



REVISTA HIPÓTESE

ISSN: 2446-7154

VOLUME 2, NÚMERO 3, 2016

**DOSSIÊ: AS APROPRIAÇÕES DISCURSIVAS DAS LUTAS
RELACIONADAS A OPRESSÕES E NORMATIVIDADES DE
GÊNERO, IDENTIDADES DE GÊNERO E SEUS
DESDOBRAMENTOS**

As visibilidades das lutas contra a opressão de gênero tiveram como contraposição atitudes contrárias de setores mais conservadores da sociedade brasileira. Entre 2014 e 2015, quando foram instituídos os Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação, muitos grupos políticos, ligados às tradições das elites fundantes da História do Brasil, se apropriaram discursivamente dos conceitos científicos sobre as relações de gênero para criar o termo "ideologia de gênero", com o intuito de desqualificar, por meio de argumentações embebidas de preconceitos, as lutas travadas pelos direitos das Mulheres, pelos direitos LGBTI e, mais especificamente, pelos direitos das pessoas trans travestis (homens e mulheres trans, pessoas não binárias, travestis). Propomos, neste Dossiê, um conjunto de estudos, ensaios e experiências que reflitam, através de distintas fundamentações críticas, acerca destes discursos, por compreendê-los como embasados em postulações que colonizam corpos e vidas, controlando também o exercício da produção de saberes e, principalmente, extrapolando seu espaço de atuação dentro das instituições conservadoras de onde surgem. Assim, este dossiê visa a promoção de perspectivas decoloniais e sobre as relações entre colonialidade, gênero, identidades de gênero e seus desdobramentos, perspectivas que sejam provenientes de diversos locais de fala, incluindo-se o espaço acadêmico.

Edição: Rafael Siqueira de Guimarães (UFSB), Viviane Vergueiro (UFBA) & Ivan Fortunato (Nutecca)

SUMÁRIO

DOSSIÊ

Editorial – Rafael Siqueira de Guimarães, Viviane Vergueiro & Ivan Fortunato	4
Gênero e educação: relato da opressão vivida por meninas quilombolas no paraná – Juliana Berg; Carla Luciane Blum Vestena.....	7
Diversidade de gênero e silenciamento – Elvira Mejia Herrejón	38
Manifesto ético-est�tico-político-afirmativo-experimental-libertário para uma pesquisa-experimenta�o – Roberta Stubs.....	51
A Indetermina�o do gênero – Ronie Alexsandro Teles da Silveira	61
Webfeminismo negro: narrativas de resistência – Célia Regina Silva	86
Descriminaliza�o do aborto: um grito silenciado – Luana Paixão Dantas do Rosário & Bruna Mascarenhas Braga	97
Mulheres camponesas do Cone Sul de Rondônia: negras, idosas e esquecidas – Lilian Reichert Coelho & Larissa Cristina Pereira Ruas	116
Processos de violência vivenciados por pessoas trans* nas institui�es de ensino – Roberta Polak; Rafael Siqueira de Guimarães & Gilmar Carvalho Cruz	127
Representa�es de gênero e reifica�o da mulher no estilo musical sertanejo universitário – Karla de Oliveira Kian & Alvaro Marcel Palomo Alves	159
Nada de novo, tudo outra vez: reflexões sobre a mulher negra – Maria Aparecida Oliveira Lopes	185
A�es afirmativas e os recortes de gênero e sexualidade: a Invisibiliza�o das demandas de gênero e sexualidade na primeira onda de políticas de a�es afirmativas na educa�o superior brasileira – Sandro Augusto Silva Ferreira	209
Sexualidade na infância: justaposi�es e parataxes sobre heteronormatividade e família – Débora Opolski & Everton Ribeiro	230
Lésbicas e rela�o de trabalho: análise da inser�o no mercado profissional – Dávila Cristina dos Santos (in memoriam) & Marcio Pascoal Cassandre	240
Marcadores sociais da diferença e permanência estudantil no ensino superior: notas e tensionamentos – Alexandre Silva	265
Jornalismo, gênero e disputa de sentidos: a produ�o da identidade e da diferença no discurso dos leitores – Pâmela Stocker	285

Pequeno manual de sobrevivência à ‘Ideologia de Gênero’ – Luan Carpes Barros Cassal & Vanessa Marinho Pereira	311
From reducing to expanding – Gelson Peres da Silva	329
Feminismos: um estudo sobre narrativas contemporâneas do feminino e as redes sociais – Paula Gorini	343
História do Movimento de Lésbicas no Brasil: Lésbicas contra a invisibilidade e o preconceito (resenha) – Sheila dos Santos Nascimento	361

MOSAICO

Racismo nas aulas de História – Michelle Viviane Godinho Corrêa	367
A Eficácia do Software Geogebra para um Aprendizado Construcionista na Matemática – Ramiro Tadeu Wisniewski	386
The Impact of Social Psychoanalytical Study of Intergroup Communication of Stephen Dedalus in “A Portrait of the Artist as a Young Man” and the Lacanian Theory – Sepideh Kamarzadeh	395
“Afiml, qual a “utilidade” do PIBID Psicologia?” – Cristiano da Silveira Longo & Stella Narita	410

PALAVRA ABERTA

Crônica “Enterrado Vivo” – Wilson Rodrigues da Silva	429
Crônica “Nascer das ideias” – Wilson Rodrigues da Silva	431
Crônica “O operário em construção” – Wilson Rodrigues da Silva	433
Crônica “Desabafo de um cigarro” – Ana de Moraes Oliveira Rosa	435
Crônica “A velha da rua” – Ana de Moraes Oliveira Rosa	437
Desenho “Árvore penhasco” – Ana de Moraes Oliveira Rosa	441
Desenho “Detelha da coluna” – Ana de Moraes Oliveira Rosa	442
Poesia “O tempo” – Ana de Moraes Oliveira Rosa	443

*EDITORIAL***UMA EDIÇÃO ESPECIAL SOBRE GÊNERO:
DANDO VOZ AO SILÊNCIO****AN SPECIAL EDITION ABOUT GENDER: GIVING
VOICE TO THE SILENCE****Rafael de Siqueira Guimarães¹****Viviane Vergueiro²****Ivan Fortunato³**

Salvador/Ilhéus/Itapetininga/São Paulo, 21 novembro 2016

As visibilidades das lutas contra a opressão de gênero tiveram como contraposição atitudes contrárias de setores mais conservadores da sociedade brasileira. Entre 2014 e 2015, quando foram instituídos os Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação, muitos grupos políticos, ligados às tradições das elites fundantes da História do Brasil, se apropriaram discursivamente dos conceitos científicos sobre as relações de gênero para criar o termo "ideologia de gênero", com o intuito de desqualificar, por meio de argumentações embebidas de preconceitos, as lutas travadas pelos direitos das Mulheres, pelos direitos LGBTI e, mais especificamente, pelos direitos das pessoas trans travestis (homens e mulheres trans, pessoas não binárias, travestis).

Em 2016, ano de um golpe parlamentar que trouxe a exclusão das mulheres de todo o primeiro escalão do governo, o esfacelamento do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, as lutas se arrefecem, diante da perda de direitos como prognóstico de uma

¹ ETC/UFSE/Elenco de Ouro.

² CUS/UFBA.

³ Nutecca.

sociedade que herda uma história de 354 anos de escravidão, de contínua perseguição a mulheres e pessoas LGBTI, que nega o genocídio da juventude negra, que expulsa povos tradicionais de suas terras, que fortalece os grandes empreendimentos imobiliários e agroindustriais. Nesse sentido, o lançamento deste Dossiê tem caráter estético-político.

Aqui propomos um conjunto de estudos, ensaios e experiências que refletem, através de distintas fundamentações críticas, sobre estes discursos, por compreendê-los como embasados em postulações que colonizam corpos e vidas, controlando também o exercício da produção de saberes e, principalmente, extrapolando seu espaço de atuação dentro das instituições conservadoras de onde surgem. Assim, este dossiê visa a promoção de perspectivas decoloniais e sobre as relações entre colonialidade, gênero, identidades de gênero e seus desdobramentos. Tivemos o prazer de receber textos de muitas partes do país e de distintos locais de fala, e consideramos que nosso objetivo inicial, que é trazê-lo à público, foi alcançado. Agora, este Dossiê segue vida própria, como produção coletiva.

Assim, Carla Vestena e Juliana Berg nos trazem importante reflexão sobre as meninas quilombolas do interior do Paraná; Elvira Herrejón nos coloca criticamente a pensarmos sobre os processos de silenciamento produzidos nas relações de gênero; Roberta Stubs propõe uma estética-devir-que-transborda para a pesquisa e vida na afirmação do múltiplo; Ronie Silveira indica, na Filosofia ocidental, apontamentos sobre a categoria gênero como indeterminação; Célia Regina da Silva trata de evidenciar o webfeminismo como política discursiva; Luana Dantas e Bruna Braga nos trazem a reflexão sobre aborto, numa compreensão sobre as políticas do silenciamento; Lilian Reichert e Larissa Ruas refletem sobre as estética camponesa de mulheres de Rondônia, por meio de suas próprias vivências; Roberta Polak, Rafael Guimarães e Gilmar Cruz apresentam narrativas de pessoas trans* no seu processo de escolarização; Karla Kian e Alvaro Alves refletem sobre a representação da mulher no

sertanejo universitário; Maria Aparecida Lopes reflete sobre a solidão da mulher negra no contemporâneo; Sandro Ferreira traz importantes referências para ,em tempos ainda mais conservadores, pensarmos as ações afirmativas; Débora Opolski e Everton Ribeiro discutem heteronormatividade e família, trazendo os marcadores para a infância; Dávila Santos e Marcos Cassandre discutem lésbicas e suas vivências no mercado de trabalho; Alexandro Silva discute, de forma bastante abrangente, a dinâmica da permanência estudantil; Pâmela Stocker traz importante reflexão sobre os discursos jornalísticos nas disputas de narrativas; Luan Cassal e Vanessa Pereira indicam, mais especificamente, formas de enfrentamento a esta manipulação discursiva chamada “Ideologia de Gênero”; Gelson Silva discute conceitualmente acerca da homossexualidade e seus desdobramentos; Paula Gorini nos traz importante reflexão sobre os movimentos sociais feministas e suas articulações contemporâneas, e Scheila Nascimento apresenta resenha crítica do livro de Tânia Pinafi sobre os movimentos de lésbicas no Brasil.

A amplitude deste Dossiê chegou a alguns rincões do Brasil profundo. Todo Brasil é profundo. Ocupar este lugar de fala numa revista voltada à Educação em geral nos pareceu muito importante no caminho de uma afirmatividade da luta por nenhum direito a menos, pela qualificação conceitual da amplitude do campo de estudos de gênero, dos corpos e das sexualidades. Agradecemos a cada uma e cada um que se incorporou nesta empreitada conosco e convidamos agora a cada leitora e leitor a compartilhar conosco desta experiência.

Boa leitura!

*DOSSIÊ***GÊNERO E EDUCAÇÃO: RELATO DA OPRESSÃO
VIVIDA POR MENINAS QUILOMBOLAS NO
PARANÁ****GENDER AND EDUCATION: REPORT OF
OPPRESSION EXPERIENCED BY MAROONS GIRLS IN
PARANÁ**

Juliana Berg⁴
Carla Luciane Blum Vestena⁵

Submissão: 30/08/2016

Revisão: 13/09/2016

Aceite: 16/09/2016

Resumo: O presente texto traz a percepção de pesquisadores sobre a vulnerabilidade vivida por meninas quilombolas da comunidade de Invernada Paiol de Telha no interior do Paraná acerca da possível opressão sentida no ambiente escolar. Uma reflexão que objetivava inicialmente observar o julgamento moral de crianças quilombolas e que em seu percurso encontrou relatos de vidas esquecidas pela sociedade heteronormativa e branca. Nessa perspectiva, o artigo traz o resultado de conversas e dilemas propostos, organizados seguindo o método clínico, discutindo identidade quilombola, gênero e etnia de meninas com idade entre 10 e 14 anos de idade.

Palavras-chave: Quilombolas. Meninas. Gênero.

Abstract: This text brings the perception of researchers about the vulnerability experienced by Maroons girls Wintering Paiol community Tile inside the Paraná about the possible oppression felt in the school environment. A reflection that aimed initially observe the moral judgment of quilombo children and that his journey found reports of lives forgotten by heteronormative and white society. In this perspective, the article presents the results of proposed talks and dilemmas, organized following the clinical method, arguing quilombo identity, gender and ethnicity of girls aged between 10 and 14 years old.

Keywords: Stereotypes. Politic silencing. Discourse and gender diversity. School.

⁴ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2014), onde atua como pesquisadora e docente; Graduada Comunicação Social pela Universidade Estadual de Londrina (1999). Contato: bergjuliana@gmail.com.

⁵ Professora Adjunta da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Doutora em Educação pela UNESP (2010). Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (2003). Possui graduação em Pedagogia Orientação Escolar pela Universidade Federal do Paraná (1996) e Supervisão Escolar pela Universidade Federal do Paraná (1997). Membro da Sociedade Brasileira Jean Piaget, SBJP, Brasil. Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associado do GT de Psicologia da Educação. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). Membership in the Jean Piaget Society (JPS). Contato: clbvestena@gmail.com.

Introdução

A discussão sobre a construção dos sujeitos, sua identidade e sua relação com os demais é necessária, faz parte de nosso entendimento sobre o múltiplo e expande nosso olhar, nossa percepção para o outro. Provoca o aprofundamento de temas que antes não nos ocorreram ou que se isso se fez, ocasionalmente não nos saltou à percepção.

Quando tratamos especificamente dos povos quilombolas podemos falar sobre várias temáticas, pois se sabe que a multiplicidade étnica e cultural brasileira é uma característica conhecida das análises das ciências e estudos educacionais. Entretanto, a percepção clara desta multiplicidade para a população em geral não tem expressão significativa, sendo esses grupos considerados muitas vezes como residentes apenas no imaginário nacional.

Nesse sentido, destaca-se a emergência das comunidades remanescentes de quilombos que não desapareceram junto com o sistema escravocrata sendo que em 1988 tiveram seu reconhecimento legal e social por meio do Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Quilombo hoje tem significado diferente de décadas anteriores de 70 e 80 quando a disciplina de História do Brasil nos dava conta apenas do quilombo dos Palmares numa localidade onde se era estrategicamente impossível chegar. Também está distante de uma definição semântica pura e simplesmente da palavra, embora essa compreensão seja útil para nosso entendimento. Em Munanga (1996, p. 59):

A palavra quilombo tem a conotação de uma associação de homens aberta a todos sem distinção de filiação a qualquer linhagem, na qual os membros eram submetidos a dramáticos rituais de iniciação que os retiravam do âmbito protetor de suas linhagens e os integravam como coguerreiros num regimento de super-homens invulneráveis às armas de inimigos. O quilombo amadurecido é uma instituição transcultural que recebeu contribuições de diversas culturas: lunda, inbangala, mbundo, dongo, wovimbundo, etc.

Para Leite (2008, p. 965):

A palavra “quilombo”, que em sua etimologia bantu quer dizer acampamento guerreiro na floresta, foi popularizada no Brasil pela administração colonial, em suas leis, relatórios, atos e decretos, para se referir às unidades de apoio mútuo criadas pelos rebeldes ao sistema escravista e às suas reações, organizações e lutas pelo fim da escravidão no País. Essa palavra teve também um significado especial para os libertos, em sua trajetória, conquista e liberdade, alcançando amplas dimensões e conteúdos.

Mesmo que sua origem seja africana e que quilombo no Brasil seja o termo em uso para comunidades tradicionais originárias da África, há também agrupamentos similares em outros países, tanto em história quanto em dificuldades e lutas territoriais.

Na América, em países como Cuba e na Colômbia esses grupos são conhecidos como *cimarrónes*⁶, na Venezuela recebem o nome de *palenques*, na Jamaica de *cumbes* e nas Guianas e nos Estados Unidos os denominados *marrons*.

Para Ratts (2013, p.131), conhecer grupos com características semelhantes e de outras nacionalidades nos faz perceber que o aquilombamento não foi um movimento exclusivo do Brasil, mas sim de países colonizados e que esse fato nos chama atenção para uma possível “pluralidade de situações.”

Da mesma forma, percebemos realidades plurais em território brasileiro onde cada comunidade quilombola assume características diferenciadas dependendo da região em que se encontra. Atualmente algumas dessas comunidades participam do cotidiano das cidades estando separadas por marcações de terra bem definidas e próximas, ou até mesmo dentro das cidades - quilombos urbanos - e com localização de conhecimento possível. Muitas outras ainda lutam pelo pleito de reconhecimento da posse da terra e de sua identidade passando por dificuldades das mais variadas ordens.

⁶ Para estudos relativos a estes grupos tem destaque o livro: *Biografía de un Cimarrón*. Com texto de Miguel Barnet e Montejo o livro traz um relato da escravidão no século XIX Cuba.

Há comunidades quilombolas em quase todos os estados brasileiros, não sendo identificados agrupamentos em Brasília, Acre e Roraima. Portanto, pensar em quilombo como antes não é mais possível, pois eles assumiram formas e organizações próprias diferentes das do período colonial.

Até outubro de 2013 segundo do Ministério da Cultura, a Fundação Cultural Palmares certificou 2408 comunidades quilombolas no Brasil com maior concentração nos estados do Maranhão, Bahia, Pará, Minas Gerais e Pernambuco. O número que parece significativo é relativamente pequeno perto das aproximadamente 3000 comunidades que a Fundação Cultural dos Palmares menciona existir em seus documentos, isso se somadas as oficializadas, as em processo de oficialização e as não reconhecidas.

O que reconhece e certifica uma comunidade quilombola ou não para a legislação brasileira é resultado de um processo que inicia com a constituição de associação formal e a autodenominação comunitária onde seus membros se identificam como quilombolas. Depois disso, um árduo e demorado caminho burocrático tem início até que o reconhecimento oficializa a comunidade, que passa a ter direitos garantidos junto ao Governo Federal do Brasil.

Mas, essa é apenas uma documentação, um registro de identidade útil e não suficiente. A definição ou até mesmo a compreensão pelo que se pode afirmar ser quilombo nos dias atuais é assunto de muitas discussões. Isso acontece por todo valor econômico envolto nas questões relativas a posse de terra, como também pelo simbolismo enraizado em sua história, que além de identificar pura e simplesmente também assume conotação caracterizadora, classificadora, legalizadora e algumas vezes discriminatória. Portanto, definir quilombo não é tarefa fácil. Para José Maurício Arruti, quando falamos dos quilombolas, dos membros dessas comunidades, tornou-se impossível não adjetiva-los,

Seja por meio da fórmula legal que lança mão de “remanescentes”, ou das tentativas de ajuste desta, por meio de “contemporâneos”. Seja ainda por que são necessárias distinções entre estes, quando se usa “urbanos” ou “rurais”. Ou, quando se quer tipificá-los, por meio de “agrícola”, “extrativista”, “nômade” etc. Ou, finalmente, quando se fala em “históricos”, de forma complementar ou concorrente àquelas formas anteriores, já que falar em “quilombos históricos” tem servido tanto para especificar quanto para deslegitimar os “quilombos contemporâneos” (Arruti, 2008, p.1).

Arruti (2008) fala que dependendo do período e da área que analisa esse significado o quilombo assumiu e ainda assume características diferentes. Para ele essas diferenças são resultado de ressemantizações desde o período colonial até os dias atuais, passando por considerações baseadas em fatos históricos, por questões políticas, por discussões sociais, legais, constitucionalizadoras e culturais.

No Brasil essas ressemantizações acompanharam o processo de configuração da identidade quilombola, uma cronologia de luta e de fatos significativos na vida dessas comunidades. As discussões sobre o reconhecimento dos quilombolas que estavam dadas como perdidas até meados de 1970 se tornaram mais acaloradas nessa década. Nesse período surgiu o Movimento Negro Unificado - MNU que em seu primeiro congresso nacional na Bahia instituiu o dia 20 de novembro como Dia da Consciência Negra. O MNU também reivindicava melhorias na legislação brasileira que historicamente impossibilitavam a posse dos territórios.

Na década de 80 a situação da titularidade das terras e o reconhecimento das comunidades começou a mudar. Em 1988 a Assembléia Nacional Constituinte muda a questão quilombola. Coincidência ou não, mais possível que não, pois as comemorações em todo território nacional pelo centenário da libertação eram fortes, a nova Constituição Federal nasceu já com a inclusão de alguns artigos contendo políticas afirmativas, como por exemplo o artigo 68 (ADCT) que reconheceu aos “remanescentes de quilombo a propriedade definitiva das terras que estejam ocupando”, assim como também obrigou o Estado a “emitir os títulos respectivos” (Brasil, 1988, online).

Em 2001 acontece na África do Sul a “III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata” onde se registrou uma proposição destinada especialmente à UNESCO para a criação de um plano de ação no combate à temática em caráter mundial.

Em 20 de novembro de 2003 um novo decreto presidencial foi assinado regulamentando o artigo 68, onde em seu Art. 2º definia-se quem seriam os grupos tradicionais ditos quilombos ou remanescentes que requeriam terras de seus ancestrais. Constava:

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. § 1º Para os fins deste Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição (Brasil, 2003, Art. 2º, online).

Para Associação Brasileira de Antropologia (ABA), que reconhece o processo de ressemantização sofrido pelo termo e tem se preocupado em estudar essas comunidades, o quilombo tem hoje significado ampliado sendo que:

O termo quilombo tem assumido novos significados na literatura especializada e também para grupos, indivíduos e organizações. Vem sendo ressemantizado para designar a situação presente dos segmentos negros em regiões e contextos do Brasil. Contemporaneamente, quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Não se trata de grupos isolados ou de população estritamente homogênea, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados. Sobretudo consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de território próprio. A identidade desses grupos não se define por tamanho e número de membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade como grupo. Neste sentido, constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento por meio de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão (O'Dwyer, 1995, p. 2).

Compreender o quilombo sob adjetivos ou ressemantizações, fatos históricos ou legais é importante para que compreendamos nos mais variados âmbitos - e nesse caso nos interessa o educacional - como essas comunidades são atualmente reconhecidas e identificadas. Mas, é preciso cautela numa possível ânsia por identificação e definição por identidade pura e simplesmente conceitual.

Para Munanga (2000, p. 38) a identidade está relacionada a história de um povo ou como afirma ele “da humanidade”. Nesse sentido, falar de identidade negra é falar sobre o que o autor chama de plurarilidades culturais e históricas onde “a identidade é, para os indivíduos, fonte de sentido e de experiência.” Vista dessa forma a identidade quilombola passa a ser um sentimento de vinculação ou identificação variante em grau podendo ser maior ou menor de acordo com o sentido adquirido pelos indivíduos.

Bourdieu (1980, p. 20) menciona sobre esse sentimento de vinculação como sendo uma força mobilizadora onde,

Os indivíduos e os grupos investem nas lutas de classificação todo o seu ser social, tudo o que define a ideia que eles fazem de si mesmos, tudo o que os constitui como “nós” em oposição a “eles” e aos “outros” e tudo ao que eles têm um apeço e uma adesão quase corporal. O que explica a força mobilizadora excepcional de tudo o que toca a identidade.

Para Cuche (1999, p.176) dizer que identidade cultural é a soma de identidade e cultura é um erro que precisa de ponderação, pois “não se pode pura e simplesmente confundir as noções de cultura e de identidade cultural, ainda que as duas tenham uma grande ligação”. O autor explica que “a cultura pode existir sem consciência de identidade, ao passo que as estratégias de identidade podem manipular e até modificar uma cultura”. Para Santos (1993, p.31),

As identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. Mesmo as identidades aparentemente mais sólidas, como a de mulher, homem, país africano, país latino-americano ou país europeu, escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de época para época dão corpo e vida a tais identidades. Identidades são, pois, identificações em curso.

Na educação, sob a ótica do multiculturalismo, falar em identidade quilombola hoje é iniciar uma discussão que passa obrigatoriamente pela compreensão de movimento e diversidade. Para Assis e Canen (2004) assume relevante importância a compreensão da mobilidade da identidade mencionada por Santos (1993). Nessa perspectiva,

O foco do multiculturalismo crítico, ou da perspectiva intercultural crítica (Canen, 2000, 2002; Canen, Arbache, Franco, 2001), tem recaído sobre a categoria identidade, entendida não como algo essencializado, “acabado”, definido a priori pela natureza, mas como fruto de construção constante, sempre provisória e contingente, nos encontros e nos choques e entrechoques culturais (Assis; Canen, 2004, p. 709-724).

Para as autoras deve-se considerar um entendimento pedagógico maior, onde:

No processo de educação multicultural crítica, cuidados para evitar congelamento identitário podem articular-se às reflexões sobre identidades específicas na tentativa de um equilíbrio dinâmico entre ambas as vertentes (Assis; Canen, 2004, p. 709-724).

Portanto, analisar a identidade partindo de um pressuposto biológico não possibilitariam a discussão relativa a educação multicultural, uma vez que essas consideram, assim como La Taille (2006, p.45-46) que “as formas e razões de viver em nada interfeririam na sua concepção” Para o autor “no início da gênese da construção da identidade, há, a partir do que se vive, mais constatação sobre o que se é, do que tomadas de decisão sobre quem ser e levar a vida”.

La Taille (2006, p.45) alerta para o fato de que,

Ninguém concebe a si próprio apenas como ser biológico, como corpo entre corpos. Para compreendê-lo, não esqueçamos que a consciência de si é resultado de uma tomada de consciência. Mas tomada de consciência de quê? Ora, da vida, do “ser” na vida, e não de um “ser” fora do tempo e do espaço. Quando por volta dos dois anos de idade uma criança toma consciência de si, ou seja, é capaz, graças à função simbólica, de pensar sobre si própria, não é apenas a sua existência biológica que ele concebe, mas também, e sobretudo, sua existência como ser social, sua inserção no seio de um grupo, suas relações com outrem, etc. Ou seja, a tomada de consciência de si é tomada de consciência das próprias ações no mundo, tomada de consciência a partir do viver, da *praxis*. Portanto, a identidade é uma construção realizada a partir dos atos concretos da vida, a partir do “como viver”.

