raciais (UFPR) e NUMDI (IFMT) (Núcleo de Estudos Afro-brasileiro, Indígena e de Fronteira Maria Dimpina Lobo Duarte).

Fabrcio de Sousa Sampaio é Professor de Sociologia no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Maranhão-IFMA/Campus Araiões. Doutor em Ciências Sociais pela UFRN. Mestre em Educação Brasileira pela UFC. Licenciado em Ciências Sociais pela UVA. Líder do NEPIDD- Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Interseccionalidades, Diferenças socioculturais e Direitos Humanos. Coordenador do NEABI- Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas- do Campus Araiões- MA.

Fernanda Nílvea Pompeu Varela é mestra em Educação e Cultura pelo programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará-UFPA. Contato: nilcameta@yahoo.com.br

Jaqueline Aparecida Barbosa é doutoranda em Educação pelo PPGE/FE/UFG, na linha de pesquisa "Cultura e Processos Educacionais", mestra em Educação pelo PPGE/FE/UFG, na linha de pesquisa "Educação, Trabalho e Movimentos Sociais" (2016), Especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça pela FE/UnB (2014), Pedagoga pela FEUSP (2010) e Professora da Educação Básica pelo Governo do Distrito Federal desde 2011. E-mail: jaq.usp@gmail.com

Jefferson Virgílio é doutorando em antropologia cultural na Universidade de Lisboa (desde 2016). Graduado em antropologia (2013) e mestre em antropologia social (2015) pela Universidade Federal de Santa Catarina. Suas principais áreas de interesse relacionam a história da antropologia, a etnologia indígena, e a antropologia da política. E-mail: jv@ia.edu.pt

Jocy Meneses dos Santos Junior é mestrando no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás. Especialista em Arte, Mídia e Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. MBA em Direção de Arte pela Universidade Estácio de Sá (2020). Especialista em Design Gráfico pelo California Institute of the Arts (2019). Bacharel em Design pela Universidade Federal do Maranhão (2017), com período sanduíche no Queens College of City University of New York (2015-2016), através de bolsa concedida pelo programa Ciência Sem Fronteiras.

Júlia da Regina Sainda é moçambicana, licenciada em Filosofia pela Universidade Eduardo Mondlane, Mestre em Riscos e Violências nas Sociedades Actuais pelo Instituto de Serviço Social pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias em Lisboa. Palestrante de VBG; Técnica de Apoio à vítima na Associação Portuguesa de Apoio à Vítima; agente de atendimento no Departamento de Atendimento à Família e Menores Vítimas de Violência; Técnica de Ação Humanitária-Pessoas com Deficiência e VBG na Arquitectura Sem Fronteiras. dareggina@gmail.com

Katlen Karolynne Ferreira Valério é advogada. Especialista pela Universidade Federal do Goiás (UFG) na área de Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos. Bacharel em Direito pela Universidade Católica de Brasília (UCB).

Larise Piccinini é doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista CAPES. Membro do grupo de estudo, pesquisa sobre diferença, arte e educação - ALTERITAS. E-mail: larieducapicini@gmail.com

Leandro Castro Oltramari possui doutorado em Interdisciplinar em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina (2007), mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001) e graduação em Psicologia pela Universidade do Vale do Itajaí (1997). Atualmente é professor Associado I da Universidade Federal de Santa Catarina. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Processos Grupais e

de Comunicação, atuando principalmente nos seguintes temas: Psicologia da Educação, gênero e sexualidade.

Leandro Kenner Rodrigues de Carvalho é graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão (2014); Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) da Universidade Federal de Goiás- Regional Catalão (2018); Especialista em Educação Física escolar pelo CIAR (Centro Integrado de Aprendizagem em Rede) da UFG. Atualmente é Professor efetivo de Educação Física da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, no município da Serra, atuando no Ensino Médio; Também é Preceptor da Residência Pedagógica do curso de Educação Física da UFES (Universidade Federal do Espírito Santo) 2020-2021.