Paradoxalmente a todos esses processos a identidade quilombola mantém sinais fortes de se sustentar em memória e história de seu povo, que é feito de resistência identitária e de aspectos culturais bem marcados e muitas vezes fortalecidos por laços familiares herdados. A questão da identidade quilombola considerada toda sua concepção, vivência de luta e de usurpação de direitos, subjugada à força pela cultura majoritária branca parece reconhecer e valorizar os múltiplos saberes e olhares populares de seu povo, mantendo assim um nível de consciência muitas vezes autônomo.

Invernada Paiol de Telha, comunidade no interior do Paraná

O sequestro dos africanos para o Paraná é relatado em muitos textos sendo que segundo Cruz e Salles (2008), os primeiros negros vieram com a implantação do sistema Colonial como alternativa à expansão do capitalismo ligados inicialmente a procura de ouro no litoral. Posteriormente, os africanos integraram atividades em latifúndios pastoris, agrícolas e alguns também serviram ao setor de mineração, principalmente na região do Vale do Ribeira, para onde foram os africanos vinham de Guiné, Angola e Moçambique.

No estado, segundo a Fundação Cultural dos Palmares, existem aproximadamente 86 comunidades quilombolas, 37 já certificadas. Na região centro-sul, próximo ao município de Guarapuava estima-se que existam aproximadamente cinco comunidades sendo apenas a Comunidade Invernada Paiol de Telha reconhecida.

Paiol de Telha está atualmente dividida. Expulsos de suas terras parte dos quilombolas vivem em localidades próximas, reagrupadas em quatro núcleos: Barranco (localizado às margens da área original, em Reserva do Iguaçu), nos municípios de Pinhão e Guarapuava e em um assentamento da reforma agrária em Distrito de Entre Rios, na chamada Colônia Vitória onde os habitantes em grande maioria são de descendência alemã Suábica, da região do Danúbio na Alemanha.

Essa é uma comunidade quilombola em situação bastante complexa e especial por sua luta pela garantia da terra e pela marcação dual das culturas existentes num mesmo espaço. No Núcleo do Assentamento localizado na Colônia Vitória encontramos as principais lideranças de Paiol de Telha, lá também estão aproximadamente 68 famílias remanescentes onde residem aproximadamente 50 crianças em idade escolar que são os sujeitos da observação que engendra esse trabalho.

Registros a respeito da comunidade de Paiol de Telha são poucos, os que existem são estudos das áreas do Turismo, História, Geografia e Antropologia com destaque a obra da autora Mirian Furtado Hartung produzida em 2004, que se constituiu uma “importante síntese histórica” como mencionado por Ilka Boaventura Leite, estudiosa das questões raciais, em prefácio do livro: O Sangue e o Espírito dos Antepassados.

A comunidade Invernada Paiol de Telha tem na disputa pela terra uma luta além do território. A terra é símbolo de sua resistência, das injustiças sofridas e é também fonte de sustento. Além disso, a comunidade preza pelo

uso adequados dos recursos naturais, isso por conta do modo de interagir com o meio, que lhe é próprio.

Originalmente Invernada Paiol de Telha habitava terras suas em outra localidade denominada Fazenda Capão Grande área também conhecida como Fundão, localizada no Distrito de Pedro Lustosa no município Reserva do Iguaçu, Comarca de Pinhão, Paraná. Deixada à aproximadamente 17 escravos libertos e outros 10 ainda escravizados as terras foram repassadas em testamento pela fazendeira Dona Balbina Francisca de Siqueira, em 1860.

Paiol de Telha é um quilombo diferente em seu surgimento pois nasceu da doação em testamento e não pela formação de negros fugidos ou desassistidos como ainda hoje se imagina. Segundo Hartung (2004), atos de cessão de terras à escravos naquele período revelam que havia nas relações entre cativos e senhores uma relação além da prevista pelo sistema escravocrata.

Ao deixar parte de seus bens a eles, a proprietária reconhecia que esses escravos e libertos faziam parte da comunidade de homens, por que inseridos em famílias, em redes parentais. Em outras palavras, nas doações e nos privilégios concedidos a alguns escravos, os senhores reconheciam que esses estavam organizados socialmente e que tal organização se baseava na instituição máxima daquela época e sociedade: a família (Hartung, 2004, p.33).

Após a doação a produção agrícola das famílias dos escravos passou à agricultura familiar destinada ao sustento das mesmas que lá habitavam, uma característica originária de povos tradicionais e que também está relacionada ao campesinato. Ainda hoje é assim, sendo “através de recursos dessa ordem que constroem, mostram e reafirmam sua distintividade” (Hartung, 2004, p. 39).

Os quilombos desenvolveram uma relação específica com a natureza, de escravos, eles se transformaram em camponeses. O relacionamento humano com a terra tornou-se fundamental como meio de sobrevivência na sociedade escravista. Viver nos quilombos equivalia a arar e cultivar a terra para dela extrair os recursos necessários à vida e também dela fazer sua moradia e nela reconstruir seu suporte cultural, numa perspectiva de auto sobrevivência (Carril, 2006, p.160-161, *in* Ratts, 2013, p. 146).

Ainda segundo Hartung (2004), anos depois de receberem a terra em 1875 os negros do Fundão foram usurpados desse território por Pedro Lustoza de Siqueira. Começava então uma história de desencontros e estranhamentos. Em 1940 os herdeiros de Heleodoro, um dos negros beneficiados com a terra em 1860, moveram ação contestando essa expropriação, mas não obtiveram resultado positivo sendo o processo arquivado sem solução ou maiores explicações. Em 1974 é lavrada escritura pública das terras do Fundão em nome de Oscar Pacheco dos Santos e da Cooperativa Central Agrária Ltda.

Buscando uma compreensão do cenário paranaense para as questões rurais nesse período é preciso saber que por volta dos idos de 1860 quando as terras foram doadas aos negros, o Paraná passava por um processo queda nas atividades pecuárias. Por esse motivo, as terras dos pecuaristas estavam sendo negociadas à imigrantes europeus. Segundo a Fundação Cultural Suábio Brasileira, houve incentivos para que a imigrantes alemães viessem se instalar nos campos paranaenses.

No estado entre 1860 e 1882 “instalaram-se 28 colônias de imigrantes de diferentes procedências” (Hartung, 1997, p.59). Mais que suprir a falta de demanda por mão de obra, resultado da então crise do sistema escravocrata que caminhava para assinatura da Lei Áurea em 1888, a intenção pelos incentivos à vinda desses imigrantes europeus aconteceu pois,

Toda essa movimentação visava construir uma “civilização” nos moldes europeus, incumbência, no discurso oficial, dos colonos “morigerados e laboriosos” (Balhana e outros, 1968c, Balhana, 1969; Lamb, 1994; Santos, 1995), vocábulos empregados na maioria das vezes sob a forma de adjetivos qualificadores e/ou sinônimos de imigrantes europeus (Hartung, 2004, p. 60).

Portanto, o que ocorreu com Paiol de Telha foi resultado de todo um movimento político e social acordado no país e consentido pelo estado paranaense que pretendia modificar os modos de produção econômicos ao mesmo tempo que promoveria o embranquecimento da pele e dos costumes,

instaurando o estereótipo dos europeus como parâmetro satisfatório. Como também foi numa escala mais próxima, resultado de uma negociata ostensiva que pode ser percebida pelas ligações pessoais e políticas dos envolvidos.

A expropriação da Invernada Paiol de Telha é resultado de um movimento estadual de ocupação de terras, caracterizado tanto pelas negociações viciadas favorecendo os grandes proprietários e homens influentes na região, em detrimento dos direitos já adquiridos dos posseiros, quanto pela participação nessas negociações do governo do Estado e da União (Hartung, 2004, p. 68).

Quando os descendentes dos escravos perderam as terras sem local de referência para onde ir, optaram por se dividirem em grupos e curiosamente segundo relata Hartung (2004), eles preferiram buscar residência próximos de seus familiares, uma das características sociais dos quilombos.

Alguns foram morar na periferia de Guarapuava e outros ocuparam as margens das rodovias próximas a Entre Rios em acampamentos sem a mínima estrutura. Nesse momento a violência presente desde a usurpação do território assumiu toques de requinte sendo que em relatos das famílias quilombolas a beira da rodovia pôde-se perceber a forma intimidadora com que os brancos agiam em prol de seus interesses.

Aconteceram atos cruéis praticados na intenção de que os negros se cansassem e deixassem o acampamento, dentre os mais comuns estavam: a água de um córrego próximo utilizada pelos negros que era constantemente envenenada, sendo que num desses envenenamentos muitos quilombolas foram hospitalizados; as mulheres quando saiam para lavar roupa ou buscar água eram molestadas. Foram muitas as formas de intimidação e registros em delegacias denunciando os crimes contra os quilombolas, o que provocou a reação do Estado que incomodado com a repercussão negativa na região, decidiu agir.

Em agosto de 1998 por meio de cessão de terras advindas da reforma agrária 65 famílias foram morar num assentamento na mesma região, em Distrito Entre Rios. Os remanescentes cansados de tanto descaso e violência contra suas famílias aceitaram a terra, mas não desistiram da luta pelo seu direito e partiram para uma mudança desse contexto. Criaram a Associação Heleodoro Paiol de Telha que viabilizou no ano de 2006 em ato solene pelo Ministério da Cultura, o reconhecimento dos remanescentes do Fundão como comunidade quilombola, legalizando sua existência e passando ao Instituto de Colonização e Reforma Agrária - INCRA o acompanhamento da comunidade.

Atualmente as lutas continuam sendo que em 19 de dezembro de 2013 foi julgada pelo Tribunal Regional Federal -TRF da quarta região, em Porto Alegre a ação em que a Cooperativa Agrária questionou o processo administrativo do INCRA para a titulação de terras da Comunidade Quilombola do Paiol de Telha. O resultado desse processo, muito além de uma ação isolada poderia abrir um precedente judicial para que outras ações similares a essa vitimassem comunidades quilombolas em todo Brasil.

A associação dos quilombolas de Paiol de Telha a frente com toda liderança existente na comunidade mobilizou os quilombos de todos país para a questão, assim como buscou apoio em políticos da base contrária à ruralista que apoiava a ação contra os quilombolas. O resultado foi ganho de causa à comunidade que em acórdão dos documentos do julgamento menciona: “Argüição de inconstitucionalidade que se rejeita” (Brasil, 2013, p.1)

A Menina Quilombola

Pesquisando sobre gênero percebe-se que mesmo o tema sendo relativamente novo e aprofundado a partir da década de 80 com a explosão dos Movimentos Feministas na América Latina e no Brasil, existem publicações significativas em diversidade de abordagens teóricas.

Revistas como *Cadernos Pagu* e a *Revista Estudos Feministas* publicam o pensamento de estudiosos conhecidos no ambiente acadêmico de vários países e de conteúdo bastante aprofundado. Joan Scott (1989) professora da Escola de Ciências Sociais do Instituto de Altos Estudos de Princeton, Nova Jersey- EUA, especialista na história do movimento operário no século XIX e do feminismo na França é uma dessas autoras. Ela menciona que dentre as muitas concepções possíveis para a utilização de gênero as primeiras utilizadas pareciam estar ligadas as feministas americanas que procuravam uma forma de distinção entre o sexo feminino e masculino.

O gênero sublinhava também o aspecto relacional das definições normativas das feminilidades. As que estavam mais preocupadas com o fato de que a produção dos estudos femininos se centrava sobre as mulheres de forma muito estreita e isolada, utilizaram o termo “gênero” para introduzir uma noção relacional no nosso vocabulário analítico (Scott, 1989, p. 3).

Já no uso do termo mais recentemente a autora alerta para o fato de que

Uma teoria que se baseia na variável única da diferença física é problemática para os (as) historiadores (as): ela pressupõe um sentido coerente ou inerente ao corpo humano – fora qualquer construção sociocultural – e, portanto, a não historicidade do gênero em si (Scott, 1989, p. 10).

Portanto, para o entendimento de gênero é preciso considerar várias partes e também algumas subpartes importantes. “O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos sendo uma forma primeira de significar as relações de poder” (Scott, 1989, p. 21). O autor alerta para essa necessidade de analisar as relações de poder relacionando a cultura como base de consideração inicial. Deve-se considerar nessa definição: os símbolos culturais; os conceitos normativos que colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos; explodir a noção de fixidade, descobrir

a natureza do debate ou da repressão que leva a aparência de uma permanência eterna na representação binária dos gêneros; e a identidade subjetiva.

O conceito de gênero pode estabelecer várias formas de compreensão, da mais ocasional movida por assuntos corriqueiros e até mesmo carregados de preconceito, como também científica onde pesquisas são realizadas com o propósito de compreender como se dão as relações num determinado período de tempo ou universo social, cultural, político, educacional ou econômico.

Assim como menciona Scott (1989, p. 23), “o gênero é, portanto, um meio de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana”.

Tão complexa quanto as relações vistas na análise de gênero são as relações raciais, elas também podem servir como forma de decodificação na interação do homem com o meio, assim como podem trazer a compreensão de como esse binômio raça-gênero se estabeleceu nas mais variadas culturas.

Segundo Vestena, Berg e Volski (2015), o termo “étnico-racial” refere-se à dimensão cultural, ou seja tradições, ancestralidades, religiões e linguagens de um determinado grupo social. Refere-se ainda às características fenotípicas visivelmente ou socialmente atribuídas (Gomes, 2012; Santos; Machado, 2008).

Nesse sentido os juízos são marca nas relações étnico-raciais sendo estas estabelecidas nas diferenças. Tais diferenças podem ser visíveis (cor da pele, dos olhos, etc.) ou não (tradições, história, valores). “Contudo, diversidade e relações étnico-raciais deveriam interagir de forma harmônica, o que não ocorre muitas vezes” (Vestena; Berg; Volski *in* Melo, 2015, p. 86).

As pesquisas podem auxiliar muito no desenvolvimento dessa temática e elas vem se aprofundando bastante no Brasil, embora ainda seja necessário evoluir além dos aspectos relativos a renda e o poder de consumo. É preciso considerar as relações contemporâneas de trabalho, contexto familiar, relações de gênero além do sujeito mulher, como também é necessária a pesquisa que pondere a diversidade cultural no campo psicológico e educacional de

construção do ser, portanto essa questão não pode mais ser tratada como secundária, mas sim precisa de enfrentamento.

As pesquisas encontradas dizem mesmo respeito a dados quantitativos como a comparação dos salários das mulheres demonstrado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, ou ainda as relações de consumo e de profissionalização relatados no Dossiê ONU Mulheres (BRASIL, 2013).

Segundo o I Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana, desenvolvido para o triênio 2013 - 2015 pelo Governo Federal,

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE indicam que o rendimento médio de uma mulher negra é o menor do Brasil, com ganho de R\$ 655,70, ao passo que o rendimento de um homem branco é, em média de R\$ 1.675,10. Os dados referentes à situação de pobreza indicam que 7,4% das mulheres negras estão na situação de extrema pobreza e 13,4% em situação de pobreza, enquanto essa proporção para homens brancos é de 2,9% e 5,6% respectivamente (Brasil, 2013, p. 18).

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA e o então Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher - UNIFEM hoje ONU Mulheres começaram em 2004 a investir na produção e disponibilização de um amplo conjunto de informações sobre as desigualdades de gênero e raça existentes na sociedade brasileira.

O resultado publicado recentemente em 2013 é o Dossiê Mulheres Negras: Retrato das Condições de Vida das Mulheres Negras no Brasil que traz informações atualizadas e importantes para análise a partir de cinco grandes referenciais: a situação educacional, a inserção no mercado de trabalho, o acesso a bens duráveis e às tecnologias digitais, a condição de pobreza e a vivência de situações de violência.

Do ponto de vista da situação educacional dessas mulheres negras constatou-se nesse estudo que as negras ingressam em instituições superiores

em quantidade menor que as brancas, mas que ambas procuram modalidades de ensino de pouco prestígio. Do ponto de vista da inserção no mercado de trabalho destacam-se os cenários das desigualdades de gênero e raça no que tange aos rendimentos. Neste âmbito, observa-se nitidamente um contraste frente aos dados sobre educação. Mesmo sendo mais escolarizadas que os homens, as mulheres brancas e negras têm salários inferiores aos dos homens de seu grupo de cor.

Quanto ao acesso a bens duráveis e às tecnologias digitais o dossiê permite perceber alguns dos efeitos materiais do processo de subordinação das populações femininas, negras, rurais e nordestinas que se encontram em situação bastante inferior as demais populações.

Para a condição de pobreza afirma-se a feminização e a negritude da pobreza no país. E por fim, sobre a vivência de situações de violência de uma maneira geral, fica nítida na leitura dos dados que a agressão física obedece a padrões diferenciados e maiores para as mulheres segundo raça/cor.

Para esse sujeito de pesquisa quando comparados os dados, os números são realmente desproporcionais e mesmo sendo significativos e reveladores ainda não demonstram os danos além da simples condição econômica. Hoje as mulheres negras se veem duplamente discriminadas por serem do sexo feminino e afrodescendentes.

A discriminação sobre as mulheres negras perpassa planos não conhecidos pelos homens do mesmo grupo racial, tais como os reportados aos direitos reprodutivos, violência doméstica, violência sexual, dupla jornada de trabalho e demais sequelas geradas por uma sociedade machista, como a brasileira. Esse contingente também comumente se vê impactado pelo seu rebaixamento à condição de objeto de prazer sexual dos homens (especialmente simbolizado na figura da mulata) e pela constante violação de sua autoestima nos planos profissional e estético e à marginalização no mercado matrimonial (Brasil, 2006, p. 26).

A situação da mulher negra hoje é apenas um prolongamento de seu passado escravo. Se retrocedermos no tempo buscando a mulher negra nesse período, a compreensão desse dano moral e psicológico fica evidente.

Segundo Manfrinate (2001, p. 24),

Aos escravos era negado o direito do casamento formal, da constituição de uma família, poucos eram os casais que conseguiam viver juntos. Mas, ao mesmo tempo, era imposto a essas mulheres que fossem geradoras de outros escravos, para o abastecimento do próprio sistema escravista, principalmente após o fim do tráfico negreiro. Crianças que muitas vezes não poderiam sequer ser amamentadas, pois deveriam dar o lugar no seio de suas próprias mães a outras crianças, brancas. Os filhos de escravos para conhecimento dos patrões só tinham mãe, não importando se o pai fosse outro escravo da senzala ou o próprio senhor.

Diante do apresentado de conteúdo social, econômico e ideológico de produção da diferença em sujeitos de cultura diversa da considerada heteronormatizada, branca e de raiz europeia, pode-se imaginar a incidência de discursos constrangedores tanto externalizados e verbalizados, quanto internalizados, percebidos e sentidos pelas mulheres negras que se reconhecem em situação identitária inferior. Esses sentimentos são subsídios importantes para novos estudos que como afirmamos anteriormente, podem avançar em diversidade e entendimento desse processo de exclusão e discriminação cruel da mulher negra.

Não obstante a essa realidade, outra característica encontrada nos estudos relacionados a gênero e raça é o fato de que quando autores são motivados por abordagens feministas esses estudos são em maioria desenvolvidos por pesquisadoras negras.

Segundo Figueiredo (2008, p. 240), “O ponto central aqui é o lugar da enunciação, isto é, a localização étnico-racial, de classe e de gênero do sujeito que enuncia.” A maioria dos estudos são relatos de experiências vividas e sentidas no cotidiano das mulheres negras tornando-se indissociável a compreensão das relações raciais para a apreensão dos conhecimentos sobre gênero.

Existem três características que marcam os estudos sobre gênero e raça no Brasil: a) a ênfase na denúncia a dupla opressão que afeta a experiência das mulheres negras; b) certa tendência à vitimização e/ou ao pessimismo, no que se refere à capacidade de os agentes sociais negros reverterem a situação; c) a ausência de estudos que assumam verdadeiramente a dimensão relacional proposta pelas teorias de gênero (Figueiredo, 2008, p. 240).

Mas, e a menina negra e quilombola? Vitimadas são as mulheres negras desde que são meninas. A reprodução dos dados demonstrados acima pode até mesmo em alguns casos atingir dimensões reduzidas, mas qual seria o impacto na infância? E como o julgamento moral dessas meninas acerca desse seu mundo se estabelece?

Para La Taille (2006, p. 144) o “despertar do senso moral” ou da “consciência moral” considera sentimentos que juntos agrupam as dimensões intelectual e afetiva. São seis sentimentos que podem fazer “querer agir moral”: Medo e Amor; Confiança; Simpatia; Indignação; Culpa; e Vergonha. Para ele, esses sentimentos estão ligados a fatores de maturação biológica, porém, não em grau de importância maior que a qualidade nas relações sociais. Para o autor “...as dimensões intelectuais e afetivas correspondem a dois domínios singulares, irreduzíveis um ao outro, mas relacionados tanto no eixo sincrônico quanto no eixo diacrônico.”

Paralelamente a esse processo de vitimação é importante também demonstrar a valorização da menina quilombola preparada para ser mulher fonte de conhecimento cultural, pois em muitas comunidades de quilombo se encontrou dados de que a ela caberá a formação e transposição dos conhecimentos tradicionais de seu povo.

Nesse processo de passagem de conhecimentos, a mulher negra é a educadora por excelência. Ela sempre guardou os saberes e os cultivou e transmitiu em todos os lugares por onde passou. Ela é identificada com a ancestralidade, porque incorpora essa ancestralidade, nos papéis de mãe, mulher (esposa, companheira) professora, enfermeira, mãe de santo, filha de santo, ekede ou makota, mestre, contra-mestre ou praticante de capoeira, benzedeira, curadora, conhecedora dos segredos da natureza. Ela realiza essas lutas e ações cotidianas com dignidade e pela DIGNIDADE da família negra (Siqueira, *in* Brasil, 2005, p. 37).

Em Invernada Paiol de Telha a relação de respeito e de poder ocorre pelo valor da ancestralidade onde o mais velho, seja homem ou mulher é quem detém maior informação e detentor do respeito dos quilombolas, porém cabe

a mulher a formação das crianças e a instrução relativas aos costumes daquela comunidade.

Já em outras comunidades, além do papel de educadoras as quilombolas são também as mulheres que negociam aspectos relacionados à terra junto aos fazendeiros e INCRA, como é o caso da Comunidade Quilombola de Mata Cavalo no estado do Mato Grosso na região central do país. Manfrinate (2011, p. 20) em sua pesquisa relata que

Quando as mulheres quilombolas contavam as histórias dos despejos, colocavam as atuações femininas em alta consideração. A resistência e a luta no quilombo são particularidades assumidas pelas mulheres, são elas que brigam e discutem com os fazendeiros. Na narrativa feita isso era colocado como uma tática de “combate”, pois quando havia brigas e os homens quilombolas entravam na frente de batalha, os fazendeiros não tinham nenhum escrúpulo em partir para a agressão física, e, como contavam com armas de fogo e empregados contratados justamente para esse fim, os quilombolas acabavam sofrendo muito. Porém, com as mulheres quilombolas tomando a frente da luta os fazendeiros relutavam um pouco em agredi-las e a discussão ficava só nas ofensas verbais. Para elas isso garantia um papel importante no quilombo.

Uma das hipóteses para adoção dessa estratégia de negociação estaria na cultura de suas antepassadas, pois: “O poder feminino no quilombo é o que chamam de herança das antigas guerreiras africanas, que implica numa grande força às suas descendentes, e a qual elas sabem fazer bom uso” (Manfrinate, 2011. p. 20).

Em visita as escolas da Colônia Vitória onde as crianças quilombolas de Paiol da Telha frequentam foi possível vivenciar um pouco do dia a dia dessas crianças, pois estávamos realizando coleta de dados de nossa pesquisa ação nas salas de aula, atividade parte do Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar em Desenvolvimento Humano e Educação do programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Centro Oeste.

Nossas observações aqui neste artigo não compreendem o objetivo da pesquisa em questão e dos estudos que estávamos realizando na comunidade,

que tratavam a construção da moral e compreensão ambiental nessas comunidades, porém nos saltou os olhos a forma diferenciada como as meninas e meninos advindos de comunidades quilombolas se mantinham mais afastados às conversas e como em especial as meninas se mantinham tímidas sem qualquer manifestação, visivelmente apáticas e aceitando a participação forte e censurada colocada principalmente pelos meninos brancos.

Observamos que durante a coleta de informações onde as crianças interagiam emitindo sua opinião sobre temas relacionados ao objetivo da pesquisa, o comportamento das crianças quilombolas eram comedidos. Elas pareciam refletir, mas não se manifestavam. Como se sentem essas crianças?

Com o propósito de compreender melhor também a menina quilombola, no ano de 2012 pesquisadores da Universidade Estadual do Centro Oeste juntamente com alunos de Iniciação Científica e de Mestrado em Educação iniciaram nova pesquisa que pretendeu estudar a Moralidade e o Conhecimento Socioambiental das crianças que residem na comunidade quilombola Invernada Paiol de Telha em Guarapuava, interior do estado do Paraná. Essa pesquisa tem financiamento pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico conta com apoio do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação do Governo Federal pela chamada MCTI/CNPq/SPM/MDA nº 32/2012 e tem aprovação pelo Comitê de Ética pelo CAAE 01879112.7.0000.0106.

Este relato é resultado desse novo olhar, assim assinalamos com esse texto nossa observação útil e pertinente, pois é ainda atual a forma como esses fatores de vulnerabilidade gênero e raça estão colocando meninas quilombolas como oprimidas no ambiente escolar.

Como mola motriz dessa opressão está a diversidade existente nas culturas que habitam a região, nesse caso a comunidade quilombola Invernada Paiol de Telha em sua relação com seu meio, bem como a disputa pela terra e o valor atribuído ao espaço onde as meninas quilombolas residem e estudam.

Segundo Bordieu (2002, p. 2-3), a opressão nesse caso pode ser bem representada por ser essa uma

Violência simbólica, violência suave, insensível, invisível as suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente do desconhecimento, do reconhecimento, ou, em última instância do sentimento.

A discussão sobre gênero é importante e vital nesse caso, pois leva a uma análise de causa e consequência: as meninas quilombolas têm que deixar seu lugar em direção ao lugar de outras etnias para sofrerem o estigma proveniente de uma educação branca e europeia, que pressupõe a dominação masculina e tem na heteronormatização seu princípio histórico.

Nesse aspecto, em Paiol de Telha as meninas quilombolas podem estar passando por um processo de desvalorização e desrespeito do seu lugar e como que procurando um lugar seu, acabarão por deixar sua cultura para ceder a dominação existente sofrendo uma desconstrução cultural. Esse processo colabora para que haja uma negociação identitária onde as meninas quilombolas aceitam se ver como dominadas, pois entendem ser esse um valor majoritário atribuído no ambiente escolar.

Resultados e Considerações Finais

A reflexão foi possível pela proposição de dilemas sociais utilizando-se do método clínico como meio científico para formatar a pesquisa. Um meio que sofreu ajustamentos, mas que manteve sua essência sendo flexível quando necessário e organizado quando do estudo na comunidade. Analisamos cada sujeito como único, que tem uma coerência interna e que não se centra apenas no peculiar. Respeitamos as vivências universais das meninas, pois consideramos que essas as compõe, assim como são compostas por elas enquanto geradoras de conhecimento (Delval, 2002).

Delval (2002) menciona que é preciso atenção para o fato de que a essência do método clínico não está no diálogo, tampouco no questionamento, mas sim está na forma como a interferência será realizada e na interação do sujeito.

Depois de nossa percepção e suspeita de opressão vivida na escola decidimos levar o dilema para a comunidade onde pudemos ouvir as meninas e assim compreender melhor o que acontecia. Utilizamos a proposição de dilemas com gravuras e a contação da história de Janaína, uma menina quilombola da região central do país que tinha dificuldades comuns a todas as crianças da escola. Assim, pudemos selecionar um tema comum aplicado em seu universo étnico-racial. Elas puderam assim discutir situações cotidianas da escola e da comunidade que participam da construção de seus mapas mentais, de seu “mundo real” sendo motivadas de forma subjetiva por seus valores e exercitando seu julgamento moral.

Tivemos uma conversa inicial com as meninas onde nos conhecemos e apresentamos o dilema. Tivemos o cuidado de durante a apresentação do dilema não orientarmos as respostas, portanto não inserimos temas relativos a discriminação ou racismo, bem como construímos uma situação imaginária muito comum nas escolas de modo geral.

Nem sempre o protocolo foi seguido sendo que em alguns casos surgiu a necessidade de se criar nova pergunta que seguia o mesmo padrão de questionamento. Outras vezes tivemos a intervenção e supervisão de D. Vanda, quilombola remanescente e filha de Sr. Domingos Gonçalves dos Santos, falecido em 2015 aos 84 anos de idade, um dos herdeiros diretos do Fundão.

Importante saber que na idade das meninas de Paiol de Telha (10 a 14 anos) pelo exercício de criação e recriação acontecem testes de hipóteses para a solução da situação dilema. As regras também passam a assumir um entendimento diferenciado, pois as meninas percebem a utilidade das regras

para seu julgamento moral. Assim, a noção de justiça faz sentido sendo um regulador social de suas ações de direito.

Segundo Godoy (2001) o desenvolvimento do julgamento moral é dependente de estímulos cognitivos estruturais, sociais e ainda de fatores ligados à experiência, ou seja, a oportunidade de adoção de papéis (compreender a atitude de outros, tomar consciência de seus pensamentos e sentimentos, colocar-se no lugar do outro). Isto implica vivência e tomada de consciência das situações provocadas pelas interações sociais que suscitaram nas meninas de Paiol de Telha emoções, simpatia ou empatia. Essa complexidade envolveu o desenvolvimento do juízo moral e remeteu à necessidade de maior compreensão quanto aos sentimentos, pensamentos e à própria moral.

Portando, o sentir e o pensar foram os dois lados do agir, formando uma unidade interdependente, assim como afetividade e cognição também estiveram presentes na construção dos conhecimentos e julgamentos morais, como demonstramos na transcrição das falas que contam com a participação de D. Vanda.

Adotamos MQ para meninas quilombolas e numeramos conforme o sujeito de fala. As transcrições são relatos da fala e não têm obrigatoriedade da escrita formal:

Pesquisadora: *Você pode decidir o que ela poderá fazer, para resolver essa situação. O que você acha que Janaína deveria fazer? Contar o tinha visto para que não acontecesse mais?*
 MQ1: *mas ela ira apanhá*
 Pesquisadora: *Mas se ela não contasse o que ia acontecer?*
 MQ1: *isso acontece.*
 Pesquisadora: *já aconteceu com você?*
 MQ: *já . (todas acenderam com a cabeça.)*
 D. Vanda: *Do que chamam vocês?*
 MQ: *silêncio, (todas)*

Nesse momento todas ficaram em silêncio e tivemos que trazer a conversa para o universo delas para conquistar sua confiança e assim possibilitar a discussão. Foi iniciado outro diálogo que nos remeteu a análise de que por vários momentos a diversidade não participa dessa compreensão causal, sendo muitas vezes a razão pela qual a escola se torna excludente.

Mergulhadas em currículos e técnicas de ensino no cumprimento de metas e postulados, à escola moderna falta tempo e atenção no trato das questões relacionadas à diversidade. Ligadas a controles de autoridade invisível, muitas delas cumprem o objetivo de repassar o conteúdo faltando tempo e empenho na tratativa de temas cotidianos. Assim, as meninas quilombolas perdem o interesse pela escola e acabam por formar uma opinião negativa dos professores e diretores. Abaixo segue trecho que evidencia isso:

Pesquisadora: *a escola é boa?*
 MQ: *não (todas)*
 Pesquisadora: *então... o que a Janaína faz?*
 MQ2: *porque tinha um menino me chateando na escola e eu contei pra professora e não adiantou nada, é porque eu tenho um negócio na cabeça, sabe, aí eu mostrei pra escola inteira e os piá ficaram me zoando, me chamando de careca e isso e aquilo, e eu fui chorando e contei pra diretora e não diantou nada.*
 Pesquisadora: *E com vocês?*
 MQ3: *Comigo também, é que eu sou grande, maior da escola, e eles ficam me zoando muito.*
 Pesquisadora: *E elas sabem que vocês são da comunidade?*
 MQ3: *Acho que sabem*
 MQ: *Sabem. (outras três meninas falam)*

Noutro trecho da entrevista quando tentamos voltar ao dilema de Janaína a mesma situação se repete:

Pesquisadora: *Mas me ajudem, como eu preciso resolver o problema da Janaína, o que ela faz?*
 MQ1: *Conta pra mãe.*
 Pesquisadora: *E o que acontece se ela contar pra mãe dela?*
 MQ2: *Ai ela vai lá e faz uma confusão e diz tudo. Daí eles vão pra cima do aluno.*
 Pesquisadora: *mas vocês acham que resolve? Ela vai ter que ir na escola.*
 MQ2: *Não adianta nada, porque quantas vezes minha mãe foi lá reclamar e nunca adiantou nada.*

Para Moura (2006, p. 262),

A grande diferença que se deve destacar entre a transmissão do saber nas comunidades negras rurais e nas escolas é que, no primeiro caso, o processo, fruto da socialização, desenvolve-se de forma natural e informal e, no segundo, o saber não está referenciado na experiência do aluno.

Ou seja, para essas meninas quilombolas o importante era discutir as questões sociais a partir de seu referencial pessoal e não da construção do saber. Quando percebemos essa relação, passamos a ouvir mais, a buscar suas experiências e seu julgamento moral particular. Incrivelmente, depois dessa mudança de postura o diálogo fluiu e o respeito mútuo entre nós e elas, enquanto grupo, se estabeleceu. A partir deste momento não fomos mais vistas como “invasoras de sua cultura” e sim como parte do círculo.

D. Vanda: *Eu acho que a Janaina tá batalhando pela amiga dela e ela não deve desistir pra mostrar que ela é uma grande amiga. Porque nesse grupo já houve briga. Essas já brigaram. Tem que mostrar que são amigas. O exemplo da Janaina é um exemplo pra elas aqui, né. Aqui dentro na comunidade também tem briga entre parentes. Aqui tem um grupo que sai pra xingar as pessoas, pra dentro da comunidade. Se dentro da comunidade isso acontece isso, imagina nos colégio, é só xingar de vários nomes. Racismo, bolin, chamam de burra, piolhenta, buraquenta...*

MQ4: *Preta*

Pesquisadora: *Preta?*

MQ4: *Eles dão apelido na escola. De Larissa preguiça pé de carniça*

Pesquisadora: *Mas a senhora acha que é pela comunidade D. Vanda?*

D. Vanda: *É, são discriminado, são tratados como sem terra. Dai não dá. tem pessoas que moram na comunidade e tem vergonha de dizer que moram aqui.*

Pesquisadora: *E se perguntarem na frente dos amigos de você, se vocês são da comunidade, o que vocês falam?*

MQ: *que somos daqui. (três responderam)*

As formas de violência que colocam as meninas em situação de vulnerabilidade ficam claras quando D. Vanda continua a conversa falando do impacto prático dessas formas de opressão. Toda sua fala, abaixo detalhada, sempre relaciona o território como solução possível para se resgatar outros valores e a autonomia do grupo quilombola, que segundo ela está se perdendo.

D.Vanda: *As meninas chegam chorando se queixa que os outros batem e vai falar com a professora. Ai ela chegou e disse que vai embora, porque em Santa Catarina tem muitos brancos casados com negro e lá não existe discriminação.*

Pesquisadora: *O que a senhora acha que isso afeta na vida das meninas?*

D.Vanda: *Muitas já pararam de estudá.*

Começa aqui dentro da comunidade a briga.

Pesquisadora: *Mais antigamente, essas coisas aconteciam?*

D.Vanda: *Eu nunca estudei. O pessoal era mais unido. Eu sinto que era mais união. Chegava o fim de semana um ia visitar o outro, não tinha desavença. Saudade de voltar a gente tem. Aqui nós somos sem terra! E nós não somos sem terra, a gente tem terra. Sem terra são aqueles coitadinhos que anoitecem na rua e amanhecem na rua, isso é triste. Eu se orguio de morar aqui, aqui nós temos. Ontem mesmo plantamos mais de 100 pé de mandioca, minhas galinhas., mas a vontade é de voltar pra lá. Nasci me criei lá. Ao menos lá a família pode novamente se unir, a mema paz, o memo amor. Não que nós teje mal aqui. Então se, nos momento de dificuldade temos gente. Se ajudamo.*

Outro depoimento que chamou atenção foi o da Menina Q1 de 12 anos que contou um caso de tentativa de molestamento por outro menino, que não é da comunidade.

Menina Q1: *Eu tive problema lá na escola (D. Pedro I) ai minha mãe foi lá conversar e não adiantou nada.*

Pesquisadora: *E ser menina na escola é bom o ruim?*

Menina Q1: *Eu acho ruim, porque esses tempos eu pra secretaria por causa dum piá. Ele ficava só me incomodando, e ele me trançou lá dentro e tentou arrancar minhas calças dentro da sala. Daí tudo mundo ficavam dando risada da minha cara e fui na secretaria e não adiantou nada. Daí eu disse pra mãe e ela foi lá.*

Pesquisadora: *Mas ele parou de te incomodar?*

Menina Q1: *Não. só que daí eles mudaram ele.*

Chegamos a conclusão que as meninas quilombolas em seus conflitos de gênero e luta por respeito, muito cedo reconhecem sua vulnerabilidade e vivem em situação de medo e desconfiança contínuos. A vida social dessas meninas tem proporcionado sua tomada de consciência, porém ainda é prematuro afirmar que esta consciência resultará em autonomia ou se permanecerá heterônoma como alternativa de acreditar que seu lugar é de subserviência à vontade de outros mais poderosos.

Com a proposição dos dilemas ficou perceptível no conteúdo de suas falas a opressão a que são submetidas, principalmente na escola. Seja por haver o desprezo pela diversidade escolar que pode estar camuflando uma tentativa

de deixar no esquecimento a cultura quilombola, seja pela falta de cooperação entre professores e alunos, ou pelo consentimento quando as meninas quilombolas não se manifestam durante a aula, ou ainda e mais grave pela opressão e sexismo que ameaçam sua autonomia.

Torna-se emergencial o aprofundamento, bem como o surgimento de pesquisas que tragam à tona a discussão de gênero, etnia em ambiente escolar, uma vez que os relatos aqui trazidos são resultado de percepções e não tiveram o propósito do aprofundamento. O que aqui se relata demonstra campo científico de estudo que pode resultar e contribuir com um novo entendimento da diversidade, igualdade e identidade.

Referências Bibliográficas

ARRUTI, J. M. A. **A emergência dos “remanescentes”**: notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. Revista Mana, vol. 3, n. 2, outubro. Rio de Janeiro:1997.

_____. Quilombos. In: **Raça**: novas perspectivas antropológicas / SANSONE, L; PINHO, O. A. (organizadores). 2ed. rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008.

ASSIS, M., D., P; CANEN, A. **Identidade negra e espaço educacional**: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 709-724, 2004.

BRASIL, Casa Civil. **Constituição da república federativa do brasil**. Brasília: 1988.

_____. Ministério da Educação, **Saberes e fazeres, modos de brincar**. Fundação Roberto Marinho, 2006.

_____. Ministério da Educação, **Saberes e fazeres, v1: modos de ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

_____. Ministério da Educação, **Saberes e fazeres, v2: modos de sentir**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

_____. Ministério da Educação, **Saberes e fazeres, v3: modos de interagir**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: 2006.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Superando o racismo na escola**. MUNANGA, K. Brasília: 2005.

- _____. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Plano nacional de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais de matriz africana, 2013-2015**. Brasília: 2013.
- _____. Tribunal Regional Federal 4. **Documentos do julgamento da constitucionalidade do decreto federal 4.887/2003**. Porto Alegre: dezembro de 2013.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Programa Diversidade na Universidade. RAMOS, M.N; ADÃO J. M; BARROS, G. M. N (coordenação); **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: 2003.
- _____. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil / organizadoras: Mariana Mazzini Marcondes ... [et al.]**.- Brasília: Ipea, 2013
- BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. Bertrand do Brasil. Rio de Janeiro: 2002.
- CRUZ, C. M; SALLES, J. O. Territorialização negra, conflitos e racismo ambiental no Paraná. In: **Educando para as relações étnico-raciais II**. p. 53-76. Curitiba: 2008.
- CUCHE, Dennys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.
- DEVAL, Juan. **Introdução ao método clínico, descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FIGUEIREDO; A. Gênero. Dialogando com os estudos de gênero e raça no Brasil. In: SANSONE, L; PINHO, O. A. (org.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- GODOY, E. Ap. **As relações étnico-raciais e o juízo moral no contexto escolar**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas: 2001.
- GOMES, M. F. V. B. **Cartografias da paisagem: trajetória Socioambiental de Guarapuava**. Guarapuava: Unicentro, 2012.
- HARTUNG, M. F. **O sangue e o espírito dos antepassados: escravidão, herança e expropriação no grupo negro Invernada Paiol de Telha - PR**. Florianópolis: NUER/UFSC, 2004.
- LA TAILLE, Y. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LEITE, I. B. **O projeto político quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais**. Revista Estudos Feministas. Setembro - Dezembro. p. 965-977. Florianópolis: 2008.
- MANFRINATE, R. **Histórias femininas: poder, resistência e educação no quilombo de mata cavalo**. UFMT, Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá: 2011.
- MOURA, G. Aprendizado nas Comunidades Quilombolas: Currículo Invisível. In: **Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. Brasília: 2006.

MUNANGA, K. Arte afro-brasileira: o que é, afinal? In: **Mostra do redescobrimento: arte afro-brasileira**. p. 98-111. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2000.

_____. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, v. 28. p.56-63. São Paulo: Dezembro/ Fevereiro, 95/96.

O'DWYER, E. C. **Terra de quilombos**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 1995.

RATTS, A. A. Face Quilombola do Brasil. In: **Relações étnico-raciais: um percurso para educadores**. Vol. II p.129-150. São Carlos: EDUFSCAR, 2013.

SANTOS, B. S. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. **Rev.Sociologia**, n.5. p. 31-52. USP. São Paulo: Tempo Social, 1994.

SANTOS, S. Q. dos S. e; MACHADO, V. L. de C. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** vol.16 no.58 Rio de Janeiro Jan./Mar. 2008.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**. n. 20, p. 71-99. Porto Alegre: 1995.

SIQUEIRA, M. L. Os Quilombos e a Educação, In: **Valores afro-brasileiros na educação**. Boletim 22, novembro 2005. Disponível em: <http://goo.gl/QLVm2T>. Acessado em 10/11/2014.

VESTENA C. L. Blum; BERG, J.; VOLSKI, V. Moralidade no Território Quilombola Paiol de Telha. In: MELO, A (org.). **Educação e sociedade em Guarapuava: cenários da pesquisa**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

SITES CONSULTADOS

<http://www.mec.gov.br/>

<http://www.cpisp.org.br/comunidades>

<http://elplasticomata.com/>

<http://www.youtube.com/watch?v=XwvYzmk-NjY>

<http://www.revistacafeicultura.com.br/index.php?tipo=ler&mat=27265>

http://www.suabios.com.br/?page_id=1500

<http://www.palmares.gov.br/>

<http://www.geledes.org.br/areas-de-atuacao/educacao/#axzz3FbecTKST>

<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/>

<http://www.unifem.org.br/>

<http://www.ipea.gov.br/>

<http://www.pagu.unicamp.br/en/cadernos-pagu>

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref>

<http://www.palmares.gov.br/>

DOSSIÊ

DIVERSIDADE DE GÊNERO E SILENCIAMENTO

GENDER DIVERSITY AND SILENCE

Elvira Mejia Herrejón⁷

Submissão: 30/08/2016

Revisão: 13/09/2016

Aceite: 13/09/2016

Resumo: O presente artigo surge do seguinte questionamento: que potencialidades e desafios enfrentam as escolas ao silenciar a diversidade de gênero? O objetivo é identificar e discutir de que forma a escola reforça a desigualdade social ao silenciar a diversidade de gênero. Para tanto, recorre-se a livros, monografias e artigos em que autores como Orlandi, Raymond e Zizek falam sobre os vários tipos de silenciamento; enquanto vozes como Pêcheux, Louro, Stoller, Butler, entre outras, trazem noções de sujeito, ideologia e identidade para esboçar uma ideia sobre o preconceito e o papel das escolas no que tange à diversidade de gênero.

Palavras-chave: Estereótipos. Política do silenciamento. Discurso e diversidade de gênero. Escola.

Abstract: This article comes up from the following question: what potential and challenges facing schools by silencing gender diversity? The goal is to identify and discuss how the school reinforces social inequality by silencing gender diversity. Therefore, it resorts to books, monographs and articles in which authors such as Orlandi, Raymond and Zizek talk about the various types of silencing; while voices as Pêcheux, Louro, Stoller, Butler, among others, bring notions of subject, ideology and identity to sketch an idea about prejudice and the role of schools in relation to gender diversity.

Keywords: Stereotypes. Politic silencing. Discourse and gender diversity. School.

⁷ Tradutora autônoma, Mestranda em Língua e Cultura (UFBA); Monitora da Língua Espanhola no PROFICI/PROEMES (UFBA); Licenciada em Língua Portuguesa e Literaturas afins (UNOPAR), Bacharel em Direito (UCSAL), Técnica em Pesquisa no GP em Direitos Humanos, Direito à Saúde e à Família - UCSAL/CNPq; Pesquisadora Voluntária no NEVIDE - Núcleo de Estudos em Violência, Cidadania e Democracia (UCSAL); Membro do GP em Cultura e Sexualidade - CUS (UFBA). Contato: ravelimex@hotmail.com.

Introdução

Sem ser única responsável pela transmissão de conhecimentos, a escola se constitui numa das instituições que mais determinam o modo de pensar das pessoas. Nesse espaço privilegiado, o indivíduo passa grande parte da sua existência, a começar pelo jardim da infância, até estágios mais avançados de educação formal, como a universidade, onde como alunos enfrentam aprovação e desaprovação em relação à sexualidade e gênero. É na escola que se aprendem formas de etiquetamento relacionadas com semelhanças e diferenças sexuais e de gênero, e, mais do que nos conteúdos transmitidos pelo professor, é normalmente, nas conversas com os colegas, nas revistas, na TV e na internet que adolescentes e jovens são introduzidos ao mundo da sexualidade e gênero.

Este artigo tem como objetivo abordar conceitos e questões relacionadas à diversidade de gênero e analisar de que modo pelo silenciamento deste aspecto, a escola contribui para a desigualdade social. O artigo está dividido em quatro seções, entre as quais as considerações finais. A primeira seção apresenta alguns entendimentos sobre estereótipos e estigmas relacionados a gênero no processo de silenciamento das vozes e conhecimentos não heteronormativos. A segunda seção trata da análise do discurso na construção de subjetividades e diversidade de gênero. A terceira seção é dedicada a mostrar o papel da escola na construção e fortalecimento de identidades, assim como sua contribuição para a desigualdade social ao silenciar ou ignorar a diversidade de gênero. Nas considerações finais se faz um apanhado geral dos resultados deste trabalho, mostrando-os de forma sintética, não como algo definitivo e inquestionável, e sim como uma contribuição que, entre muitas outras, deseja refletir sobre o tema.

Estereótipos e política do silenciamento

As brincadeiras e piadas, os rabiscos nas paredes e portas dos banheiros e os bancos da escola servem para os alunos darem vazão às fantasias, aos

conceitos e preconceitos sobre sexualidade e gênero, materializando, de alguma forma, conceitos e crenças absorvidos, geralmente sem filtro e sem discernimento, como condicionamentos sociais.

Os preconceitos de gênero dentro do ambiente escolar que se manifestam através de piadas e brincadeiras podem ser reflexos do que a criança vê e ouve dos adultos, ao nutrirem atitudes homofóbicas que, na pior das hipóteses, podem alcançar proporções lamentáveis, como bullying, espancamento, isolamento e genocídio.

Um dos mecanismos de interdição perceptíveis nas narrativas é a política do silenciamento, este se divide em silêncio constitutivo, ao apagar palavras ao falar; e em silêncio local, por meio da censura, e como diz Orlandi (1997, p. 24), é por meio de “aquilo que é proibido dizer em certa conjuntura” que se dá o silenciamento, sujeito a injunções sociopolíticas. Para a autora, censura é “qualquer processo de silenciamento que limite o sujeito no percurso de sentidos” (idem, p.13).

É da política do silenciamento, Segundo Coracini (2007) que emerge a concepção de sujeito da linguagem como sujeito cindido, considerando que o sujeito pode ocupar várias posições no discurso e, ainda, é clivado, porque fragmentado em função de sua constituição inconsciente. Retomando o pensamento de Orlandi (1995) há uma política do silêncio subdividida; trata-se do silêncio constitutivo, em que uma palavra apaga outras necessariamente, e o silêncio local relacionado à censura que se deve à imposição de um pensamento hegemônico.

A melhor maneira de entender a hegemonia, explica-se Barrett (1996, p. 238), é pensar em como funciona a organização do consentimento através dos processos pelos quais se constroem formas subordinadas de consciência, desprovidas de recurso à violência ou a coerção. Desta forma, parafraseando, o bloco dominante atua não apenas na esfera política, mas na sociedade como um todo.

Estereótipos e estigmas são frutos da política do silenciamento. Tanto para o menino quanto para a menina que contrariam a expectativa que deles se tem, há um castigo severo por condicionamentos relacionados com a diversidade de gênero, há o peso de uma sociedade machista que os marginaliza como lembra Jocimar Daólio (1995):

O machismo é um monstro muito maior e mais feroz que qualquer dos monstros provincianos com que lutam os pragmáticos e os desconstrutivistas. Pois o machismo é a defesa das pessoas que tem estado por cima, desde os primórdios da história, contra as tentativas de derrubá-las; esse tipo de monstro é muito adaptável, e desconfio que seja capaz de sobreviver quase tão bem num meio filosófico antilogocêntrico quanta num meio logocêntrico.

Esse fenômeno é explicado por Cornell, (1991, p. 98) ao dizer que: “a tradição logocêntrica está sutilmente vinculada ao impulso em direção à pureza, o qual consiste em escapar à contaminação das trapalhadas femininas”. Visão, decerto, androcêntrica cujas armas são o preconceito e o pragmatismo e com as quais luta para se manter em pé, não de igualdade e sim de dominação.

Os estereótipos surgem de modelos e conceitos concebidos como as únicas opções possíveis de definirem algum objeto, pessoa, grupo social ou sexual, e devem-se, segundo Toledo (1983), ao desconhecimento, ou à ignorância (no sentido de as pessoas ignorarem) as diversidades como elementos inerentes à condição do ser humano.

Os estigmas, segundo Goffman (1988) tem a ver com o conjunto de atributos inscritos na identidade social de um indivíduo, os quais, na interação, podem ser desacreditados, depreciados, e tidos como indivíduos de “menor” importância social.

Atos homofóbicos resultam dos estereótipos e dos estigmas relacionados com a diversidade de gênero. Sendo que, de modo geral, a homofobia se caracteriza por insultos, piadas, olhares reprovadores, agressão física e até

assassinato. São estas, como afirma Nunan (2003), algumas das práticas comuns na ordem social contra gays, lésbicas, transexuais e travestis.

Os preconceitos, como afirma Van Dijk (2015, p. 31), “não são inatos, mas aprendidos, principalmente pelo discurso público (...), em grande parte, controlado pelas elites, inclui debates políticos, notícias e artigos de opinião, programas de TV, manuais de trabalhos escolares”, que terminam sendo disseminados nas falas formais e informais tanto virtualmente como nas relações corpo a corpo da vida cotidiana.

A mídia influi, em grande parte, na construção e modelagem do pensamento social e o faz através da produção e divulgação de fatos, como afirma Nunan (2003):

[...] a mídia (em geral) e a publicidade (em particular) tornam-se poderosos agentes de socialização e disseminadores de opinião, adquirindo um papel fundamental na construção e perpetuação de estereótipos, devendo, portanto, ser levadas em consideração durante qualquer tentativa de análise do fenômeno do preconceito (p. 69).