Lion Marcos Ferreira e Silva é Mestre em Educação/UFG (2019). Especialista em Ensino Interdisciplinar sobre Infância e Direitos Humanos/UFG (2016). Graduado em Serviço Social pela Universidade Norte do Paraná (2013). Pesquisa e atuação na área de Gênero, Raça/etnia, Sexualidade, Direitos Humanos e movimento social.

Loise Barbosa Sampaio é estudante de graduação do curso Licenciatura em Educação do Campo/FECAMPO/UFPA.

Lucas Santos Café é doutorando em História pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT); Mestre em História Social pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Instituto Pró-Saber; Graduado em História pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Professor de História no Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT), campus Primavera do Leste. Ex-diretor de Educação e Eventos da Associação de Moradores dos Bairros da Lapa e Jacaré. Fundador e ex-professor de História da Frente Ampla Democrática Libertária Inclusiva Milton Santos (FRADELIMS).

Maria Luisa Jimenez Jimenez é Filósofa UNESP, Mestra e Doutora em Estudos de Cultura Contemporânea – ECCO pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Professora Dra. Pesquisadora fundadora do PESQUISA GORDA, grupo de Estudos Transdisciplinares SOBRE Corporalidades Gordes no Brasil. Escritora do livro *lute como uma gorda: gordofobia, resistências e ativismos*. malujjimenez@gmail.com

Patrícia Sheyla Bagot de Almeida é Doutora em Letras, Linguística e Filosofia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora do curso de

Pedagogia e Direito da UniEvangélica/GO e coordenadora da linha de pesquisa Teoria crítica, Feminismo e Direito do NPDU/ UniEvangélica/GO. E-mail: sheylaba7@hotmail.com

Rayssa Araújo Carnaúba é licenciada em História e Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e de Gênero (Geppherg-UnB). Professora no Governo do Distrito Federal. E-mail: carnaubaarayssa@gmail.com

Renata Lima Cremasco é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais na Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo. Graduada em História pela Universidade Metropolitana de Santos (2018) e em Pedagogia pela Universidade Santa Cecília (2013). E-mail: renatacremasco@usp.br.

Rosemeire de Oliveira Souza é doutora em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2014), Mestre em História Social (2002), e graduada em História (1998), pela mesma Universidade. Atualmente é professora adjunta de História da Universidade Federal do Pará, Campus do Tocantins/Cametá. Possuiu experiência no Ensino Superior nas áreas de Brasil Colônia, América Colonial, Ensino de História, História Africana e Afro-brasileira. Pesquisadora da temática indígena na América Colonial, e partir de 2008 estendeu a pesquisa aos grupos contemporâneos, com foco de atuação voltado para o estudo de novas metodologias para o trabalho com a questão indígena em sala de aula, como também para a educação escolar indígena.

Vanilda Maria de Oliveira é doutora em sociologia pela Universidade de Brasília (2015), mestre em sociologia pela Universidade Federal de Goiás (2006) e bacharel em ciências sociais pela UFG (2003). Professora Adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Pesquisadora acadêmica e profissional, tem trabalhado com pesquisas qualitativas sobre gênero e trabalho, gênero e saúde mental, gênero e política, movimentos feministas, políticas públicas e comportamento eleitoral. E-mail: vanildamo@gmail.com.

Sobre o E-book

Formato Digital

Suporte PDF

Capa Duo Color

Miolo P&B; Cor

Tipografia Palatino; Cinzel Decor

Editora Culturatrix | Publicações Acadêmicas

Acesso Online

Há um ditado popular, de origem africana, que diz que é necessário a intervenção de uma aldeia na infância para que se possa ter, doravante, uma/um adulta/o benfazejo. Esse adágio diz muito a respeito da missão assumida pelo NEPIE ao longo desses anos. Assim como diz muito também das pessoas que atenderam seu chamado, docentes e discentes do curso de pós-graduação em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos, da Universidade Federal de Catalão, mas também de estudiosas/os de instituições parceiras. Ambos fazem do magistério e de outras práticas profissionais, a exemplo de assistentes sociais e psicólogos, uma dedicação contínua ao bem viver, uma pedagogia da liberdade e da solidariedade, como diria o saudoso mestre Paulo Freire. É nesse horizonte que inscreve a presente obra.



culturatrix.