Guareschi, (2009) entende a comunicação como uma arma duplamente poderosa, uma vez que pode criar realidades ou fazer com que elas desapareçam ou fiquem silenciadas pelos meios de comunicação que, no Brasil, 94%, estão nas mãos de doze famílias. A mídia, afirma Guareschi (2009, p. 86) constrói a realidade com valores, e esses valores, são a motivação da nossa vida e pautam nossas discussões e posicionamentos do cotidiano.

Por interesses e questões de ordem político e ideológico há uma estratégia dominante na comunicação, já que segundo Sarz (2009, p. 108), os meios de comunicação são essenciais para garantir a hegemonia eurocêntrica (na versão anglo-saxã dos EUA), embora aparentem manifestar e expressar o multiculturalismo das populações incluídas.

Discurso e diversidade de gênero

Os preconceitos, como enfatiza Dijk (2015), são socialmente partilhados, produzidos e reproduzidos, de forma conjunta pelos membros da sociedade, o fazem por meio de discursos institucionais, da política, das mídias, da educação, do ensino e do mercado, de tal sorte que por serem institucionalizados, esses discursos passam a receber um tratamento doutrinário, como se fossem verdades a serem perpetuadas de geração em geração.

Therborn (1996) apud Althusser (1996) diz que a ideologia interessou-se explicitamente, entre outras coisas, pelo modo como vimos a “reconhecer que somos sujeitos e que funcionamos nos rituais práticos da mais elementar vida cotidiana”. Pensamento este que representa uma importante oportunidade para refletir sobre a construção cultural sobre diversidade de gênero, de responsabilidade coletiva que acontece nas práticas e rituais mais corriqueiros da vida familiar, escolar e social.

Os fatos como lembra Zizek (1996), nunca “falam por si”, mas são sempre levados a falar por uma rede de mecanismos discursivos. Os discursos, veiculados por indivíduos e instituições como a escola ou a família, a igreja ou a legislação, são mecanismos que objetivam atingir determinados indivíduos para alcançar demarcados resultados, são geralmente movidos por ideologias historicamente organizadas e tidas como necessárias.

Barrett (1996, p.236) frisa que as “ideologias historicamente orgânicas” - aquelas que são “necessárias” - tem validade psicológica e “criam o terreno em que os homens se movem, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc.”, ao se definirem a favor ou contra fenômenos sociais de curta, média ou longa duração.

Entende-se haver uma ideologia hegemônica adjacente no discurso que deseja banir ou silenciar a diversidade de gênero, fenômeno social de higienização que, na opinião de Garcia (2015, p. 88) serve para uma “apartação social”, ou seja, para afastar do espaço físico o outro, aquele que incomoda, uma vez que, considerado inútil pra a sociedade.

Para Cornell (1991) apud Johnson (2011, p. 2) a linguagem está longe de ser neutra, pois é influenciada por múltiplas referências culturais e contextuais. Deste modo, a autora considera a forma como o sistema legal tem ganhado e continua a ganhar com o status de poder através da opressão e exclusão da alteridade / do Outro.

Falar em diversidade de gênero associa-se, muitas vezes, às teorias feministas, as quais, a pesar dos mais de cinquenta anos de existência, ainda encontram muita resistência e preconceito entre os setores mais conservadores da sociedade, a priori, por serem consideradas fantasiosas infundadas e carentes de cientificidade, mas também por representarem um perigo para as formas hegemônicas de produção do conhecimento.

Nogueira (2001, p. 8) opina que “o objetivo principal do feminismo foi e continua a ser a constituição de um espaço verdadeiramente comum aos homens e às mulheres, apelando para as teorias de igualdade”, pelo que a emancipação de concepções impostas de cima para baixo e reforçadas através das instituições sociais, exige grande esforço coletivo para conquistar a liberdade.

Cornell (1998) entende que o uso do termo “liberdade” em vez de “igualdade” permite fazer uma crítica às reivindicações de igualdade baseadas em uma aspiração a posições específicas de privilégio. A autora argumenta que as posições de privilégio são construções normativas, delimitadas de identidade, que sufocam a possibilidade imaginária tanto daqueles que as ocupam como daqueles que desejam ascender a elas.

Deste modo, a discussão sobre diversidade de gênero representa, antes de tudo, a busca de igualdade como direito, mas as pessoas que, não se enquadram na dita “normalidade de gênero”, enfrentam discursos de ódio e intolerância e olhares de desprezo e indiferença pelos próprios pares, talvez, segundo Maingueneau (2015, p. 107), por estes lhes servirem, simultaneamente de ponto de identificação e de repúdio.

O papel da escola

A escola, enquanto veículo institucional pode reforçar preconceitos sociais através do discurso, mas também deve ficar atenta sobre os efeitos do silenciamento oficial (falta de discurso institucional), sobre qualquer assunto, particularmente sobre a diversidade de gênero, como forma tácita de incentivo o preconceito.

A pesar disso é nos corredores, no pátio, nos banheiros e na sala de aula onde os alunos interagem com seus professores, apaixonam-se ou desencantam-se por figuras de autoridade (coisa importante para o desenvolvimento afetivo); nessa convivência escolar os jovens aprendem a competir, rejeitar ou/e tolerar os seus pares e a se espelhar nos adultos, seja imitando ou contestando seus comportamentos e juízos de valor.

Aprende-se cedo que silêncio e interdição aproximam-se, pois, segundo Tfouni (1998, p.6): “é preciso que não se diga tudo para que algo seja possível de dizer”. Sabe-se também que o dizer consiste em atualizar certos sentidos e apagar ou interditar outros como acontece toda vez que características físicas, psicológicas, comportamentais, habilidades, talentos e capacidades (Louro, 1999), são utilizados para justificar os lugares sociais, os destinos e as possibilidades próprias de cada gênero.

Os jovens gostam do ambiente escolar não porque nele a vida seja fácil, pelo contrário, é no espaço escolar onde são desafiados a sobreviver às provocações e às humilhações próprias das primeiras fases de desenvolvimento, mas gostam da escola porque a pesar dos pesares; é espaço suficientemente seguro para fazerem amigos, criarem códigos de comunicação entre si e sobreviverem aos preconceitos.

Isso porque como aparelho ideológico, a escola pode favorecer ou inibir determinados processos de inclusão ou exclusão social, o faz por meio do professor em sala de aula, mas também através do livro didático e do currículo

escolar de modo que as representações não conformadas aos critérios tidos como 'normais' se encontrem em desvantagem pelo silenciamento.

A diversidade de gênero, entre outras características, tem um corte de classe. Zizek (1996) afirma que as classes dominantes possuem dois polos para mecanizar a perpetuação das estruturas de dominação, o primeiro polo inscrevem-se como os ARE (Aparelhos Repressivos do Estado) e o segundo como os AIE (Aparelhos Ideológicos do Estado).

O primeiro polo, afirma Zizek (1996) representa os aparelhos repressores de Estado, está constituído pelo governo, os tribunais, o exército e a polícia, entre outros. Enquanto o segundo polo, os AIE ou aparelhos ideológicos de Estado são representados pelas instituições como a escola, a religião, a família, a cultura e/ou a informação.

No dizer de Bourdieu (1977, p.192), há uma a forma gentil e invisível de repressão e de violência, que nunca é reconhecida como tal e é menos sofrida do que escolhida, a violência do crédito, da confiança, da obrigação, da lealdade pessoal, da hospitalidade, dos presentes, da gratidão, da piedade e esse tipo de violência acontece em toda parte, inclusive na escola.

Parafraçando o autor, poder-se-ia dizer que há uma violência simbólica nas macroestruturas que decidem os conteúdos que devem ser silenciados no ambiente escolar e nos que as obedecem, assim como há violência simbólica nas microestruturas do cotidiano que reforçam, através de atitudes moralistas, o preconceito de gênero.

A discriminação, o preconceito e o silenciamento da diversidade de gênero podem ser estratégias de dominação e desigualdade social que, consiste no abuso de poder de umas categorias sobre outras. As dominantes, por se acharem superiores, ignoram a existência das dominadas, cuja resistência procura ter tão resiliente e criativa quanto o poder que as oprime.

As classes sociais, como diz Eagleton (1996, p 187) são, para o marxismo, agentes históricos; mas também são formações materiais estruturais, além de

entidades “intersubjetivas” que representam determinados interesses ideológicos.

É pela ideologia de classe que o sistema educacional, muitas vezes contribui para reproduzir a ordem social dominante, não tanto pelos pontos de vista que fomenta, mas como diz Eagleton (1996, p. 224) por essa distribuição regulada do capital cultural que é uma forma de violência; ou como diz Bourdieu (1977), uma forma de violência simbólica que atua em todo o campo da cultura, no qual aqueles a quem falta o “gosto correto” (homossexuais, lésbicas, transexuais etc.) são discretamente excluídos e relegados à vergonha e ao silêncio.

Ter consciência das construções sociais, normativas ou não, é pressuposto de emancipação, afirma Eagleton (1996, p.185), pois o ato de conhecimento é “fato” e “valor”; uma cognição precisa e indispensável à emancipação política, que segundo Leszek Kolakowski (1978, p. 270), “nesse caso particular (isto é, o do conhecimento emancipatório), a compreensão e a transformação da realidade não são dois processos separados, mas um e o mesmo fenômeno”.

O comportamento da autorrotulação de indivíduos e categorias que sofrem preconceito deriva dos estereótipos que Nunan (2003) explica a seguir:

Indivíduos estereotipados, frequentemente cientes dos estereótipos imputados a seu grupo, acabam por desenvolver um alto grau de apreensão quando entram em contato com outros indivíduos, pois temem que seu comportamento espontâneo acabe por confirmar os estereótipos. A este fenômeno chamamos de ameaça do estereótipo (p. 63).

Todavia, junto à emancipação política, ocorre à cognição da diversidade de Gênero através de abordagens sociopedagógicas que respondam às exigências e contingências dos sujeitos que sofrem discriminação por condições de gênero no espaço escolar e fora dele, devendo ser contempladas as questões na formação inicial e continuada dos professores.

Espera-se, pois da escola um esforço conjunto para a superação de estereótipos, de isolamentos e silenciamentos de sujeitos que se autorrotulam inadequados em um mundo que preza a aparência mais do que a essência das pessoas.

Conclusão

Sem pretensões de exaustividade, as reflexões que aqui trouxemos sobre os efeitos da escola que silencia ou nega a diversidade de gênero, querem ser uma contribuição para diminuir a desigualdade social e uma ação preventiva sobre os efeitos do preconceito de gênero, sobretudo nos primeiros estágios do desenvolvimento humano.

Acreditamos que só na medida em que todas as pessoas tiverem direito a gerir a própria sexualidade e viver conforme o próprio gênero ninguém poderá forçar transexuais e travestis, ou quaisquer outras categorias de gênero a serem o que não são. As pessoas deixariam de se esconder e responder a um nome que desarmoniza com sua identidade. Deixariam de serem silenciadas para se tornarem visíveis, deixariam de ser maltratadas para se tornarem livres de ir e vir sem sofrerem preconceitos, ameaças ou mortes.

Apesar dos inúmeros esforços, no exercício de sua função educadora, no que tange à diversidade de gênero, a escola mostra muitos acertos e muitas falhas, ambos se evidenciam nas formas materiais em que se reproduzem as relações de poder dentro e fora do contexto escolar. Entre os acertos, destacam-se à formação inicial e contínua dos professores como formas de superação da visão hegemônica vigente de educação; a crescente inclusão de novas tecnologias no aprofundamento de conteúdos e atividades multidisciplinares para superar situações de bullying e preconceito na escola.

Entre as falhas da escola desponta a falta de autonomia na elaboração de uma pauta sobre diversidade de gênero, que lhe confira voz ativa e, eventualmente, contribua para a redução do índice de óbitos causados pela

intolerância e o preconceito de gênero no Brasil. Outra das falhas da escola é não ter consciência do seu papel na sociedade, que lhe confere poder sobre seus melhores aliados: os alunos e professores, desde os quais pode, pelo dito e o não dito, repensar suas estratégias pedagógicas.

Falta, a nosso ver, valorizar mais os saberes dos alunos, ouvir suas inquietações e interpretar suas linguagens para, desde seu lugar de fala, pensar o currículo educacional; falta um discurso de autoridade à escola, um posicionamento e uma definição sobre o que seja a educação inclusiva; falta, em fim, sair da omissão-submissão, do silenciamento que consente e aprova a faxina de gênero, por nada dizer a respeito dos crimes contra a população não hetero, e contribuir com a desigualdade social vigente.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado (notas para uma investigação). In: ZIZEK, Slavoj (org.). Um mapa da ideologia. Tradução Vera Ribeiro. - Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BARRETT, Michele. Ideologia, política e hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. In: ZIZEK, Slavoj (org.). Um mapa da ideologia. Tradução Vera Ribeiro. - Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. Outline of a Theory of Practice, Cambridge, 1977.
- CORACINI, Maria José. A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- CORNELL, Drucilla. At The Heart of Freedom. Princeton University Press, Princeton 1998.
- _____. Beyond Accommodation: Ethical Feminism, Deconstruction and the Law. Routledge, London 1991.
- DAÓLIO, Jocimar. A construção cultural do corpo feminino ou o risco de transformar meninas em antas. In: ROMERO, Elaine. Corpo mulher e sociedade (org.). São Paulo: Papirus, 1995.
- VAN DIJK, Teun. Discurso das elites e racismo institucional. In: Discurso e Desigualdade Social. 1ª ed., São Paulo: Contexto. 2015.
- EAGLETON, Terry. A ideologia e suas Vicissitudes no Marxismo Ocidental. In: ZIZEK, Slavoj (org.). Um mapa da ideologia. Tradução Vera Ribeiro. - Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

GARCIA, Denize Elena. A política da desigualdade no Brasil. In: Discurso e Desigualdade Social. 1ª ed., São Paulo: Contexto. 2015.

GOFFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

GUARESCHI, Pedrinho. A produção dos sujeitos: a tensão entre cidadania e alienação. In: Conselho Federal de Psicologia. Mídia e Psicologia: produção de subjetividade e coletividade. 2ª ed. Brasília, 2009.

JOHNSON, Toni A.M. Beyond Accommodation: The legacy of feminist critique and the search for justice. In: feministas@LAW, vol 1, nº 1. 2011.

KOLAKOWSKI, Leszek. Principais Correntes do Marxismo, Oxford, 1978.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____ (org.). O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MAINGUENEAU, Dominique. O poeta e o camponês: O impossível ponto de vista do dominado. In: Discurso e Desigualdade Social. 1ª ed., São Paulo: Contexto. 2015.

NOGUEIRA, Conceição. Um novo olhar sobre as relações sociais de gênero: feminismo e perspectivas críticas na psicologia social. Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

NUNAN, Adriana. Homossexualidade: do preconceito aos padrões de consumo. Caravançaraí, Rio de Janeiro, 2003.

ORLANDI, E. As formas do silêncio. Campinas: UNICAMP, 1997.

_____. As Formas do Silêncio. 3ª ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1995.

RORTY, Richard. Feminismo, Ideologia e Desconstrução: Uma Visão Pragmática. In: ZIZEK, Slavoj (org.). Um mapa da ideologia. Tradução Vera Ribeiro. - Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

SARZ, Luiz Alberto. Mídia e produções de subjetividades: questões da cultura. In: Conselho Federal de Psicologia. Mídia e Psicologia: produção de subjetividade e coletividade. 2ª ed. Brasília, 2009.

STOLLER, Robert. Sex and gender. New York: Science House, 1968.

TFOUNI, Fabio Elias Verdiani. O interdito como fundador do discurso. Tese de Doutorado. IEL/UNICAMP, 1998.

THERBORN, Göran. As novas questões da subjetividade. In: ZIZEK, Slavoj (org.). Um mapa da ideologia. Tradução Vera Ribeiro. - Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

TOLEDO, Regina Antonia et al. A dominação da mulher: os papéis sexuais na educação. 2ª ed. Petrópolis: Vozes. 1983.

ZIZEK, Slavoj (org.). Um mapa da ideologia. Tradução Vera Ribeiro. - Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

*DOSSIÊ***MANIFESTO ÉTICO-ESTÉTICO-POLÍTICO-AFIRMATIVO-
EXPERIMENTAL-LIBERTÁRIO PARA UMA PESQUISA-
EXPERIMENTAÇÃO⁸****MANIFEST ETHICAL-AESTHETIC-POLITICAL-AFFIRMATIVE-
EXPERIMENTAL-LIBERTARIAN FOR A EXPERIMENTATION-
RESEARCH****Roberta Stubs⁹**

Submissão: 29/08/2016

Revisão: 13/09/2016

Aceite: 13/09/2016

Resumo: Este manifesto é um convite para pensar e pesquisar por transbordamentos, para criar espaços de experimentação e práticas que comportem a convulsão de afetos, desejos e fluxos que dizem da exuberância de vida. Trata-se de uma busca pela ampliação dos nossos horizontes de experiência, assim como de uma luta pelo aumento exponencial das nossas práticas de liberdade, que não pode se restringir a categorias e identidades.

Palavras-chave: Figurações pós-identitárias. Corpo-experiência. Produção de subjetividade. Arte. Devir. Feminismos.

Abstract: This manifest is an invitation to think and research by overflow, to create spaces of experimentation and practices involving the seizure of affection, desires and flows that says about the exuberance of life. It is a search for the expansion of our horizons of experience, as well as a fight for the exponential increase in our practices of freedom, which can not be restricted to categories and identities.

Keywords: Post identitarian figurations. Body-experience. Production of subjectivity. Art. Becoming. Feminisms.

⁸ Manifesto revisado e extraído da tese de doutorado da autora: STUBS, Roberta. A/r/tografia de um corpo-experiência: arte contemporânea, feminismos e produção de subjetividade [Tese] Assis, São Paulo: Universidade Paulista do Estado de São Paulo, Campus de Assis (Unesp), 2015.

⁹ Artista, pesquisadora e professora do curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Maringá. Contato: rostubs@yahoo.com.br.

sua pesquisa é seu suporte / o corpo é o suporte de tudo / tudo é suporte para o corpo

Você entrou, e isto é uma ficção real extraída da vida. Já de aviso, a vida às vezes não tem nome próprio e os fatos reais são sempre narrativas, uma ficção da memória, sem passado, presente ou futuro, e com tudo isso junto. Por isso toda escrita é um exercício imaginativo mais ou menos autobiográfico. Por isso, vou escrever em primeira pessoa, serei aqui porta voz de minha experiência como alguém que se propõe a produzir outras relações com a vida - ou que pelo menos está disposta a isso.

...

Num tempo onde podemos ter longo alcance, desaprendemos a realizar o impossível e não acreditamos que podemos ainda fazer a revolução. Eu acredito nessa revolução, e essa é minha proposta ética-estética-política para pensar a produção de subjetividade no contemporâneo. É urgente não mais olhar o mundo em linha reta, justo porque a linha reta não comporta transbordamentos. Não comporta a convulsão de afetos, desejos e fluxos que dizem da exuberância de vida. Essa que ultrapassa as demarcações identitárias que tendem a despotencializar a vida em sua multiplicidade infinita. Por isso, vou olhar, ler e digerir o mundo por quebras e aberturas que não cessam de se inaugurar.

Nessa ficção ética-estética-política, meu pensamento inquieto não se basta em interpretações/representações sobre o real. Ele quer se (in)completar na experimentação de palavras, conceitos e proposições que possam fazer algum sentido para este agora. Faço parte de meu tempo¹⁰ e uma forma de ser coerente com este presente é experimentando-o e tensionando-o em seus limites e em minhas

¹⁰ Essa expressão sinaliza uma disposição a ser contemporâneo de nosso próprio tempo, tal como definido por: AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo?* e outros ensaios. Editora Argos, 2009.

limitações dentro dele. Sou uma testemunha modesta¹¹ de cada escolha, direção e dúvida que me trouxeram até aqui. Não me lembro de todas, outras eu realmente desconheço; mas de vez em quando eu penso nisso, e sei que elas estão todas em mim. São marcas que ligam meu corpo com meu pensamento e com meu espaço/tempo histórico. De pele marcada, experimentando o pensamento em cada poro, posso afirmar que falar e fazer, pensar e agir, afetar e ser afetado pode ser método e caminho sem ponto final.

Como artista, feminista, pesquisadora e educadora, sou tomada por algumas linhas de pensamento e experimentação que se desdobram em várias frentes: arte, gênero, pós-identidade, (re)xistências e subversão, políticas inventivas da vida, tempo, memória e modos subjetivação. Uma variação de pequenas ênfases que ganham formas e funcionamentos diversos em minhas práticas e pesquisas, que criam campos que fazem entrar num espaço que é sempre descoberta. Acredito que nesse espaço, essas linhas talvez virem movimento puro, se combinem, se (des)organizem e passem a funcionar em função do amplo. Falo de uma espécie de substrato a partir do qual podemos costurar proposições e pensamentos que tomam forma de textos, vídeos, instalações, fotografias, oficinas, performances e afins. Minhas linhas. Suas linhas. Nossas linhas sempre em ebulição, sempre vivas e em direções diversas.

Nesse espaço em efervescência, há sempre algo ou alguém pra fazer nossa cabeça e nosso corpo girar. Glória Anzaldúa, Deleuze, Lygia Clark, Guattari, Maya Deren, Bill Viola, Caetano Veloso, Tom Zé, Foucault, Nietzsche, Espinosa, Patti Smith, Ana Mendieta, Bergson, Albert Camus, Dostoiévski, Rosi Braidotti, Blanchot, Maya Deren,

¹¹ Termo extraído do livro: HARAWAY, Donna. *Testigo_Modesto@Segundo_Milenio. HombreHembra©_Conoce_Oncorotón®*. Barcelona: Editorial UOC, 2004.

Louise Bourgeois, Duchamp, Andy Warhol, Yves Klein, Leticia Parente, Godard, Emir Kusturica, Hilda Hilst, Jvankmajer, Virginia Woolf, Frida Khalo, Miró, Bjork, Gal Costa, Tom York, Donna Haraway, Judith Butler, Beatriz Preciado, Maria Betânia, Teresa D'Laurets, Ana Maria Maiolino, Rosana Paulino, Cindy Sherman, Felix Gonzalez-Torres, Elza Soares, Manoel de Barros, David Lynch, Ana Barboza, Marcia X, Barbara Kruger, Mulheres Creando, Francis Alys. Várias vidas, múltiplas poéticas, toda uma bibliografia com alto coeficiente transformativo e revolucionário.

A soma desses vários múltiplos é ferramenta para comentar, pensar e transformar a atualidade. Tendo em mãos várias lentes, é possível criar uma ontologia do presente¹² toda encorpada de um pertencimento micropolítico¹³, minoritário, fronteiro, localizado¹⁴, híbrido e aberto em um mundo em vias de se fazer. Mas, o que fazer nessa órbita? De minha parte, sigo de corpo inteiro ou em estilhaço com uma atração pelo que vibra e faz vibrar. Gosto de pensar no, aparentemente, pequeno movimento das coisas. Movimento que diz dos ruídos, dos silêncios, dos desvios, dos rumores e dos relevos de sombra que teimam em existir e traçar caminhos que escapam. É por essa ficção que tenho gosto. Sinto-me forte quando pelas brechas me ligo a vida. Costurar nossa existência por desvios é gesto político, é fazer revolução. Com algumas linhas na mão, tento bordar pequenos gestos, estruturar

¹² FOUCAULT, Michel. O que é o Iluminismo. *Michel Foucault: o dossier*. Rio de Janeiro: Taurus, 1984b.

¹³ Toda a sociedade, a política, a cultura, etc., são cortadas por duas linhas; uma molar/macropolítica e outra molecular/micropolítica. No primeiro plano, vivem as forças de saber/poder/prazer que reproduzem a lógica dominante de reprodução do mesmo e limitação/docilização das nossas forças desejantes. O segundo plano é definido pelas forças moleculares que tensionam o plano molar por dizer dos fluxos de diferenciação. Para maiores aprofundamentos vide: DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: vol 3*. São Paulo: Editora 34. 1999.

¹⁴ HARAWAY, Donna. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. UNICAMP, *Cadernos PAGU*, nº. 5, 1995, p.14.

pequenos blocos que possam gerar ressonâncias microscópicas/infra/extraordinárias nos territórios que habito. Linhas lançadas ao vento, que podem ser recuperadas e resignificadas em qualquer espaço e tempo.

Primeira linha: pensar a produção de subjetividade é também produzi-la e pensar a produção de modos inventivos de subjetivação é experimentar e propor outras maneiras de ser e estar no mundo. É buscar outros modos de existir que assumam um posicionamento ético-estético-político de problematização dos binarismos e fascismos que limitam e cortam nossas vidas criando, ao mesmo tempo, saídas e fugas para este estado de coisas. Dentro de mim uma força grita e pede passagem: todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas.¹⁵ Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas. Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas. Essa é a direção dos meus fluxos desejanter: é preciso entrar para, então, multiplicar saídas.

Segunda linha: inventar não é reproduzir, é resistir. Em meu pensamento essa é uma das imagens mais claras: práticas de vida inventivas tendem a ser mais difíceis de serem capturadas pela lógica do controle biopolítico. No entanto, não podemos esquecer que vivemos num contexto no qual a reprodução de valores, pensamentos, posturas, gostos, desejos, opções e afins são todos encapados por uma maquiagem que reluz autonomia, individualidade e, como não poderia deixar de ser, uma fé inabalável numa suposta relação criativa e livre com o mundo. Por isso vou

¹⁵ ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Estação Liberdade, 2007.

gritar bem alto: "não somos inocentes".¹⁶ Não vou acreditar na arte e na criatividade como única entrada possível, redentora e capaz de nos salvar da pobreza subjetiva e da lógica impotente da reprodução. Seria ingênuo demais. Não quero a ingenuidade de um pensamento puro, repleto de verdades e promessas de salvação. Prefiro um pensamento cheio de dúvidas e incertezas que às vezes não sabe direito onde irá parar, mas sente *um como*, uma maneira pra seguir. Arte e produção de subjetividade são minhas armas e, sem ingenuidade, é com elas que irei resistir e criar espaços de vida.

Terceira linha: o território mais potente em produção e resistência é aquele que está mais próximo. É na intimidade de cada ato, de cada escolha e percepção, que posso fazer a revolução. São em meus gestos menores, infraordinários, desimportantes e quase irrelevantes aos macro-olhos da transformação que preciso reafirmar meu posicionamento ético-estético-político; uma luta diária e intermitente contra as forças que me cortam por dentro, tamanha naturalização. É nesta dimensão micropolítica do poder - esta que tenta capturar meus fluxos desejantes - que combato meu ego, meu individualismo, meus fechamentos irrefletidos, minha fome por poder e todas as forças que me segregam e me colonializam. É nessa dimensão micropolítica que resisto e crio forças para resignificar meu cotidiano, meu presente e minhas relações. O macropolítico-metafísico-metanarrativo é repleto da promessa de um futuro ideal, e é por isso inalcançável. O micropolítico diz do presente, da força produtiva desse instante-

¹⁶ Expressão utilizada por Haraway (1995), para afirmar a necessária responsabilidade ética que devemos assumir na produção de conhecimento na atualidade. Ver: HARAWAY, Donna. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. UNICAMP, *Cadernos PAGU*, nº. 5, 1995, p.14.

agora no qual engendramos nossa vida, e é nele que eu estou e estou viva.

Quarta linha: somos todos multidão¹⁷. Somos múltiplos e vastos, um território em contínua desterritorialização. Somos compostos de muitas linhas que se cruzam e se (re)criam incessantemente. Sou movida por forças que me aumentam e me fazem desejar viver. Não quero o poder, quero a potência. Não quero o uno, tampouco uma identidade fixa. Quero a multiplicidade que me lança sem raízes em territórios híbridos, mestiços e repletos de reentrâncias, curvas, velocidades e lentidões. Sou muitas, sou vasta, contendo multidões em meu peito. Somente sendo multidão consigo exercer uma política de abertura para a vida em sua alteridade infinita. Somente enquanto multidão, vários outros me constituem. Somente sendo multidão posso criar *modos de existência ou possibilidades de vida que não cessam de se recriar e insurgirem novos*.¹⁸

Quinta e última linha: não pensamos só com a cabeça. Pensamos, sentimos e experimentamos com o corpo inteiro; pensar é experimentar. Por isso não quero o pensamento que interpreta, tampouco o pensamento-representação. Ambos estão carregados demais pelo saber/poder que hierarquiza, esquadrinha e organiza as coisas na lógica do colonizador. Somente um pensamento/experimentação é capaz de se livrar dos binarismos e universalismos que caducam nossos modos de pensar ao viciá-los em atalhos e simplificações. É preciso ter a imaginação no poder¹⁹.

¹⁷ PRECIADO, Beatriz. “Multidões queer: notas para uma política dos ‘anormais’”. In: Revista Estudos Feministas, v. 19, n. 1, p. 11-20, jan./abr. 2011.

¹⁸ DELEUZE, Gilles. Conversações. São Paulo: Ed. 34, 2006.

¹⁹ Essa é uma das frases escritas nos muros de Paris durante Maio de 68

É essa potência imaginativa do pensamento que o faz ultrapassar-se a si mesmo e reinventar-se em outras medidas. Gosto desse tipo de pensamento que ainda não tem imagem, que se faz de pé ao desejar o impossível. O que nos importa aqui é um pensamento guiado por uma razão sensível²⁰, conectado às intensidades que ainda não possuem nome, mas vibram e transbordam vida.

É com todas essas linhas costurando minha pele que sigo por entre textos, imagens, sons, movimentos, diferenças, repetições, sombras, nuances e afins. Lembro-me de Rolnik²¹ quando diz que a escrita é conduzida e exigida por marcas, e que, na verdade, são as marcas que escrevem quando produzem em nós uma necessária transformação, seja consciente, inconsciente, física, imagética, etc. É de uma escrita infinita que falamos aqui. Uma escrita de si²², uma escrita do mundo que se faça por deslocamentos. Proceder por deslocamentos e pela multiplicação de vias e combinações, nos faz perceber que as possibilidades de criação de outros espaços de experiência e prática são infinitas, uma fonte inesgotável para o exercício criativo do nosso pensamento e para a expansão do nosso conhecimento.

Na potência do híbrido clareiam-se outros horizontes, ricas paisagens práticas e infinitos territórios de experimentação, criação e produção de subjetividade. Na potência do híbrido, tudo que é trans, plural e múltiplo ganha passagem. Trata-se de um convite para a aventura de

²⁰ GUATTARI, Félix. & ROLNIK, Suely. *Cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes. 1999.

²¹ ROLNIK, Suely. "Pensamento, Corpo e Devir. Uma Perspectiva Ético/Estético." Política no Trabalho Acadêmico, In.: *Cadernos de Subjetividade*. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Subjetividade. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica, PUC-São Paulo (1993).

²² Sob influência de Foucault quando fala sobre a estética da existência, Margareth Rago afirma que podemos entender a noção de escrita de si como prática de liberdade em que o indivíduo se autoconstitui ativamente a partir de uma orientação ética. Ver: RAGO, Margareth. *A aventura de contar-se: feminismo, escrita de si e invenções de subjetividade*. Campinas-Sp: Editora da Unicamp., 2013.

criar²³: criar-se a si mesmo; inventar saídas; dar outras roupagens para velhos e novos problemas; inventar outras figuras para o pensamento; combinar coisas que não combinam; configurar sobre outros códigos o processo de fazer e viver nossas práticas.

Falamos então de uma luta pela ampliação dos nossos horizontes de experiência, assim como de uma luta pelo aumento exponencial das nossas práticas de liberdade²⁴, que não pode se restringir a categorias e identidades. Somos todos multidão, expressões minoritárias dos desejos, “sujeitos” nômades²⁵, ciborgues²⁶ pós/trans/pluri-identitárias²⁷.

Sim, já é de se saber que a luta pela subjetividade e pela vida se apresenta como direito à variação e à metamorfose²⁸. Agora, é preciso nos ligar às processualidades e às heterogêneses que constituem esses movimentos de transformação e devir. Talvez assim nos tornemos sensíveis às mais

²³ Expressão inspirada pelo no livro "A aventura de contar-se" de Margareth Rago (2013).

²⁴ De acordo com Foucault (2004, p. 291), a partir de um certo número de regras, convenções e estilos que nos são dados pela cultura, "o sujeito se constitui através de práticas de sujeição, ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade." Ver: FOUCAULT, Michel. Uma estética da existência. In: *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 288-293, 2004.

²⁵ BRAIDOTTI, Rosi. *Sujetos nômades*. Paidós, Buenos Aires, 2000.

²⁶ HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Antropologia do ciborgue*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 35-118.

²⁷ De acordo com Preciado (2011, p.4), estamos diante de um movimento de desontologização “do sujeito” da política sexual: "Nos anos 1990, uma nova geração emanada dos próprios movimentos identitários começou a redefinir a luta e os limites do sujeito político "feminista" e "homossexual". No plano teórico, essa ruptura inicialmente assumiu a forma de uma revisão crítica sobre o feminismo, operada pelas lésbicas e pelas pós-feministas americanas, apoiando-se sobre Foucault, Derrida e Deleuze. Reivindicando um movimento pós-feminista e *queer*, Teresa de Laurettis, Donna Haraway, Judith Butler, Judith Halberstam (nos Estados Unidos), Marie-Hélène Bourcier (na França), mas também as lésbicas chicanas como Gloria Andalzua ou as feministas negras como Barbara Smith e Audre Lorde, atacam a naturalização da noção de feminilidade que havia sido, inicialmente, a fonte de coesão do sujeito do feminismo. A crítica radical do sujeito unitário do feminismo, colonial, branco, proveniente da classe média alta e dessexualizado foi posta em marcha. Vide: PRECIADO, Beatriz. “Multidões queer: notas para uma política dos ‘anormais’”. In: *Revista Estudos Feministas*, v. 19, n. 1, p. 11-20, jan./abr. 2011.

²⁸ Deleuze, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1986/2008.

diversas variações do mundo para colocar em crise nossas verdades e preconceitos.

Jogando alguns fluxos e processos no papel, na vida, na pele, na tela ou no palco, talvez seja possível evocar e lançar algumas marcas provisórias e inconclusas cuja função maior é abrir frestas e deixar marcas sensíveis nos corpos-subjetividades. É como um texto aberto que apresento esse manifesto ético-estético-político-experimental-libertário. No lugar de um ponto final uma vírgula, um hífen, algumas interrogações, desejos, coragem e muitas reticências.

DOSSIÊ

A INDETERMINAÇÃO DO GÊNERO

GENDER INDETERMINACY

Ronie Aleksandro Teles da Silveira²⁹

Submissão: 29/08/2016

Revisão: 13/09/2016

Aceite: 13/09/2016

Resumo: A indeterminação de gênero é uma experiência efetiva para os indivíduos que passam a viver em ambientes contemporâneos cada vez mais democráticos – no ocidente. Essa nova experiência envolve a redefinição das relações entre os indivíduos e a sociedade, entre os próprios indivíduos e entre esses e sua sexualidade. O objetivo desse artigo é identificar e caracterizar alguns desses problemas que surgem em função da experiência da indeterminação de gênero.

Palavras-chave: Sexualidade; Gênero; Indeterminação; Democracia.

Abstract: Gender indeterminacy is an effective experience for individuals who come to live in contemporary environments increasingly democratic - in the West. This new experience involves the redefinition of relations between individuals and society, between individuals themselves and between them and their sexuality. The aim of this article is to identify and characterize some of the problems that arise due to the experience of gender indeterminacy.

Keywords: Sexuality; Gender; Indeterminacy; Democracy.

²⁹ Professor de Filosofia. Universidade Federal do Sul da Bahia. Contato: roniefilosofia@gmail.com.

Introdução

Acredito que os principais problemas filosóficos presentes nas questões de gênero são aqueles introduzidos pela *experiência* da indeterminação na vida humana. A possibilidade da experiência dessa indeterminação é o resultado de uma longa história de libertação com relação ao peso da tradição das sociedades humanas. Ela se tornou possível ao final de um processo de absorção de todos os significados que pairavam sobre nossas cabeças - e se encontravam conectados a algum princípio de autoridade exterior. Significados que eram e são compreendidos como constituindo uma dimensão autônoma diante de nós – e que, não raramente, agiam e agem contra nós.

Os procedimentos culturais modernizadores são a ponta mais visível desse processo de substituição da tradição pela avaliação livre de cada indivíduo que deságua na introdução da indeterminação como uma experiência existencial, com a qual os indivíduos terão que se entender a partir de agora. Tais procedimentos caracterizam parte do estilo de vida democrático que temos adotado no ocidente nos últimos séculos. Meu objetivo aqui é tornar o mais evidente possível o sentido da introdução dessa indeterminação e algumas das novas dificuldades que ela provoca.

É necessário destacar que a indeterminação não será tratada aqui como uma *perspectiva teórica* acerca das questões de gênero. Com efeito, ela não será abordada como uma mera possibilidade teórica que viabilizaria não, em função de suas características, a adoção de uma política de gênero, como o faz Butler (1988; 1990), por exemplo. Enquanto uma *experiência* efetiva da vida contemporânea, não faz sentido recusá-la ou aprová-la. A questão que considero relevante é que ela introduz problemas novos que podem ser identificados. Claro que, dessa perspectiva que adoto, esses problemas não poderão ser resolvidos teoricamente. Isso porque as eventuais soluções terão que se apresentar igualmente como *experiências* e não como posições em um

debate. Minha pretensão, portanto, é muito limitada: trata-se de identificar alguns problemas originados pela *experiência* da indeterminação de gênero.

O território flexível da sexualidade

Todo processo de socialização envolve uma positividade. Isto é, ele implica a necessidade da adoção padronizada de alguns comportamentos que são considerados condições necessárias para a vida em comum. Assim, não houve ainda sociedade historicamente constituída que não tenha estipulado normas de conduta para os seus membros. Isso porque não existiram ainda sociedades não repressivas - e alguns afirmam, inclusive, que elas não existirão (Marcuse, 1968). Seja como for, as sociedades mais democráticas são justamente aquelas que conseguem se tornar viáveis com o menor número possível de exigências comportamentais e só requerem um mínimo comum de comportamento padronizado por parte de seus membros.

Nesse sentido, podemos dizer que o caráter democrático de uma sociedade específica está ligado à dimensão daquilo que ela exige como contrapartida de seus membros para participarem da vida coletiva. As mais democráticas concentram-se em um mínimo necessário para manter-se como sociedade, deixando às pessoas o máximo de espaço para sua própria expansão particular. Nesse caso, a dimensão da privacidade individual é alargada, enquanto que as exigências comportamentais positivas são minimizadas, embora subsistam.

No sentido contrário, o totalitarismo consiste na extrapolação das exigências comportamentais sobre os indivíduos, restringindo a dimensão da privacidade e ampliando as exigências sociais de maneira relativamente exorbitante. Democracia e totalitarismo são, portanto, duas categorias contínuas – cada uma delas ocupando um espaço extremo em uma mesma dimensão conceitual. Elas são duas modalidades de combinação entre

comportamentos requisitados como socialmente necessários – a positividade - de um lado, e a privacidade individual, do outro.

Parece óbvio que as discussões sobre gênero estão ligadas a um debate sobre os limites entre essas duas categorias ou à definição da dimensão da privacidade em uma sociedade particular. Isso de um ponto de vista abstrato. Entretanto, de uma perspectiva histórica – e, por isso mesmo, talvez mais apropriada - sabemos que está em curso no ocidente um processo de democratização da vida. Ou seja, podemos perceber que há um claro movimento de expansão da dimensão privada e, conseqüentemente, de retração das exigências sociais no que diz respeito ao comportamento positivo requerido aos indivíduos como contrapartida.

A derrota do totalitarismo na Segunda Guerra Mundial certamente contribuiu muito para a consolidação dessa tendência em direção a um ambiente mais democrático. Ela também foi a derrota das “barbáries de Procusto – a vivisseção de sociedades humanas existentes dentro de algum padrão fixo ditado por nosso entendimento falível de um passado grandemente imaginário ou de um futuro totalmente imaginário” (Berlin, 1969, p. 171). Afinal, o ajuste dos indivíduos a sonhos de restituição ou de promessa de supostas grandezas mostrou-se uma cama muito estreita para corpos tão diversificados e em estado de mutação. Por isso, esses valores podem ser entendidos, ao menos retrospectivamente, como dilacerantes e contingentes com relação à individualidade. Desse ponto de vista, eles parecem ter agido contra as pessoas.

Especificamente com relação às questões de gênero, esse processo de democratização ainda em curso significa a ampliação do repertório possível de comportamentos sexuais individuais. Ele se beneficia da ampliação da dimensão da privacidade, daquilo que se torna gradualmente indiferente para a sociedade e que pode, então, ser ocupado pelos indivíduos. O comportamento sexual se torna indiferente no que diz respeito às exigências sociais positivas ou às

exigências constitutivas de uma sociedade. Em outras palavras, as pessoas podem cada vez mais ser cidadãos plenas a despeito de uma variedade enorme de comportamentos sexuais, porque isso passa gradualmente a fazer parte da dimensão privada de suas vidas e não mais dos requisitos básicos e positivos da sociabilidade da qual participam. Nesse movimento, a sociedade se deslocou de uma posição tipicamente totalitária para uma posição mais democrática - para retomar a distinção feita acima entre essas categorias contínuas.

A expansão em curso da privacidade cria uma espécie de território flexível para os indivíduos, na medida em que se trata de uma dimensão da vida disponível para a introdução de novos tipos de comportamento. Essa dimensão pode ser ocupada de várias formas, porque se encontra destituída de um conteúdo positivo compulsório. O fundamental aqui é observar que a variação de comportamentos privados não afeta a sociabilidade de uma pessoa. A cada dia novos comportamentos podem se tornar possíveis, a depender somente da criatividade e das necessidades sentidas pelos próprios indivíduos. Essa nova dimensão – essa recém-inaugurada privacidade em contínua expansão – possibilita aos indivíduos uma atividade criativa enorme, na mesma proporção em que se trata de um ambiente inteiramente disponível e sem restrições da parte da sociabilidade positiva.

A efetiva experiência da democracia implica, portanto, uma atividade artística por parte dos indivíduos com respeito a suas próprias vidas. Com efeito, a privacidade torna-se uma espécie de matéria prima sobre a qual cada indivíduo pode encontrar e expressar sua própria maneira de ser e adotar os comportamentos que julgar mais adequados. Observe que esse ambiente flexível é justamente aquele que se tornou indiferente para os processos de socialização positiva. A sociedade pode existir sem que nada do que ocorra nele interfira na sua (dela) existência. Isso porque ela restringiu suas necessidades repressivas a uma dimensão reduzida. Portanto, a vida sexual também se tornou

um material sobre o qual cada um pode expressar-se de maneira inventiva, porque se tornou um território flexível e aberto ao indivíduo.

O fato de a sexualidade ser entendida como uma *orientação* não deve perturbar essa percepção do contexto de ampliação da liberdade individual e das restrições relativas ao comportamento socialmente requisitado para seus membros. Em último caso, mesmo diante da evidência da validade de uma suposta orientação, cabe sempre ao indivíduo a decisão sobre considerá-la como decisiva ou não. Seja ela de natureza biológica, social ou psicológica, uma orientação é algo a ser devidamente interpretado por cada indivíduo no processo de construção de sua sexualidade. Isso justamente porque, com o recuo gradual das restrições sociais, o terreno encontra-se desimpedido diante dele. Qualquer aparente imposição sexual particular, como é o caso com a constatação de uma suposta orientação sexual, precisa ser reconhecida pelo indivíduo no processo de constituição de sua sexualidade. Sem essa atitude, mesmo que ela exista, pode nada significar. Logo, ela não carrega em si mesma um caráter efetivamente impositivo. Trata-se, afinal, de uma dimensão da vida humana que se encontra “aberta à intervenção e à resignificação” (Butler, 1990, p. 33) de cada indivíduo.

É verdade que a resistência dos padrões estabelecidos de sexualidade pode variar muito em cada situação concreta e nem sempre o indivíduo estará capacitado para neutralizar a força dos processos sociais de sexualização. Os mecanismos de perpetuação da padronização e da repressão sexual não são desligados automaticamente em sociedades democráticas. O que quero destacar aqui é que em ambientes democráticos há um território a ser descoberto por cada indivíduo, algo que não estava disponível em uma situação totalitária.

Taylor (1994, p. 51) afirma que “Ser verdadeiro para comigo mesmo significa ser verdadeiro para com minha originalidade, que é algo que só eu posso descobrir e articular. Ao articulá-la, estou também a definir-me a mim mesmo.” Ou seja, não há diferença significativa entre descoberta e articulação

de si mesmo, entre reconhecer quem sou a partir de determinadas limitações (ou orientações) e definir quem sou. Apesar de uma suposta diferença na maneira como entendemos esses processos, eles encontram-se enredados de tal forma que cabe a mim, enquanto um indivíduo que procura autenticidade, em última instância definir-me segundo o que julgar ou sentir mais conveniente e apropriado.

Com isso quero dizer que no ambiente contemporâneo, propiciado pelo avanço da democracia como forma de vida, o reconhecimento de uma orientação sexual por parte dos indivíduos não altera profundamente o fato de que a sexualidade é um assunto acerca do qual cabe a cada pessoa a última palavra. Assim, hipoteticamente, podemos cogitar na possibilidade de que um indivíduo adote um comportamento avesso à sua suposta orientação sexual. Essa suposta incoerência é um assunto privado acerca do qual cabe somente a ele se pronunciar. Seja como for, a decisão de considerar essa orientação como algo significativo, parcialmente significativo ou insignificante para a constituição de sua sexualidade é uma capacidade disponível a todas as pessoas que vivem em ambientes democráticos.

É claro que essa minha narrativa é excessivamente simplista, na medida em que não se detém no processo político prático de conquista desse território que agora se abre para os membros de democracias existencialmente robustas. Ela não inclui a descrição daquilo que para os militantes diretamente envolvidos nas questões de gênero parece ser o essencial: o próprio movimento estratégico de ocupar o espaço, de conquistar um terreno que não está garantido, especialmente quando se consideram as situações concretas de cada sociedade – como a do Brasil – em que a democracia oscila continuamente. Com efeito, no caso do Brasil, se trata de uma sociedade tradicionalmente elitista e com pouco pendor para a experiência de vida democrática (Silveira, 2015).

Não quero passar a falsa impressão, com essa síntese precária, de que o ambiente da privacidade foi abandonado aos indivíduos, como uma dádiva

fornecida pelas sociedades democráticas. Na verdade, a descrição histórica mais adequada desse processo é mesmo aquele da conquista através de uma guerrilha, da tomada gradual de poucos metros de terreno, enquanto as exigências comportamentais positivas da sociedade recuam lentamente sob fogo cerrado e de maneira variada em função de cada caso concreto.

Além disso, esse processo varia em função de cada momento histórico. Isso, inclusive, facilita aquela percepção de que a democratização está em curso no ocidente. De acordo com Taylor

Onde nossos ancestrais, em um caminho similar de autoafirmação, teriam sofrido autorreconhecidamente de um inabalável sentimento de transgressão, ou pelo menos de desobediência de uma ordem legítima, muitos contemporâneos atravessaram tranquilamente sua honesta busca pelo autodesenvolvimento (2011, p. 65).

Entretanto, meu ponto de vista aqui é outro e está ligado aos novos tipos de problemas que estão sendo inaugurados com a abertura dessa dimensão estética da vida humana. Afinal se trata de redimensionar inteiramente a relação dos indivíduos com a sociedade e deslocar o ponto de equilíbrio entre aquelas duas categorias contínuas: a democracia e o totalitarismo. Ou seja, trata-se de um brutal deslocamento nas dimensões da privacidade e, portanto, da sociabilidade humana. É nesse sentido que julgo que os debates sobre gênero podem se mostrar especialmente interessantes do ponto de vista filosófico.

O corpo Cartesiano

O processo de apropriação individual da capacidade de definir sua própria sexualidade possui uma grande semelhança formal com os processos modernos de obtenção da verdade. Eu me atreveria a firmar que a apropriação plena dessa potência, de sua experiência, envolve uma espécie de extrapolação do *cogito* cartesiano para o corpo.

A obra de Descartes (1979; 1999) é um protótipo de todos os processos de modernização. Sua pretensão original era submeter os elementos da tradição

a um processo de decantação, de tal forma que se tornasse possível obter daí algo de definitivamente verdadeiro. O método para tornar isso possível consiste em uma espécie de suspensão de tudo o que até então se supunha verdadeiro por um ou outro motivo, em geral apoiado nas autoridades constituídas ao longo do tempo.

Essa suspensão tinha de ser radicalizada para que abarcasse a totalidade dos conhecimentos disponíveis e nada pudesse ser traficado indevidamente para dentro do conhecimento autêntico, como uma pseudoverdade. Havia nessa estratégia uma política de tolerância zero em que nada que não suportasse a dúvida poderia ser admitido como verdadeiro. Só depois dessa suspensão geral é que se iniciava o processo de recomposição da verdade, agora inteiramente legítima porque havia sobrevivido ao crivo da dúvida sistemática. Como se procurava uma solução especial, uma verdade absoluta, Descartes (1999) forjou um Gênio do Mal hipotético cuja função era nos enganar sempre e, portanto, contaminar de dúvida todo o conhecimento existente. Como se vê, para grandes remédios se requerem grandes males, mesmo que artificiais.

O indivíduo contemporâneo que vive em ambiente democrático está em uma situação semelhante ao do *cogito* cartesiano com relação à própria sexualidade. Existe a positividade dos comportamentos sexuais cristalizados e incorporados na tradição de cada sociedade existente. Eles tendem a se apoderar dos corpos dos indivíduos em função de sua positividade e da autoridade que os reveste. Porém, como esses comportamentos não possuem mais a força compulsória que possuíam no passado totalitário, o indivíduo pode, então, *suspender* sua sexualidade enquanto busca uma autodefinição de si mesmo.

Ele só será capaz de operar essa suspensão se se livrar efetivamente do peso original que esses comportamentos possuem, mesmo não se tratando mais de contrapartidas sociais impositivas. Com isso, reconhecemos que em situações concretas, mesmo quando a sociedade perde o poder de estipular

comportamentos específicos, os indivíduos ainda persistem acreditando que essas exigências existem. Isso ocorre porque não há sociedade fora dos indivíduos. Ela os habita e só aí pode sobreviver. A sociedade não é uma entidade diante dos indivíduos, mas a atmosfera em que eles respiram.

Isso revela que uma vida democrática plena não poderá ser experimentada enquanto o indivíduo não for capaz de remover o peso de cada comportamento sexual já existente em sua própria sociedade. Cada um necessita livrar-se da sexualidade social existente e padronizada para ser capaz de entrar na posse de sua sexualidade autêntica. Ele tem de ser capaz de obter um corpo inteiramente nu por meio da suspensão cartesiana do peso relativo da tradição sexual incorporada em forças comportamentais niveladoras. E se, por meio desse artifício de suspensão, Descartes encontrou o eu epistemológico puro - o *cogito* - o indivíduo contemporâneo democrático encontrará, através de um movimento semelhante, seu corpo inteiramente despido de qualquer comportamento sexual *apropriado* ou *correto*. Ele se encontrará com seu próprio corpo, destituído de uma sexualidade específica, sugerida, induzida ou exigida por quaisquer mecanismos sociais de repressão. Ele estará de posse de sua “carne”: um “potencial puro, uma força viva não formada” (Hard e Negri, 2004, p. 192).

Para evitar confusões, ressalto que adoto aqui um ponto de vista genérico que me interessa aqui e não aquele que descreve os detalhes particulares desse processo árduo de suspensão em cada caso. Ela certamente não se apresenta como algo fácil de ser obtido. Mas é necessária se o indivíduo quer efetivamente entrar na posse de sua própria privacidade e se constituir como uma pessoa autêntica e livre. Para isso, em algum momento ela terá que se interrogar e estabelecer uma relação direta consigo mesma, sem os intermediários tradicionais da sociedade e seu repertório de respostas já consolidadas. Trata-se da liberação com relação a tudo o que se encontra socialmente cristalizado no que diz respeito à sexualidade. Então, torna-se necessário abrir mão das

soluções constituídas e mergulhar em uma busca pela sua própria sexualidade. O ponto de partida para isso envolve a suspensão de sua própria sexualidade *dada*.

O corpo cartesiano é, portanto, essa entidade destituída de compromissos com comportamentos sexuais específicos que só existiam no indivíduo porque lhe eram transmitidos pelo ambiente externo em que ele se encontrava. Trata-se, portanto, de um corpo “removido de suas condições de origem” (Carlson, 1996, p. 51), deslocado de todas as suas circunstâncias sociais exteriores.

É evidente que esse corpo assexuado nos provoca algum estranhamento. Assim como o *cogito* de Descartes, ele exige alguma atenção especial. A suspensão da influência da tradição implica que ele se afirme como uma instância independente dos comportamentos sociais sexuais e se apresente como uma entidade sem conteúdo específico, como um corpo sem sexualidade, indefinido. Não se trata, entretanto, de uma mera ficção. Trata-se de um movimento de libertação que exige, para o bem ou para o mal, a limpeza de um terreno povoado de elementos de origem diversa, porém igualmente ilegítimos e inautênticos – porque não devidamente legitimados pela privacidade dos indivíduos.

Eles são ilegítimos porque não foram introduzidos, no conhecimento ou no corpo, pelo próprio indivíduo observando-se seu próprio interesse, limitações e motivações. Eles são espúrios porque forçam o indivíduo a assumir como verdadeiros ou como *seus* comportamentos sexuais aqueles que não foram o resultado de sua própria escolha e elaboração. Tratam-se, então, de valores que assumem a feição de impositivos, na medida em que não são *próprios*. Cabe ao indivíduo que pretende tornar-se autônomo no conhecimento e na sexualidade produzir uma nova verdade e uma nova sexualidade depurada de tudo o que se impôs externamente sobre ele – e que o constituía até aquele momento.

Trata-se de uma luta do indivíduo consigo mesmo, já que a tradição com seus respectivos dispositivos de reprodução só pode existir dentro dele, como afirmei antes. A depuração promove um expurgo necessário para se chegar a um elemento que potencializa a reconstrução da sexualidade em seus próprios termos, seguindo o interesse ou a orientação do próprio indivíduo. Com isso, podemos notar que o método cartesiano de fundamentação de um conhecimento verdadeiro ainda é o modelo utilizado nos processos de liberação do gênero com relação a quaisquer situações sociais positivas.

Observe que por *corpo cartesiano* não entendo uma máquina sem alma, um mecanismo destituído de vida interior e redutível a suas partes constituintes. O nome pode ser enganador. Ao contrário, trata-se do corpo nu, o corpo de um indivíduo que se liberou das constrictões sociais para se apoderar da possibilidade de constituir sua nova sexualidade em seus próprios termos. Esse corpo sexualmente nu é um requisito necessário da liberação sexual ou da identificação e apropriação da sexualidade autêntica. Sua falta de conteúdo específico é uma espécie de ponto nevrálgico a partir do qual, e só a partir do qual, a reconstrução autônoma da sexualidade pode ocorrer. Ele é o ponto arquimediano da sexualidade *recompsta* livremente por cada um.

Não há possibilidade de uma transição entre uma sexualidade originária constituída através exigências sociais positivas para uma sexualidade autônoma que não passe por esse ponto intermediário de suspensão de todo conteúdo dado. Na epistemologia e na sexualidade trata-se de eliminar o dado para recompor o que agora passa a ser posto pelo indivíduo de acordo com seus próprios critérios e interesses.

Em uma apreciação geral, podemos dizer que o corpo cartesiano é uma espécie de extrapolação do mesmo núcleo de valores cujo objetivo fundamental é o que Berlin (1999, p. 146) definiu como “converter a vida em arte” a que já me referi acima. Afinal, trata-se de assenhorear-se de seu corpo como de uma

matéria prima sobre a qual se construirá uma sexualidade ajustada às condições do indivíduo livre.

Sexualidade como obra de arte

A transformação da sexualidade em matéria prima para a atividade artística dos indivíduos democráticos é uma conquista pendular. Há um processo inicial negativo que implica a destruição da crosta de necessidade que envolve a sexualidade socialmente dada. Por meio dele, os papéis sexuais socialmente cristalizados perdem sua consistência e revelam-se expressões de um arbítrio social injustificado aos olhos de cada indivíduo.

A expansão da privacidade em direção à sexualidade autêntica implica, inicialmente, a negação de qualquer metafísica sexual. Isso porque, em geral, a positividade busca autoridade em alguma circunstância não social – de preferência pré-social, em função da necessidade de obscurecer sua fonte contingente visando perpetuar-se indefinidamente. Se se tornasse manifesto desde sempre que a origem dos papéis sexuais é social, não haveria nenhuma razão para que eles se tornassem critérios de sociabilidade, senão como um gesto de força injustificado. Na medida em que eles revelassem sua origem não necessária, resvalariam automaticamente para a dimensão da privacidade e perderiam o peso específico da positividade social.

Esse primeiro movimento consiste justamente no deslocamento da sexualidade para a dimensão da privacidade. Isso implica reconhecê-la como um conjunto de comportamentos fora do domínio da sociabilidade positiva, como contingente e da exclusiva alçada de cada pessoa. De posse dessa percepção, o indivíduo desobriga-se de adotar os papéis sexuais antes estipulados socialmente. Os comportamentos sexuais passam a mover-se para fora da jurisdição social, explícita ou implícita, deixando a cada um decidir-se livremente sobre isso. A vida privada de cada indivíduo expande-se e engloba sua sexualidade.

O corpo e a sexualidade passam a ser encarados, então, como algo que pode assumir formas variadas em função das necessidades e desejos das pessoas e não absorvem mais os parâmetros sociais existentes. Claro que isso é válido na mesma proporção em que cada indivíduo torna-se livre e consciente das possibilidades democráticas de lidar com seu corpo como se fosse uma matéria prima ainda sem forma. Cada artista faz de sua vida a obra que desejar, dentro das possibilidades fornecidas pela matéria prima de que dispõe e das intenções que possui. Esse é certamente um movimento inaugural da capacidade artística de cada indivíduo livre: tornar-se senhor de si, dar-se uma forma e um comportamento que expresse sua própria especificidade.

Transformar a vida em arte significa, para o indivíduo, também determinar livremente sua sexualidade, dar ao corpo cartesiano alguma feição particular. Poderíamos chamar esse processo de *reconstituição* da sexualidade em seus próprios termos – para diferenciá-la de uma sexualidade *dada* em qualquer situação social positiva.

Há uma diferença essencial entre essas duas formas de sexualidade. Esta se estabelece através dos mecanismos sociais tradicionalmente repressivos que são sempre estreitos e limitadores nas suas respostas possíveis. Aquela considera todas as variações individuais possíveis, de acordo com as orientações e decisões soberanas de cada ser humano. A primeira se define sempre por algum peso institucional e a segunda absorve a leveza típica dos processos de produção artística – sem roteiros estabelecidos.

Com efeito, enquanto resultado de uma atividade artística sobre o seu próprio corpo, a sexualidade adquire leveza em função de sua contingência. Isso porque o indivíduo sabe que ela poderia ser diferente, já que não foi produzida obedecendo a relações causais estritas ou cânones sociais preexistentes. Essa leveza permite a cada indivíduo perceber sua sexualidade como um *papel* que ele desempenha. Isso porque ela perdeu aquela dureza típica das cristalizações

permanentes, na medida em que resvalou para a dimensão da privacidade e abandonou a esfera da sociabilidade positiva.

Dessa forma, o autor sabe – como todo autor - que sua sexualidade atual é essa, mas não é necessariamente essa. Como resultado de sua atividade artística sobre aquele corpo cartesiano, ela poderia ser diferente do que é, caso as inclinações e as escolhas do indivíduo fossem outras. Ele sabe que suas decisões poderiam ter sido outras e que esse resultado ao qual chegou é um papel entre tantos outros papéis aos quais poderia ter chegado. Por sua vez, isso gera um ambiente de tolerância ao tornar evidente que a sexualidade de alguém é uma questão de gosto e de decisão pessoal. Se o meu próprio papel revela sua contingência quando noto que poderia ser outro, o mesmo se aplica à minha percepção acerca dos papéis dos demais.

Problemas da indeterminação do gênero

Enquanto um papel desprovido de necessidade social positiva, a sexualidade gera seus próprios problemas. A determinação do corpo cartesiano implica em dar-se uma sexualidade imanente, sem a força constrangedora dos dispositivos repressivos das sociedades totalitárias. Porém, essa sexualidade é sabidamente contingente na medida em que é produzida por cada indivíduo de acordo com seus valores, inclinações e escolhas. Dessa forma, ele não necessita relacionar-se com essa sexualidade posta como algo definitivamente acabado. Afinal, isso é consequente com a leveza existencial que ela exhibe enquanto uma sexualidade reconstituída – diferentemente da sexualidade dada.

Mais do que isso. O indivíduo para manter-se como artista da própria vida terá que reapropriar-se novamente do corpo cartesiano, negando a sexualidade produzida por ele mesmo. Essa é a única possibilidade dele poder preservar sua condição de artista, de demiurgo da sua sexualidade e de indivíduo livre. Caso ele identifique-se plena e definitivamente com ela, a flexibilidade típica da produção de si desaparece, porque a sexualidade posta deixará de ser

reconhecida como um papel para se cristalizar como forma exclusiva. Nesse caso, o indivíduo submergirá diante de uma forma particular de sexualidade, embora esta seja uma sexualidade autoproduzida. No caso de se estabelecer tal identificação, se estabelecerá uma experimentar dessa sexualidade possível como se ela se constituísse como uma determinação necessária.

Será a identificação plena do indivíduo com sua própria sexualidade posta ou o ajuste existencial perfeito entre o autor e seu papel que eliminará a possibilidade de novas produções e exterminará com o caráter artístico da vida. Afinal, um autor que se consubstancia permanentemente com seu papel deixa de ser autor e passa a viver seu personagem, na medida em que não há mais distância entre eles. Somente o constante deslocamento para fora do personagem e a conseqüente desidentificação pode reconstituí-lo como um autor verdadeiro.

Se a sexualidade cristalizada, produzida a partir do corpo cartesiano, se identificar plenamente com seu produtor, ele deixará de tratá-la como sua obra de arte. Aparentemente há aqui uma pendulação que será necessário estabelecer, caso se queira preservar a liberdade relativa do indivíduo diante de sua sexualidade. Quando o indivíduo toma sua sexualidade posta como sendo a expressão acabada de suas potencialidades criativas, ele danifica essas últimas na mesma proporção em que elas são obstaculizadas. Se ele se identifica efetivamente com sua sexualidade, então perde o estatuto de um produtor potencialmente livre, porque se torna presa de sua própria produção. Trata-se de uma versão da maldição do Golem, em que a obra domina o criador. Ao crer que ele *é* a obra, o autor perde a capacidade de projetar-se como um indivíduo potencialmente diferente e que está sempre além dela. Logo a flexibilidade de sua existência naufraga sob a força da cristalização que se estabelece entre o autor e seu personagem.

Somente uma oscilação contínua será capaz de mantê-lo de posse de sua condição artística. Esse movimento pendular se estabelecerá entre o corpo

cartesiano e uma sexualidade particular produzida pelo indivíduo. A condição de artista e demiurgo da própria sexualidade só poderá ser preservada através da reapropriação constante do corpo cartesiano, de um retorno frequente à indeterminação e, portanto, à potência ainda assexuada.

Isso significa que cada indivíduo terá que negar sua sexualidade e suspender sua validade periodicamente com o objetivo de reasenhoriar-se de si próprio. Um dos riscos contidos nesse processo é que o indivíduo se perca de si mesmo, permitindo que sua obra o domine e se imponha sobre sua capacidade de se tornar outro. Há uma evidente tensão que o indivíduo terá que manter viva entre a determinação de uma sexualidade particular e o corpo cartesiano. Só a reapropriação da indeterminação desse último será capaz de mantê-lo na situação existencial de senhor de si. A potência criativa, o domínio de si mesmo, o caráter demiúrgico de cada indivíduo só se manterá ao longo do tempo caso ele consiga reapropriar-se repetidamente do corpo cartesiano. Isto é, sua potência criativa depende de desapego com relação à própria sexualidade reconstituída.

Essa situação pode ser ilustrada com um exemplo. Parece-me que a tendência a se adotar a *performance* (Carlson, 1996) como uma expressão artística tipicamente contemporânea está ligada ao desafio de se preservar o aspecto demiúrgico do indivíduo democrático com relação à sua própria vida. Uma obra de arte que não perdura no tempo e no espaço expressa justamente a noção de que ela não possui vida própria. Por meio de uma realização temporária e instável como é a *performance*, esse objetivo pode ser concretizado.

Essa estratégia permite que a obra mantenha-se atrelada ao seu autor, de tal forma que só na sua presença e por meio dele ela pode significar. Como a *performance* não sobrevive à circunstância em que é produzida, o artista pode sempre se reapropriar de seu poder criador e restaurar sua liberdade ao final da atividade artística. Trata-se de uma obra que não caminha sozinha pelo mundo, que não adquire independência com respeito a seu autor, nem um significado

próprio. Ela é sempre tutelada pela presença de um senhor que a produziu e que a aniquila ao final do próprio processo que a expressa – um Golem definitivamente controlado.

Isso revela uma necessidade de reapropriação contínua da potência criativa por parte de cada indivíduo e pode exemplificar perfeitamente bem um dos problemas típicos de uma sexualidade plenamente democrática. Nesse caso, o autor necessita reapropriar-se de sua potência para não resvalar para uma forma de sexualidade cristalizada que o aprisionaria em uma figura particular. Assim, a sexualidade individual em um ambiente democrático terá que oscilar continuamente, deixar de ser o que é, ser afirmada e depois negada, ser gestada e destruída repetidamente. Só essa pendulação mantém o indivíduo na posse da capacidade de autosexualizar-se.

Observe que não se trata aqui de alguma modalidade de processo dialético em que esteja em questão um desenvolvimento sexual ou um crescimento pessoal ao longo dessa série de figuras sexuais que são postas. A estratégia aqui é claramente defensiva com relação a toda cristalização sexual. O indivíduo deve tornar-se diferente do que é para continuar senhor de si. Identificar-se com suas próprias produções é perder o controle de sua liberdade e resvalar para uma vida convencional em que o eu é um dado – um eu identificado com o seu papel sexual. O sujeito não retomará as velhas constituições sexuais do passado como uma forma de rememoração de sua densidade esquecida, recolhendo e unificando a sua própria história em um patamar superior de significado – como em um processo dialético típico (Hegel, 1992).

Cabe ao indivíduo democrático construir e destruir sua sexualidade, não apenas uma vez, mas repetidamente. Sua liberdade consiste em manifestar sua potência criativa por meio da produção de um si mesmo sexual, a partir do corpo cartesiano. Mas a manutenção dessa condição também exige a negação repetida do vínculo entre ele e sua própria sexualidade particular.

Podemos cogitar se a necessidade dessa tensão contínua, dessa oscilação entre a produção e a destruição de si não poderia ser aliviada por meio da manutenção do indivíduo no estado de corpo cartesiano. Isto é, se a sexualidade não poderia continuar indefinidamente suspensa como forma de aliviar a necessidade da pendulação. Nesse caso, o indivíduo se preservaria de determinar um papel, uma figura particular para sua sexualidade, enquanto se manteria mergulhado na situação etérea de uma liberdade negativa e sem qualquer conteúdo.

Essa modalidade de orientalismo, vou chamá-la assim, pode mesmo se tornar uma solução diante da tensão permanente entre uma sexualidade constituída livremente e o corpo cartesiano. Trata-se, enfim, da negação de toda determinação da sexualidade e da manutenção da suspensão como ideal permanente de vida. Do ponto de vista teórico não há, aparentemente, nenhum impedimento para isso. Observe que estamos lidando aqui com soluções hipotéticas para um problema que se apresentou em função da afirmação de uma sexualidade democrática, caracterizada pela indeterminação do gênero como um momento necessário de sua constituição.

Entretanto, mesmo que teoricamente possível, essa é uma solução culturalmente onerosa. Ela envolveria tornar viável uma opção que é estranha ao ambiente ocidental em que a democracia se afirma gradualmente como uma forma de vida predominante. A recusa a determinar sua própria sexualidade é também a recusa a se constituir como um sujeito livre. Ela é a recusa da capacidade dos indivíduos em assenhorear-se de si mesmo e a desistência da luta de dar a si e ao mundo uma feição humana. Eu me arriscaria a afirmar que a assunção permanente da condição de corpo cartesiano seria a recusa da própria civilização ocidental. Essa possibilidade é claramente uma recusa de qualquer sexualidade particular e um mergulho em uma espécie de assexualidade que só a negação da individualidade poderia produzir, e apenas sob intensa disciplina espiritual.

O ocidente optou em um passado histórico pela afirmação da individualidade como uma direção civilizatória promissora (Schneewind, 2001). Assim, os dispositivos elaborados para o conhecimento, o autoconhecimento, a moralidade, a estética e a política são todos orientados pela afirmação do indivíduo como uma esfera decisiva. Tudo na nossa civilização passa pela afirmação dessa unidade pessoal como fundamental para propormos e resolvermos problemas, inclusive aqueles muito práticos e triviais.

Do ponto de vista oriental, muito diferente do nosso, a concepção do eu - ou o “acidente temporal de sua própria personalidade” (Zimmer, 1986, p. 117) - é uma mera fantasia passageira, uma ilusão que deve ser abandonada rapidamente. Por isso, parece-se que a solução da defesa da suspensão sexual é culturalmente árdua, embora seja logicamente possível. De qualquer modo, lembro que meu propósito aqui é identificar e apresentar alguns problemas derivados de uma sexualidade intensamente democrática e não resolvê-los. Assim, a possibilidade de uma reviravolta orientalizante pode se constituir como parte das soluções possíveis decorrentes dos problemas de indeterminação do gênero. Embora o preço cultural a se pagar por ela me pareça demasiadamente elevado.

Dentro de um ritmo de vida contemporâneo típico é difícil não reconhecer que os comportamentos sexuais resultantes da atividade artística democrática tendem a se cristalizar ao longo do tempo e adquirir um aspecto permanente, justamente porque eles expressam a autenticidade individual. De fato, nas condições atuais, a atividade artística de dar-se uma sexualidade possui uma tendência a se consolidar em um padrão sexual estável. Eles tendem a se tornar aquilo que Butler (1998, p. 519) chamou de “uma repetição estilizada de atos”. A atividade artística tende a consolidar-se em um *resultado*, em uma obra já realizada, qualquer que ela seja.

Nesse caso, o problema com a sexualidade resultante, considerada como uma instância opaca e significativa por si mesma, é que ela oculta o processo

que lhe deu origem, tomando o lugar do próprio criador. Trata-se, novamente, daquele temor de que nossas criações assumam o controle sobre nossas vidas. Assim, um indivíduo livre que desenvolve sua própria sexualidade em um ambiente democrático, chega inevitavelmente a um resultado: uma forma de sexualidade particular. É razoável cogitar que com o tempo essa sexualidade se consolide em um padrão de comportamentos que se torna redundante, já que poucos indivíduos parecem possuir o dom da vigilância onisciente sobre si mesmos.

Observe que essa situação pode gerar um estado de autovigilância paranoica com o objetivo de eliminar todo comportamento sexual que tenda à redundância e à cristalização. Nesse caso, o indivíduo será autor e objeto de uma espécie de totalitarismo interior invertido, na medida em que terá que ocupar-se permanentemente de não permitir que seu comportamento sexual resvale para uma “repetição estilizada”. O perigo aqui é submergir diante da necessidade de evitar a redundância, como se se tratasse de um mal radical que só caberia ao próprio indivíduo controlar por meio de uma originalidade sexual igualmente radical.

Por outro lado, é igualmente possível que o indivíduo livre não se deixe levar pelo aspecto contingente de sua atividade sexual, revestindo-a com o manto da permanência. Isso redundaria em uma espécie traição performática – na medida em que, agindo assim, ele estaria negando a essência do processo democrático que produziu sua sexualidade. Mesmo assim, não se pode descartar a possibilidade dessa traição performática constituir-se como solução da tensão entre o corpo cartesiano e a sexualidade existente.

Claro que isso significaria cair em uma espécie de alienação com relação ao poder demiúrgico do indivíduo e eliminar a liberdade aí implicada. A questão relevante, nesse caso, é saber se se trata de algo substancialmente diferente da situação de viver sob o manto de uma sexualidade tipicamente totalitária. Isso na medida em que, em ambos os casos, o indivíduo experimenta sua sexualidade

como uma necessidade que foi imposta pela sociedade sobre ele ou foi imposta definitivamente por ele sobre ele próprio. Em ambos os casos a sexualidade torna-se um componente necessário da vida e não fonte de liberdade. Em último caso, essa solução envolveria a recusa da liberação sexual e a identificação plena do autor com sua obra.

Outra dificuldade pode surgir quando observamos a situação com mais cuidado. Mesmo em condições ótimas – mas não patológicas - de vigilância com relação a adotar alguma forma contraditória de comportamento sexual cristalizado, o indivíduo não conseguirá pairar sobre sua própria sexualidade autoproduzida como se ela não fosse a *sua* sexualidade.

Com isso quero dizer algo muito evidente: todo artista tem orgulho de sua própria obra e desenvolve por ela uma relação de predileção. Sua sexualidade autoproduzida não lhe é indiferente, ela é o resultado (mesmo que provisório) de *sua* atividade demiúrgica sobre a matéria prima do seu corpo. Ela não é qualquer sexualidade com relação à qual ele pode se manter em uma posição de indiferença total. Sendo resultado de sua atividade lúdica sobre si mesmo, ela representa uma sexualidade especial para ele.

Assim, ele certamente não estará em condições de abrir mão dela, como se ela não possuísse com seu autor algum elo especial. Se a democracia é a manutenção de uma equidistância com relação a um conjunto de valores, é duvidoso que sejamos realmente capazes de adotar essa postura com relação à nossa própria sexualidade constituída. O apego ao que realizamos ameaça constantemente o mundo democrático que exige equidistância entre um indivíduo e diferentes comportamentos sexuais. Não parece ser possível mantermo-nos em estado de equilíbrio absoluto entre comportamentos sexuais distintos, se um deles consiste em nosso padrão sexual, constituído livremente por nós mesmos.

Isso é muito diferente de afirmar que um único padrão de sexualidade, independente dos indivíduos, ganharia a cena novamente em uma espécie de

retorno ao ponto de partida das sociedades totalitárias. Não se trata aqui da cristalização produzida por comportamentos socialmente padronizados e requeridos como contrapartida necessária aos membros de uma comunidade. Trata-se de algo bem mais suave: da predileção do indivíduo por determinados comportamentos sexuais que expressam suas preferências particulares. O que está em questão é aparente inevitabilidade da adoção de um padrão individual de comportamentos, da sedimentação do gosto e das preferências sexuais – como acontece com o paladar, com a audição e outros processos de consolidação emocional e cognitiva que ocorrem ao longo da vida. Processos que, inclusive, expressam artifícios de economia existencial diante da complexidade e da variedade das situações em que nos envolvemos.

Tudo indica que os seres humanos não são capazes de manter-se em estado de equilíbrio pleno sem consolidar algumas dessas preferências e desses atalhos confortáveis e econômicos – emocionais e cognitivos. A variabilidade permanente causa em nós uma espécie de ânsia que demanda repouso em algum ponto sólido que chamamos de *preferência*. É desnecessário enfatizar que esse processo obstrui àquela retomada constante da indeterminação do gênero como uma experiência presente. Talvez ela revele também alguma inaptidão para uma *experiência existencial da democracia* – no sentido estrito desse termo.

Conclusão

Não parece haver, no horizonte da análise realizada aqui, uma possibilidade de conservar a posse da indeterminação do gênero ao lado do exercício artístico de produzir autonomamente sua própria sexualidade sem a permanente geração do sentimento de insatisfação. Como não há a possibilidade de identificação duradoura entre a indeterminação do gênero e a particularidade de uma sexualidade autoproduzida, só parece restar a alternativa da pendulação entre eles. Só essa oscilação parece capaz de manter nossa liberdade e certa equidistância relativa.

Essa pendulação ocorre sob o signo de uma dupla insatisfação. De um lado com o caráter abstrato e infrutífero de uma indeterminação universal destituída de conteúdo e, de outro, com a limitação sufocante de qualquer forma de sexualidade particular incapaz de expressar integralmente a autenticidade de um indivíduo. Em cada um dos extremos dessa pendulação, o indivíduo democrático encontra-se tensionado pela necessidade de adotar o valor expresso pelo extremo oposto. Assim, de posse de um corpo cartesiano ele se ressentente da necessidade de um conteúdo sexual particular, de uma realização sexual que demonstre seu potencial autoformativo. E quando se depara com a determinação particular de sua sexualidade autoproduzida, ele sente saudades de recuperar a potência criativa da liberdade abstrata.

Observe que não há, nessa situação geradora de insatisfação permanente, algum meio termo que poderia apaziguar a pendulação entre os extremos. Nela só é possível mover-se de um lado a outro, mantendo a tensão e a insatisfação constantes. Vimos que o orientalismo - a manutenção fixa do estado de indeterminação - que poderia se apresentar como um cancelamento dessa tensão, encontra-se distante do horizonte dos valores vigentes no ambiente democrático contemporâneo. De fato, trata-se de uma solução que não rearticula os elementos da indeterminação do gênero hoje disponíveis. Ela simplesmente lança fora um dos componentes em benefício do outro. Resultado unilateral que também é típico de qualquer forma de traição performática com relação à liberação autoproduzida. Por isso mesmo, essas não parecem ser soluções destinadas a *resolver* os problemas apresentados aqui, mas somente amputá-los.

De qualquer modo, a resolução desse conjunto de questões introduzidas pela experiência da indeterminação do gênero na vida humana exige soluções práticas e opções existenciais. Claro que uma discussão teórica, como a que foi tentada aqui, pode auxiliar no mapeamento dos problemas e no esclarecimento do que está em jogo. Porém, ela, por si só, não pode resolver questões que

envolvem os rumos de certa forma de civilização, certa modalidade de vida caracterizada pelo compartilhamento humano de valores encarnados em comportamentos, crenças e desejos. Nesse caso, os limites de qualquer debate de ideias são evidentes e me parece prudente assumir essas limitações.

Referências

BERLIN, I. **The roots of romanticism**. Princeton: Princeton University Press, 1999.

_____. **Four essays on liberty**. Oxford: Oxford University Press, 1969.

BUTLER, J. **Gender trouble: feminism and the subversion of identity**. New York: Routledge, 1990.

_____. Performative acts and gender constitution: an essay in phenomenology and feminist theory. **Theatre Journal**, v. 40, n° 4, 1988, pp. 519-531.

CARLSON, M. **Performance: a critical introduction**. London: Routledge, 1996.

DESCARTES, R. **Meditações metafísicas**. São Paulo, Abril Cultural, 1979.

_____. **Discurso do método**. São Paulo, Abril Cultural, 1999.

HARD, M.; NEGRI, A. **Multitude: war and democracy in the age of empire**. New York: The Penguin Press, 2004.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. Petrópolis: Vozes, 1992.

MARCUSE, H. **Eros e civilização**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

SCHNEEWIND, J. **A invenção da autonomia: uma história da filosofia moral moderna**. São Leopoldo: Unisinos; 2001.

SILVEIRA, R. A. T. **Apresentação do Brasil**. Santa Cruz Cabrália: Ronie Alessandro Teles da Silveira, 2015. Disponível para download em <http://roniefilosofia.wix.com/ronie>

TAYLOR, Ch. **A ética da autenticidade**. São Paulo: Realizações, 2011.

_____. **Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

ZIMMER, H. **Filosofias da Índia**. São Paulo: Palas Athena, 1986.

DOSSIÊ

WEBFEMINISMO NEGRO: NARRATIVAS DE RESISTÊNCIA

BLACK WEBFEMINISM: RESISTANCE NARRATIVES

Célia Regina Silva³⁰

Submissão: 29/08/2016

Revisão: 13/09/2016

Aceite: 13/09/2016

Resumo: Desde a segunda metade do século XX, os movimentos sociais e suas ações coletivas se qualificaram e se diversificaram em redes organizacionais que ultrapassam modelos tradicionais de narrativas. Este artigo apresenta teorias das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e sua intersecção com as questões de gênero e raça. A apropriação da tecnologia lhes confere papel de mediadoras sociais, contribuindo para a construção de modelos de visibilidade midiática. Galgados em expressões culturais, no mais das vezes, surgidos nas periferias, esses novos modelos perpassam experiências tecnológicas nos processos de representação, produzindo narrativas positivadas da negritude feminina, que conduzem a modelos novos de poética visuais enlaçadas pelo engajamento. O resultado dessas redes é que elas, através dos meios de comunicação, principalmente da internet, conseguem ultrapassar fronteiras locais, nacionais e internacionais, e são capazes de dar visibilidade ao tema do racismo, do sexismo, da educação, dos direitos humanos, ao respeito às diferenças.

Palavras-chave: Mulheres negras. Feminismo. TIC. Poéticas visuais. Identidade.

Abstract: Since the second half of the twentieth century, social movements and collective action have qualified and diversified in organizational networks that go beyond traditional models of narrative. This article presents theories of Information and Communication Technologies (ICT) and its intersection with gender and race issues. The appropriation of technology gives them social role of mediators, contributing to the construction of media visibility models. Successive level of cultural expressions on most often encountered in the peripheries, these new models pervade technological experiences in representation processes, producing positive narratives of blackness women, leading to new models of visual poetics ensnared by engagement. The result of these networks is that they, through the media, especially the Internet, can overcome local, national and international boundaries, and are able to give visibility to racism theme, sexism, education, human rights, respect the differences.

Keywords: Black women. Feminism. ICT. Visual poetics. Identity.

³⁰ Universidade Federal do Sul da Bahia. Contato: celregis@gmail.com.

Introdução

Os novos significados da participação, empoderamento e cidadania demandam que trabalhemos nos princípios de inclusão das políticas com um viés consciente em prol de desfechos sociais equitativo onde prevaleça a justiça de gênero, além dos ganhos econômicos (Anita Gurumurthy).

Na Série Bastidores (1997), a artista visual, pesquisadora e educadora Rosana Paulino apresenta um conjunto de seis peças realizadas por xerox de fotografias transferidas para tecidos, emolduradas em suporte arredondado. São mulheres negras estampadas, amordaçadas, cegas, impedidas de ver, pensar, falar ou de gritar, que a artista expõe. Sua obra explicita a questão de gênero e da opressão: da falta de voz, da compreensão, do silenciamento, da (forçosa) resignação. A violência alinhavada nas formas e nos tecidos remontam a memória do corpo não pertencido, do corpo subjugado pela condição de escravização. Os gritos da autora ecoam estampados em outras bocas.

É seguro destacar que o apagamento, o silenciamento e a invisibilidade são resultado de estrutura patriarcal que, além de obliterar a presença das mulheres negras em diversos espaços de poder, funciona ainda como um alicerce para as desigualdades de gênero e de raça.

No campo do conhecimento, desde pesquisas acadêmicas, passando pela mídia, a participação das mulheres negras na luta e nos processos de resistência à opressão racial e de gênero não mereceu a atenção devida. Apresenta lacunas que não combinam com importância delas para a cultura, a religião, a economia e a força do trabalho na sociedade.

Por sua vez, desde a segunda metade do século XX, os movimentos sociais e suas ações coletivas se qualificaram e se diversificaram em redes organizacionais que ultrapassam modelos tradicionais de colaboração e de luta política. Neste sentido, o campo comunicacional emerge como espaço de voz, de expressão e de aparecimento. Tem como fio condutor a produção da palavra mediada pela cultura tecnológica na sociedade em rede, o que tem contribuído

para mudanças significativas para a visibilidade de mulheres negras na esfera pública midiática.

Neste ensaio, tenho o objetivo de refletir sobre a participação social de mulheres jovens negras na internet, da ascensão do feminismo negro, impulsionado pelas redes sociais. Para este fim, utilizo-me da experimentação de conexões entre os estudos das TIC e as teorias das relações de gênero.

(ON) palavras públicas

Fomos socializadas para respeitar mais ao medo que às nossas próprias necessidades de linguagem e definição, e enquanto a gente espera em silêncio por aquele luxo final do destemor, o peso do silêncio vai terminar nos engasgando (Audre Geraldine Lorde).

Na história recente do Brasil observa-se a ascensão de grupos e segmentos sociais que por intermédio da mobilização e luta buscam a prática e o exercício da cidadania e dos direitos humanos. Dessa forma, nos últimos trinta surgem várias organizações sociais, coletivos e associações que trabalham com mulheres negras, indígenas e quilombolas. Esse movimento resulta de processo iniciado nos primeiros anos do século XX, tendo como aporte a articulação política. Para fins deste texto, centrarei no campo comunicacional, como lócus destes modelos recentes e engajados de participação e de reivindicação política.

Em tese, as contribuições das mulheres e grupos minoritários costumam ficar à margem do modelo cultural hegemônico, nacional no país; não costumam ser vistas como representantes da cultura nacional. Panorama que vem apresentando mudanças, sobretudo com a chegada de alternativas tecnológicas que contrapõem a cultura hegemônica e enfatiza a cultura produzida no ambiente popular, opinião defendida por Anita Gurumurthy: “[...] dar acesso significa permitir a apropriação através de processos que (re)posicionam mulheres e outros grupos marginalizados, antes “usuários”

passivos, agora co-criadores ativos da tecnologia, criando para ela novos significados e usos” (2008, p 3).

Os conteúdos midiáticos produzidos por grupos comunitários estão revelando olhares “de dentro” das realidades, mais próximas de seus contextos, de seus interesses, abrindo, talvez, com isso, um canal maior de diálogos e interação entre as juventudes das periferias dos centros urbanos. Desse modo, deve-se ressaltar que a interação comunitária com outros setores da área cultural, acadêmica e comunitária é importante para a valorização da diversidade cultural e regional do país. Para que o audiovisual funcione como um agente mobilizador eficaz na inserção social desses jovens, faz-se necessário tanto o domínio de práticas discursivas como maior interlocução externa com outros setores de produção e circulação de produtos midiáticos. Equipamentos tecnológicos não funcionam sozinhos, necessitam de sujeitos capacitados, de formação crítica, se almejamos transformações de fato.

Entende-se, portanto, a necessidade de valorização dos aspectos afirmativos das trajetórias pessoais e coletivas, assim como, projetos que priorizem o desenvolvimento de saberes, de conhecimento e, sobretudo, de reflexão crítica que transita na interseção, subjetividade e objetividade, contemplando a riqueza sociocultural das periferias urbanas. Nesta perspectiva, visto à compreensão das práticas aglutinadoras que contribuem para a realização de dinâmicas organizativas e identitárias nos movimentos comunitários e sociais, entendendo, pois, da importância das expressões culturais como pilar valorativo na constituição de movimentos sociais juvenis.

Sexismo e racismo na mídia

A população negra feminina gira em torno de 25% da população brasileira, um total de 78 milhões de mulheres, segundo o Censo Demográfico de 1991 (QUINTÃO, 2004, p.55). São elas também que compõem a base da pirâmide econômica da sociedade, ou seja, estão inseridas nos piores patamares

econômicos e sociais. Em uma sociedade como a brasileira, nascer mulher, negra e pobre significa fazer parte de um quadro de tríplice discriminação (idem, 2004, p.47), já que o sexismo, o racismo e hierarquização de classes são fatores que, em consonância, são preponderantes na manutenção de assimetrias raciais e de gênero. Ou seja, são elementos responsáveis pela continuidade deste grupo social na base da pirâmide econômica brasileira, pois impedem o acesso das mulheres as condições elementares para o exercício da cidadania e do usufruto de seus direitos sociais.

Deve-se ressaltar que nas décadas de 1960, 1970 e 1980, as mulheres negras no Brasil tiveram papel fundamental na elaboração da última Constituição em 1988, com propostas e intervenções incisivas para o combate da discriminação no mercado de trabalho, na saúde e na educação. O número de mulheres em situação de desvantagem social como Edna é muito grande no Brasil, inserindo-as no fenômeno conhecido como “feminização da pobreza”, reconhecido pela Organização das Nações Unidas (ONU), que recomenda “a integração da mulher nos planos de desenvolvimento econômico”, como forma de combater a situação.

A *interseccionalidade* é um conceito disponibilizado para análises ao longo do processo de preparação da III Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas (ONU, 2001). Elaborado por Kimberlé Crenshaw no final da década de 80, do século XX, é uma ferramenta de análise que possibilita o entendimento sobre as conexões entre gênero e raça como fatores de subordinação. A associação de sistemas múltiplos de subordinação tem sido descrita de vários modos: discriminação composta, cargas múltiplas, ou como dupla ou tripla discriminação.

Assim como é verdadeiro o fato de que todas as mulheres estão, de algum modo, sujeitas ao peso da discriminação de gênero, também é verdade que outros fatores relacionados à suas identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem, nacionalidade e orientação sexual, são

‘diferenças que fazem diferença ‘ na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação. Tais elementos diferenciais podem criar problemas e vulnerabilidades exclusivas de subgrupos específicos de mulheres, ou que afetem desproporcionalmente apenas algumas mulheres (Crenshaw, 2002, p. 173).

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p. 177).

A idéia de visibilidade, de ver e de ser vista, está intrinsecamente ligada ao aparecimento na mídia. Pode-se constatar a ocorrência deste fenômeno, sobretudo, em países em que a mídia televisiva tem um alto poder de penetração coletiva, como é o caso brasileiro. Por isso, na atualidade os acontecimentos que necessitam da presença de organismos estatais, de pronto são lembradas as emissoras de tevês como interlocutores entre o poder público e indivíduos. O descrédito da população parece ter como causa os seguidos casos de corrupção envolvendo políticos das mais variadas esferas de poder.

O não - reconhecimento e a ausência compõem a forma de representação social recorrente sobre mulheres negras na mídia brasileira. Neste sentido, o que se apresenta é injusta representação, gerando como consequência sentimentos de inferioridade cultural e identitário, além de disseminar sentimentos de não-pertencimento cultural.

Feminas webcolors

Em contraposição a esse modelo de negação cultural nos meios de comunicação hegemônica, vemos surgir na internet modelos diferenciados de produção audiovisual, realizados por diferentes grupos minoritários, historicamente excluídos das posições de poder. Essas produções colocam em evidência um tipo de deslocamento discursivo de atores e de conteúdos, funcionando como elo de resistência a um modelo hegemônico e ideológico, que costuma desprezar a produção de conhecimento realizada por esses atores.

Trata-se de espaço de construção da auto-escrita, aberto, onde os leitores ajudam na sua composição. Estas novas ferramentas da comunicação mediada por computador mudaram a forma de propagação de informações na sociedade, pela rapidez e interação.

Blogs voltados para a visibilidade das questões femininas negras. Iniciativas como *Blogueiras Negras*; *Eu, mulher preta*; *Blog da Cidinha*, para citar alguns, onde pode-se perceber a presença de imagética negra. Um tipo de discurso visual que privilegia representações positivas de mulheres e homens, contribuindo para reafirmar modelos afirmativos com enfoque no exercício do olhar, na promoção e valorização da estética negra. Os temas abordados tratam de questões relativas à arte, ao gênero, ao amor, à saúde, à literatura, à poesia, aos direitos sociais.

Neste sentido, a(re) interpretação de discursos demanda o envolvimento e a proximidade semântica, subjetiva e local. São textos produtores de outros discursos, possibilitando que outras vozes sejam ouvidas, na multiplicidade que marca o fazer coletivo. Neste ponto nos referimos à feitura de cartilha, livros e letras de música.

A existência deste diálogo requer o deslocamento e a disposição cognitiva, ao suscitar aprendizado constante, que retro - alimenta a engrenagem da troca de saberes e de conhecimento. A produção e a recepção de discurso requerem necessariamente a leitura em linhas e entrelinhas, não apenas de

significados, como também de maneiras e modos de dizer, mostrar e seduzir. Pois são estes os lugares onde foram construídas narrativas, que pretendem dar conta, esmiuçar, fatos e acontecimentos do mundo, se configurando, assim, a eficiência comunicativa.

A presença das mulheres negras jovens na internet faz parte de um fenômeno social e cultural que é o uso da palavra por parte de grupos minoritários, historicamente excluídos da produção de bens simbólicos e de consumo. A participação na esfera de produção intelectual contribui para o reconhecimento das identidades, haja vista que no “ciberespaço, as proximidades não desaparecem, elas são redefinidas como uma classe importante de proximidades semânticas, ao mesmo título que a língua, a disciplina, a orientação política, sexual” (Levy, 2010, p.105).

O protagonismo discursivo de vozes, até bem pouco tempo silenciadas, tem como marca principal a diversidade e a pluralidade de olhares e sentidos. Destarte pode ser considerado com um dos caminhos para o exercício da equidade e da cidadania digitais, se relacionados com projetos educativos mais abrangentes. A questão que se coloca, tem como viés a educação. Como faremos para alocar as vozes de mulheres jovens negras da esfera pública de visibilidade midiática para a esfera pública tradicional? Em que medida a visibilidade alcançada nas redes digitais podem se configurar como aportes para a inserção delas nos estratos de decisão e poder?

Palavras finais

O surgimento de espaço alternativo virtual pode se contrapor à falta de aparecimento revelado em espaços midiáticos tradicionais, onde as mulheres negras e/ou mestiças não aparecem (invisibilidade) ou aparecem (visibilidade excludente) por meio de estereótipos e estigmas. O que pode culminar com a produção de outros discursos propagados no meio digital, fazendo surgir formas novas e igualitárias de distribuição dos saberes e do conhecimento. De

forma que as mulheres possam ter participação efetiva no combate às desigualdades étnicas, de gênero e de classe.

A emergência de processos de efetivação democrática demanda mobilização da sociedade civil, que, juntamente com esferas estatais e privadas podem caminhar para a valorização da diversidade cultural. Uma cyberdemocracia com atuação direta na inter-relação entre o Estado e a sociedade civil, por intermédio de ações culturais, comunicação e tecnologia. O que pode refletir em outros campos importantes da sociedade. Estas alternativas de busca de informação, de conhecimento e, sobretudo, de se fazer, ver e ouvir são revolucionárias e essenciais na conquista da liberdade democrática. Esses novos modelos de participação, galgados na cultura da virtualidade, se apresentam como alicerces para outros modelos de reivindicação e participação política, modelados pelas TIC.

Desse modo, o estudo das TIC revela vinculação amalgâmica junto aos processos educativos. Participar da sociedade da informação é considerado um direito de todas as pessoas. No entanto, sabe-se que em países do sul global isso ainda não é feito de forma equânime. Para a diminuição desta brecha digital é notório o papel da escola. A velocidade das transformações técnicas não está sendo acompanhada pelas instituições educativas, pelos governos (políticas públicas), pelas universidades, por carecerem ainda de proposta cujo mote seja a reflexão sobre as assimetrias surgidas com a exclusão digital de mulheres negras e/ou mestiças.

Por fim, entendemos que as TIC têm papel preponderante, fundamental, na luta contra as desigualdades de gênero, tecnológicas e sociais. No entanto, como outros mecanismos de resistência política, precisa estar conjugado à educação, à mobilização e ao engajamento. Tais transformações cognitivas, culturais e sociais exigem o descentramento de poderes e, de saberes coloniais, sistematicamente galgados no patriarcalismo e na ausência feminina dos espaços de poder. Para tanto, se faz necessário que o conhecimento e a

tecnologia estejam, literalmente, disponíveis nas mãos das mulheres negras. Haja vista que pautas sobre temáticas de gênero, raça e classe emergiram em discursos renovados, apoiados pelas TIC e, fundamentalmente, pela chegada à universidade, por meio das políticas de ação afirmativa, e de bolsas como o PROUNI e FIES. São novos tempos, de frescor, de renovação a espaço acadêmico, tradicionalmente, ocupado pela classe média branca. Outra juventude se mescla, dando colorido, que configura a diversidade não apenas de corpos, de tons da pele, mas, sobretudo de saberes. Não se trata apenas de “poder falar” e, sim, de falar com criticidade. O que estão fazendo. Voz importa e muito!!!

Referências

- Crenshaw, Kimberle. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v.10, n.1, p. 171-188, 2002
- Gomes, Nilma L. **Mulheres Negras e Educação: trajetórias de vida, histórias de luta**. Disponível em: <<http://www.lpp-uerj.net>> Acesso em 25/07/2016
- Gonzalez, Lélia & Hasenbalg, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.
- Gurumurthy, Anita. **Igualdade de gênero através do acesso às TICs e da sua apropriação**. 2008. Disponível em: <http://www.politics.org.br/edicao_01. Acesso em 25/07/2016.
- Hall, Stuart. **Da diáspora**. (Org.). Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- _____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.
- Hanchard, Michael. Cinderela negra: raça e esfera pública no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, n.30, p.41-59, 1996.
- Hollanda, Heloísa Buarque. **A Nova Expressão das Mulheres da Periferia**. Disponível em: <http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/?p=742&cat=0> Acesso em 25/07/2016.
- _____. Heloísa Buarque. A Política do Hip Hop nas Favelas Brasileiras. **Le Monde Diplomatique**. Brasil. São Paulo, p.7, 2008.
- Hooks, Bell. **Feminismis for everybody: passionate politics**. South End Press. Cambrigde: Pluto Press, 2000.

La Caze, Marguerite. Se Você Está Dizendo: Filosofia Feminista e Anti-Racismo. In: Levine, M. P & Pataki, T. (orgs.). **Racismo em Mente**. São Paulo: Madras Editora, 2005.

Lemos, Andre & Levy, Pierre. **O futuro da internet: em direção a uma cyber democracia**. São Paulo: Paulus, 2010.

Munanga, Kabengele. **Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania**. Disponível em_www.educacaonacional.com.br. Acesso em 25/07/2016.

Quintão, A. A. A Imagem das Mulheres Negras na Televisão Brasileira. In. **Espelho Infiel: o negro no jornalismo brasileiro**. Flávio Carranca e Rosane da Silva Borges (orgs). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Sindicato dos Jornalistas no Estado de São Paulo, 2004.

Roland, Edna. O. Movimento das Mulheres Negras Brasileiras In:Huntley, Lynn; Guimarães, Antonio Sérgio Alfredo (Orgs.). **Tirando a Máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

Spivak, Gayatri Chakravorty. **Pode o Subalterno Falar?** Belo Horizonte: editora UFMG, 2010.

Werneck, Jurema. De Ialodês e Feministas. Reflexões sobre a ação política das mulheres negras na América Latina e Caribe. In: **A Intersecção das desigualdades de raça e gênero. Implicações para as políticas públicas e os direitos humanos**. Consulado geral dos EUA-RJ, 2002.

DOSSIÊ

DESCRIMINALIZAÇÃO DO ABORTO: UM GRITO
SILENCIADO

DECRIMINALIZATION OF ABORTION: A MUTED CRY

Luana Paixão Dantas do Rosário¹Bruna Mascarenhas Braga²

Submissão: 29/08/2016

Revisão: 13/09/2016

Aceite: 13/09/2016

Resumo: Esse artigo tem por objetivo verificar como o discurso normativo criminalizador do aborto, de matriz patriarcal, interdita e assujeita as mulheres. Utiliza da definição de Foucault para discurso e de Bakhtin para sujeitos de linguagem. Considera o discurso como um espaço de luta. Demonstra a dificuldade do discurso normativo com a sexualidade feminina e, por conseguinte, com os direitos sexuais das mulheres. Aponta como a compreensão de direitos sexuais tem se reduzido aos direitos reprodutivos. Propõe que as lutas discursivas emancipatórias das mulheres produzam fissuras na normatividade dominante. A partir de uma visão fenomenológica, fixada no pluralismo metodológico, conjugará a perspectiva metodológica hermenêutica compreensiva ao método de interpretação da análise do discurso de origem francesa. A técnica empregada foi a pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Aborto. Gênero. Direitos Sexuais. Discurso. Normatividade.

Abstract: This paper aims to determine how the normative discourse criminalizing abortion, patriarchal matrix, interdicts and subjugates women. Used Foucault setting for speech and Bakhtin for language subjects. It is considered the speech as a space of struggle. Shows the difficulty of normative discourse with female sexuality and, therefore, the sexual rights of women. It points out how the understanding of sexual rights has been reduced to reproductive rights. It is proposed that the emancipatory discourse struggles of women produce cracks in the dominant normativity. From a phenomenological view, fixed in methodological pluralism, will combine the hermeneutical comprehensive methodological approach to the method of interpretation of French origin discourse analysis. The technique will be the literature.

Keywords: Abortion. Genre. Sexual Rights. Speech. Normativity.

¹ Doutora em Direito Público pela UFBA, Professora Assistente de Direito Constitucional da UESC, Líder do Grupo de Pesquisa Jurisdição Constitucional, Hermenêutica e Democracia – JCHD, Editora da Diké – Revista Científica. Contato: ro_polak@hotmail.com.

² Bacharela em Direito pela Universidade Estadual de Santa Cruz.

Introdução

Esse artigo foi escrito para refletir sobre as apropriações discursivas das lutas relacionadas a opressões e normatividades de gênero. Propõe-se a analisar como a reivindicação pela descriminalização do aborto é, recorrentemente, silenciada pelo discurso dominante de matriz patriarcal. Trabalhou com a hipótese de que o tema aborto é interdito do diálogo público, na medida em que as sujeitas protagonistas do discurso são assujeitadas. Desse modo, defenderá que o aborto se converte em tabu para a moralidade pública e para o discurso da esfera jurídico-política. Obliquamente, busca verificar se existe possibilidade do discurso normativo dominante ser fissurado por apropriações das lutas discursivas emancipatórias das sujeitas que se opõem à normatividade.

Percebe-se a pertinência teórica visto que o debate sobre as opressões de gênero, em suas diversas formas, e, sobretudo, no que toca à criminalização do aborto, não está encerrado. A relevância social do tema se revela nos lamentáveis números de óbitos e complicações decorrentes de abortos clandestinos realizados no Brasil, que afetam, sobretudo, às mães pobres e negras, enquanto se insiste na política da criminalização.

A convicção epistemológica que norteará a pesquisa será fenomenológica³. Pela qual se compreende o tema de maneira não totalizadora mas, como um construído que resulta do desentranhamento de uma de suas possibilidades de desvelamento. Com base na proposta do pluralismo metodológico⁴, se conjugará a perspectiva metodológica hermenêutica compreensiva ao método de interpretação da análise do discurso de origem francesa. Essa conjugação se dá por compreender o fenômeno normativo como instância ideológica, um fenômeno do discurso no qual se inscreve e é inscrito,

³ HEIDEGGER, Martin. Ser e tempo. Partes I e II, tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2002.

⁴ FEYERABEND, Paul K. Tratado contra o Método. TRD. São Paulo: Unesp, 2007.

cuja significação é produto das relações sociais, históricas e culturais, que distorcem a sua materialidade. A técnica empregada será a pesquisa bibliográfica.

Na trilha do discurso normativo ocidental do aborto

O discurso normativo acerca do aborto recebe múltiplos enfoques no mundo ocidental a depender das diversas nuances locais em seus aspectos históricos, étnicos e culturais. Mas, há algo que, em maior ou menor dimensão, permeia a construção de significado dessas práticas discursivas e sua consequente cristalização normativa, o patriarcado⁵ e as lutas de resistência que se travam contra ele. Assim, a construção do discurso normativo é um espaço de disputa entre múltiplas falas, de luta para se sobrepor. Principalmente, em espaços em que as noções de público e privado se confundem diante de interesses específicos de determinados grupos religiosos que se articulam na arena política institucionalizada.

Em tempo, sabemos que o termo técnico para o procedimento abortivo é abortamento, enquanto aborto é o seu produto e que, inclusive, diversos setores resistem ao uso do termo aborto não só pela imprecisão técnica, mas também pelo estigma que a expressão carrega. Entretanto, ao longo deste trabalho, utilizaremos a expressão aborto que é a corriqueiramente falada, embora ainda tão impregnada de tabus. Justamente por acreditarmos que essa é uma expressão que precisa ser verbalizada.

⁵ Não obstante as divergências teóricas do significado e extensão do termo, weberianos, feministas da segunda onda, feministas marxistas, contemporâneas, utilizaremos, de maneira ampla e substantiva, o termo como um sistema de dominação dos homens sobre as mulheres em que a dominação está presente na esfera familiar, no âmbito trabalhista, na mídia, na política, compondo a dinâmica social como um todo, estando inclusive, inculcado no inconsciente de homens e mulheres individualmente e no coletivo enquanto categorias sociais. Ver: MORGANTE, Mirela Marin; NADER, Maria Beatriz. O patriarcado nos estudos feministas: um debate teórico. Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: Saberes e práticas científicas. RJ: Anpuh-Rio, 2014.

A percepção social e o discurso normativo produzido a respeito do aborto estão, intimamente, relacionados à compreensão do papel social das mulheres. Isso é perceptível quando se observa que nas civilizações da antiguidade, a prática do aborto era comum e lícita, uma maneira de controlar as taxas de natalidade, eis que os fetos eram considerados parte integrante da gestante. Bem como, que a transição para a proibição do aborto, por razões de interesse social, político e econômico, se dá à medida em que a autonomia da mulher sobre a gestação perde relevo.

Na Idade Antiga, se percebe, até certo ponto, o respeito da autonomia da mulher sobre a sua gestação na ‘autorização’ concedida (por autorização se entenda respaldo social e não criminalização) para que a gestante pratique em si mesma a prática abortiva. Segundo Teodoro (2005), o código de Hamurabi apenas punia aborto praticado por terceiro que causasse a morte da gestante. Conforme Dutra e Rebouças (2011), na Grécia Antiga, o auto aborto era uma prática comum e lícita para fins de controle de crescimento populacional⁶. Em Esparta, de maneira um pouco distinta, segundo Nogueira (1995), só era permitido o aborto de fetos malformados, eis que se buscava o maior número de atletas para a cidade Estado. No Direito Romano antigo, segundo Pierangeli (2005), o aborto era delito de pouca significação cujo cometimento afetava mais aos interesses individuais e pelo qual se protegia a saúde e integridade física da gestante e não a vida do feto, pelo menos até ocorrer uma grande mudança que iria influenciar boa parte do mundo ocidental.

Segundo Balbinot (2003), no governo de Septímio Severo, o aborto foi associado à redução de probabilidade de um herdeiro (do sexo masculino, já que as mulheres não eram consideradas cidadãs). O aborto fora, então, criminalizado para proteger o direito do homem à sua descendência, preferencialmente formada por outros homens. Ou seja, somente quando o

⁶ Apenas era vedada a administração de substância abortiva pelos médicos, em razão do juramento de Hipócrates, como elucida Pierangeli. PIERANGELI, José Henrique. Manual de Direito Penal Brasileiro. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2005.

aborto deixou de ser considerado uma lesão à saúde e a integridade física da gestante e passou a ser considerado uma lesão ao direito de paternidade que sua punição ganhou maior rigor.

Essa mudança no discurso normativo romano é significativa para a conformação dos discursos normativos ocidentais sobre o aborto, tendo em vista a influência que a expansão da civilização romana produziu no ocidente, atingindo à península ibérica e assim, mais tarde, às Américas, numa síntese apertada e simplificadora do processo colonizador.

Segundo Pattis (2000), em tribos da América do Sul, o aborto acontecia em função da própria maternidade, em que as mulheres grávidas de seu primeiro filho abortavam para facilitar o parto do segundo filho. O aborto também poderia acontecer devido à impossibilidade de se seguir o grupo nômade ou pela escassez de alimentos. Segundo Teodoro (2005), em tribos indígenas do Brasil, as índias mais velhas recomendavam às moças que praticassem o aborto a fim de evitar o envelhecimento precoce decorrente da numerosa prole. É nítido o discurso distinto que os povos que sofreram a colonização tinham acerca do aborto em comparação ao discurso dos povos colonizadores. Há que se atentar aqui para outro elemento importante. Não se pode olvidar na tessitura do discurso do colonizador o conteúdo do cristianismo (e suas variantes posteriores).

O avanço do Cristianismo fez com que o aborto passasse a ser repudiado e considerado um atentado contra a criação divina. Ainda assim, elucida Pierangeli (2005), durante dezoito séculos, não teria havido consenso na Igreja Católica sobre quando o aborto passaria a ser punível. De modo que, durante a Idade Média, se estabelecia penas diferentes de acordo com o período gestacional em que se encontrava o feto. Inclusive, Rosado Nunes (2006) destaca que, para São Tomás de Aquino, grande teórico da Igreja Católica do período, o aborto no início da gravidez não seria pecaminoso. Para ele, enquanto o feto não se movesse, estaria privado de alma.

Dworkin (2003) elucida que a preocupação da Igreja com o aborto guarda íntima relação com suas preocupações históricas acerca da sexualidade, inclusive no que se refere à proibição de métodos anticoncepcionais. Tessaro (2006), por sua vez, assinala que a postura de proibição do aborto por parte da Igreja está relacionada à punição do adultério. Interessante perceber, pois, que fica velado nessas narrativas o controle sobre a figura feminina e a sua sexualidade.

Nessa linha, segundo Mary Del Priore (1994), a luta contra o aborto no Brasil Colonial não visava apenas preservar uma alma inocente, mas denunciar as relações concebidas fora do matrimônio. Afirma ainda a autora que “tais ligações comprometiam a vertente ordenadora da ‘multiplicação das gentes’, uma vez que nela reproduziam-se bastardos e mestiços ameaçadores à ordem que a metrópole lusa desejava instaurar nas terras brasileiras” (p. 43).

São esses discursos que, no espaço de luta discursiva, se impõem aos outros e criam o discurso normativo. Desse modo, o discurso jurídico apresenta-se aos seus destinatários como ação linguística dirigida a outrem dotada de exigibilidade, pela qual é possível que um dos comunicadores possa exigir do outro a informação, o comportamento, a punição.

Em se tratando de cristalização de discurso normativo no Brasil, o Código Criminal do Império não previu a criminalização do auto aborto. Criminalizou apenas o aborto cometido por terceiros. Apenas a partir do código penal de 1890, às vésperas da proclamação da República, que o abortamento provocado pela própria gestante foi criminalizado. Ainda que tivesse sido estabelecida uma redução de pena se a mulher tivesse agido “para ocultar a própria desonra”. De onde se extrai, novamente, a imbricada relação entre a narrativa proibicionista do aborto e discurso repressivo da sexualidade da mulher, que os ventos republicanos reproduziram.

O Código Penal Brasileiro de 1940, ainda vigente, criminaliza tanto o aborto praticado pela gestante (artigo 124), quanto aquele praticado por

terceiros com o seu consentimento (artigo 124) ou sem (artigo 125). A mulher já tinha conquistado o direito ao voto no Código Eleitoral de 1932 e na Constituição de 1934, mas, não o de abortar. Há exceções previstas em que o Código Penal admite o aborto. Segundo o artigo 128, não se punirá o aborto praticado por médico quando não houver outro modo de salvar a vida da gestante ou quando a gravidez resultar de estupro. Sendo que essa última garantia se encontra gravemente ameaçada pela bancada evangélica do Congresso Nacional. O Projeto de Lei 5069/13, de Eduardo Cunha, aprovado na Comissão de Constituição e Justiça da Câmara dos Deputados, que se encontra aguardando votação no plenário, propõe que os agentes de saúde passem a exigir da vítima o boletim de ocorrência e o exame de corpo de delito, normalmente feitos em escassos e mal preparados departamentos de polícia técnica (além de propor mudanças na profilaxia da gravidez). Milhares de mulheres levaram suas vozes às ruas, em protesto, no que ficou conhecido como *Primavera das Mulheres*. Esse projeto viola a autonomia das mulheres, seus direitos sexuais, reprodutivos e o acesso a contracepção, nos termos de inúmeros tratados internacionais de direitos humanos ratificados pelo Brasil. É mais um exemplo da luta discursiva por espaços normativos tradicionalmente masculinos e patriarcais.

Outra situação de exceção foi inserida para autorizar juridicamente a realização do aborto, essa pelo Supremo Tribunal Federal, em julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental - ADPF nº 54. O STF decidiu que também não é punível o abortamento em casos de feto anencefálico em que a vida se revela incompatível com a vida extrauterina. Esse julgamento mobilizou a sociedade brasileira, sobretudo associações de profissionais de saúde, grupos de defesa dos direitos das mulheres e grupos religiosos. Boa parte das discussões se pautou na discussão acerca da viabilidade da vida do feto anencefálico. Por fim, em síntese, venceu o argumento de que não haveria porque causar à mulher, contra a sua vontade, o sofrimento de uma gravidez

cujo feto, ao fim, não sobreviverá. Ou seja, mesmo se admitindo que o feto não tivesse condições de sobreviver, se cogitou (e alguns ainda cogitam) que a mulher que assim não deseja seja obrigada a levar a gravidez adiante. Dito de outro modo, se existe chances para o feto, a mulher não tem escolha, dizem os outros sobre ela.

Enfim, do que dissemos até agora, concluimos que o discurso normativo afirma que a mulher que praticar aborto fora dessas circunstâncias, risco de morte, gravidez resultante de estupro e feto anencefálico, é uma criminoso. Nos questionamos por qual razão esse é o discurso normativo, se as mulheres foram ouvidas ou participaram da elaboração desse discurso e se nesse lugar do discurso normativo dominante há espaço para emergirem as vozes femininas silenciadas.

O discurso jurídico dominante e as vozes silenciadas

Embora o discurso normativo acerca do aborto seja o repressivo, isso não impede que as mulheres abortem. Apesar da dificuldade de se localizar dados confiáveis neste assunto, em razão do receio de se admitir a prática de um ato considerado criminoso pela legislação, condenável pela religião e estigmatizante pela sociedade, se estima⁷ que até o final da vida reprodutiva, mais de um quinto das mulheres no Brasil urbano terá induzido o aborto, que 15% das mulheres brasileiras residentes na zona urbana entre 18 e 39 anos induziram o abortamento, que dentre essas, mais da metade necessitaram de atendimento médico-hospitalar após o procedimento e que a taxa de mortalidade materna é quase 3 vezes maior entre negras e pardas do que entre as brancas.

Para Foucault (2009), o discurso é o espaço em que saber e poder se articulam pois, aquele que fala, fala de algum lugar, a partir de um direito

⁷ Diniz e Medeiros (2010), em artigo que analisa os resultados da primeira Pesquisa Nacional de Aborto -PNA⁷, no Brasil, realizada em 2010 pela UNB em parceria com a ANIS – Instituto de Bioética, Direitos Humanos e gênero e financiada pelo Fundo Nacional de Saúde

reconhecido institucionalmente: esse discurso, que passa por verdadeiro, veicula o saber institucional e é gerador de poder. Entendemos com Foucault e Althusser (1980) o discurso do Direito enquanto aparelho ideológico de Estado e também repressivo. Parte integrante do conjunto social que não escapa ao fenômeno da ideologia, pelo contrário, torna-se ideologia da ocultação. O Direito realiza no âmbito normativo a concretização de princípios ideológicos como a do controle social, reafirmando sua projeção legitimadora. Althusser define os aparelhos ideológicos como “um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” (1980, p.43); e possuem como função a propagação de ideologias.

Entendemos que a questão primordial nos debates sobre aborto não se trata de verificar se o feto é ou não detentor do direito à vida, até porque inexistente consenso nesse sentido. O debate de quando se inicia a vida e, conseqüentemente, a sua proteção, não encontra consenso. Apesar da falta de consenso, Franco (2006) nos fornece um panorama das propostas, que merece ser sumariado. Segundo Franco, pela teoria da fecundação, de franca inspiração religiosa, a vida se iniciaria com a concepção e desde já estaria protegida. Sua utilização plena, inclusive, implicaria a mudança em práticas já admitidas, levando à vedação de métodos contraceptivos e, em laboratórios de reprodução assistida, à obrigatoriedade da implantação dos embriões crio conservados.

Por sua vez, prossegue Franco (2006), pela teoria da nidificação, a vida teria início a partir da implantação do óvulo fecundado na mucosa uterina da mulher, uma vez que a partir daí o ser humano estaria individualizado, não havendo mais a possibilidade de ocorrer segmentação embrionária. Distintamente, para a corrente da telencefalização, o início da vida humana se daria com o início da atividade cerebral a partir da constituição dos hemisférios cerebrais, o que ocorreria no terceiro mês de gestação, ou, para outros, a partir da formação das conexões neurais, sobre as quais ainda pairam dúvidas. Seja porque a razão que

nos torna singulares, para os racionalistas, seja pela possibilidade de causar dor a um ser sensiente a partir deste momento, para os éticos.

Ainda segundo Fanco (2006), uma perspectiva distinta é a defendida pela teoria relacional, que defende que o conceito de vida humana vai além de dados biológicos e deve ser definida a partir da criação de vínculo entre mãe e feto. Essa teoria reafirma o poder da mulher de escolher o destino de sua própria gestação e considera que a distinção entre vida humana e a vida de outras espécies se baseia na consciência de si próprio e de estabelecer relações com os outros. Segundo Tessaro (2006) é preciso uma proposta de fixação do momento em que isso se dá (ele sugere aos três meses de gestação), não porque signifique algo no plano biológico, mas porque representaria o tempo necessário e suficiente para permitir à mulher tomar uma decisão fundada no exercício da liberdade de consciência, ou seja, na sua autodeterminação moral, em sua dignidade. Dentre as propostas, é a que mais se volta para a mulher.

Foge ao escopo desse trabalho adentrar na discussão se a prática do aborto deve ser autorizada a qualquer tempo ou se deve ser adotado o sistema de prazos, em razão da delimitação de sua extensão. O que nos interessa aqui é descortinar a insustentabilidade do discurso proibicionista.

Ao discutir a viabilidade de descriminalização do abortamento, não se pode olvidar dos séculos de opressão que reduziu as mulheres ao âmbito doméstico, as privou do exercício pleno de suas capacidades e até mesmo questionou sua racionalidade. Desta maneira, ainda hoje, as mulheres permanecem alheias às decisões que envolvem seus interesses e os homens acabam por legislar sobre matéria que a elas diz respeito. Mesmo quando certos direitos lhes são garantidos, sua eficácia resta prejudicada pelo contexto assimétrico em que se inserem. Nesse sentido, afirma Balbinot (2003, p. 117):

O lugar ocupado pelas mulheres no Direito foi um 'não-lugar', eis que marcado pela subordinação ao marido e pelo regime da incapacidade. Ainda hoje embora sua condição social esteja evoluindo, [...] em quase nenhum país seu estatuto legal é idêntico ao do homem, e mesmo quando os direitos são-lhe abstratamente reconhecidos, um longo hábito impede que encontrem nos costumes sua expressão concreta;

Assim, muito embora se enunciem direitos fundamentais às mulheres, a exemplo da igualdade, a própria enunciação desses direitos se constitui num espaço de fala em que a mulher não é tomada como igual ou ser autônomo. Ventura (2005) nos demonstrará como isso se evidencia no campo reprodutivo, ao considerar que mesmo naquelas leis destinadas à garantia dos direitos das mulheres, há uma superproteção aos interesses do nascituro e à estabilidade familiar, de modo a criar uma falsa interdependência entre estes aspectos, como se a sexualidade feminina não pudesse existir de forma autônoma.

Similarmente, Sarmento (2005) aponta que numa sociedade profundamente assimétrica como a brasileira - carregada de fortes traços de machismo, homofobia, elitismo e racismo – a realidade é frequentemente mascarada pelas leis, aparentemente neutras e cuja linguagem abstrata oculta o processo de discriminação e opressão destes grupos vulneráveis. No entanto, como já dissemos, o discurso é espaço de luta e, desse modo, as mulheres, mesmo interdidas, reclamam seu protagonismo.

Os movimentos sociais feministas desafiam o discurso cristalizado. Com dificuldade, obtiveram a consagração dos direitos reprodutivos e sexuais como direitos humanos. O termo direitos reprodutivos foi cunhado por feministas na luta pela anticoncepção e descriminalização do aborto. Mas, somente na Conferência do Cairo, em 1994, se construiu uma definição⁸ de direitos

⁸ O reconhecimento do direito básico de todo casal e de todo indivíduo de decidir livre e responsabilmente sobre o número, o espaçamento e a oportunidade de ter filhos e de ter a informação e os meios de assim o fazer, e o direito de gozar do mais elevado padrão de saúde sexual e reprodutiva. Inclui também seu direito de tomar decisões sobre a reprodução livre de discriminação, coerção ou violência, conforme expresso em documentos sobre direitos humanos. (ONU, Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, Cairo, 1994).

reprodutivos que intercambiasse as aspirações dos movimentos de mulheres e envolvesse a ONU (ainda que por meio da preocupação da Organização Mundial da Saúde com o sistema internacional de planificação familiar).

Novamente por pressão das feministas, em Beijing, 1995, se deu o reconhecimento dos direitos sexuais como Direitos Humanos. Embora o termo direitos sexuais tenha sido novamente evitado, e isso significa muito em termos de análise de discurso, o artigo 96 reconheceu: “Os direitos humanos das mulheres incluem seus direitos a ter controle e decidir livre e responsabilmente sobre questões relacionadas à sua sexualidade, incluindo a saúde sexual e reprodutiva, livre de coação, discriminação e violência” (ONU, 1995). Nesse ponto, é salutar o questionamento de Rosalind Petchesky (2000, p.124, tradução livre) “Por que é mais fácil chegar a um consenso sobre o direito de não ser objeto de abuso, exploração, estupro, tráfico ou mutilação, mas não sobre o direito de usufruir plenamente em seu próprio corpo?”⁹ Essa questão demonstra a dificuldade de se lidar com a expressão da sexualidade feminina e com o que se relaciona a ela.

Nessa linha, frisamos que estes documentos decorrentes das Conferências do Cairo e de Beijing não possuem caráter vinculante. *Soft law*, como Mattar (2008) elucida, implicam apenas em pressão externa aos Estados signatários e, eventualmente, num constrangimento político em caso de descumprimento. Para nós, é interessante perceber a dificuldade que o discurso normativo tem para lidar com a sexualidade. Talvez, em razão disso, as normas a esse respeito são excessivamente normativas, no sentido de repressivas, ou insuficientemente normativas. Quando, como neste exemplo, os mecanismos não são suficientemente impositivos para que os Estados signatários assumam o fiel cumprimento de suas disposições. Ao se perceber que as Convenções não foram capazes de sanar a instabilidade dos conceitos direitos reprodutivos e

⁹ “Why is it so much easier to assert sexual freedom in a negative than in an affirmative, emancipatory sense; to gain consensus for the right not to be abused, exploited, raped, trafficked, or mutilated in one’s body, but not the right to fully enjoy one’s body?”

sexuais se percebe como sensível e recente é a questão da autonomia e dos direitos fundamentais da mulher no que diz respeito à sua sexualidade.

Fica nítido que a proteção dos direitos sexuais das mulheres é deficitária. Isso é evidenciado pela própria dificuldade em falar dos direitos sexuais de modo claro e em sentido positivo, desassociados da noção de reprodução. Nesse contexto de instabilidade, os direitos sexuais e reprodutivos ainda são pauta frequente dos movimentos feministas. Assim, adverte Amaral (2008), nos países em que o aborto ainda é criminalizado, como no Brasil, há uma grande dificuldade em discutir a viabilidade da interrupção gestacional à luz dos direitos humanos. Segundo a autora, o assunto, quando recebe tímida atenção, é tratado sob a tônica da saúde pública, não como possibilidade da autonomia e sexualidade da mulher.

A própria enunciação dos direitos reprodutivos é problemática. O que se vê então, dizem Dias e Aquino (2006) é a perpetuação de valores que restringem a mulher ao papel de “reprodutoras” e as mantem no âmbito doméstico, uma vez que sobre elas recaem as maiores atribuições na criação dos filhos. E, acrescentaríamos, a responsabilidade pela adoção das medidas contraceptivas, a culpabilização pela falha desses e a imposição da interrupção do projeto e planos de vida. Advertem Mattar e Diniz (2012) que ser ou não ser mãe não se coloca como uma escolha para a mulher, mas, como uma identidade forçada. Não raro, implica à mulher uma “obrigação moral de exercê-la, quaisquer que sejam as condições, sob pena de ser estigmatizada” (p. 118).

Este pensamento permanece enraizado de tal maneira que a terminologia aborto é utilizada costumeiramente com uma conotação negativa, quase nunca associada à escolha da mulher sobre quando e como ser mãe, fazendo com que o aborto pareça um fenômeno “antinatural”, ou de outra forma, a interrupção de um processo divino. Nesse sentido, afirma Rosado-Nunes (2006) a gravidez e a maternidade são vistas como resultado “natural” de um processo biológico em que, a despeito das imbricadas relações humanas, só importa a capacidade

biológica das mulheres de gerarem, como se essa capacidade determinasse todas as mulheres como mães, ainda que potenciais, e tirasse a maternidade do âmbito da escolha. Na medida em que a maternidade seria natural, apenas o aborto é associado à escolha, nunca a maternidade. Interessantemente, o aborto exige pensamento, decisão, escolha, capacidades eminentemente distintivas dos seres humanos, mas (ou, querem insinuar, por isso?), seria um ato contra a natureza da mulher.

Nessa realidade em que as escolhas reprodutivas são diminutas, em que tanto a opção pelo aborto como pela maternidade podem ser rechaçadas pela sociedade, resta às mulheres a resignação a gestações que lhes são indesejadas, perdendo assim a autodeterminação sobre seus próprios corpos. Em decorrência dessa associação imediata que se faz da procriação a mulheres, se verifica que no imaginário social prevalece a ideia de que aborto é um crime praticado por mulheres. Esclarece Jandira Feghali (2006, p. 215) que: “é preciso que o Estado, os homens e a sociedade assumam a corresponsabilidade pelos abortos hoje realizados e também pela superação dessa realidade”.

A narrativa sacrificial que se constrói em torno da figura mítica da mãe, que tem por dever fazer mais do que o possível da contracepção à criação da prole, isenta todos os outros de qualquer responsabilidade e de qualquer fracasso. Rosado-Nunes (2006), com razão, afirma que é injusto, desumano e imoral exigir das mulheres que elas se façam mães simplesmente porque são dotadas da capacidade biológica de gestar, sobretudo, porque é inimaginável pensar na recusa da paternidade como um ato contra a natureza, o que significa exigir das mulheres todos os ônus e isentar os homens.

Lurence Tribe (1988) destaca que a lei não obriga que um pai doe algum órgão ou mesmo sangue ao filho, ainda que isto seja indispensável lhe salvar a vida. E percebe-se que se trata de uma vida já nascida. A assimetria, fundada no discurso biológico, é evidente. E foi notada no voto do ministro Ayres Britto na ADPF 54 sobre a possibilidade de abortamento de feto anencefálico:

Se os homens engravidassem, a autorização, a qualquer tempo, para a interrupção da gravidez anencéfala já seria lícita desde sempre (...) Ninguém pode impor a outrem que se assuma enquanto mártir; o martírio é voluntário. Quem quiser assumir sua gravidez até às últimas consequências, mesmo sabendo portador de um feto anencéfalo, que o faça. Ninguém está proibindo.

O discurso se refere ao aborto de feto anencéfalo, mas se aplica aos demais tipos de aborto. Denuncia a assimetria das relações de gênero, a natureza patriarcal da gênese normativa e põe em relevo o óbvio que grita, que a descriminalização não obrigaria (ou induziria) abortos. A fala de Ayres Britto na decisão da ADPF 54 é eco das múltiplas falas de resistência ao patriarcado atingindo à Suprema Corte e produzindo fissura, ainda tímida, no discurso normativo cristalizado. A luta pelo discurso se percebe, pois, não por acaso, o julgamento da ADPF 54 e a propositura do Projeto de Lei 5069/13, que já referenciamos, são do mesmo ano.

A criminalização do aborto é uma afronta a diversos direitos fundamentais da mulher, nos lembra Sarmiento (2005). Fere à sua saúde, uma vez que os índices de complicações decorrentes da realização do procedimento são altos e, além de obrigar mulheres a levarem a termo gestações indesejadas, lhes implicando danos à sua saúde psicológica. Ofende à sua autonomia, uma vez que lhes tolhe a autodeterminação sobre os próprios corpos. Viola a igualdade a que tem direito, uma vez que se exige conduta que de nenhum modo é exigível semelhante aos homens e que gera um ônus maior às mulheres pobres e negras. Por fim, solapam sua dignidade, na medida em que as instrumentalizam como procriadoras.

Como asseveram Mattar e Diniz (2012), na medida em que se elimina o poder das mulheres de decidir sobre, se, quando, e como devem exercer a maternidade, se suprime também o seu protagonismo e papel criativo na gestação, as desumanizando. “Seus próprios corpos passam, então, a ser regulados por todos: Estado, sociedade, igreja, exceto por elas próprias”. (p. 118).

Balbinot (2003) arremata: ao evidenciar que ainda que “os conceitos de autonomia, liberdade, responsabilidade, escolha, dignidade existam para todos, quando a mulher engravida, ela não apresenta mais a plenitude de seus direitos” (p. 116). Nesse contexto, o nascituro passa a ter uma posição privilegiada em relação a ela, havendo “a negação de sua condição de sujeito, na medida em que se transforma em um ser para o outro e, nessa via, torna-se objeto, matriz reprodutiva, instrumento para dar à luz uma nova vida”. (p. 116).

A recusa na descriminalização se mostra como uma colonialização do corpo do outro, um silenciamento de sua voz, uma negativa à sua liberdade de pensar, de escolher de se determinar e se apresentar no mundo, uma negativa à igualdade desse sujeito de linguagem. O discurso normativo criminalizador do aborto é a interdição da mulher, sua exclusão e o seu assujeitamento¹⁰. Conforme Foucault (2009) o mais evidente e o mais familiar entre os procedimentos de marginalização e exclusão é o interdito. O interdito, diz Tfouni (1988) é o estruturalmente impossível, a ordem do símbolo da lei, sendo a lei aquilo que bordeja o real, ou seja, que contorna a falta do homem. E, justamente porque bordeja, a lei é aquilo que impede o acesso ao real, que o define, que lhe dá um lugar.

O lugar dado para mulher então, será o do silêncio. Silenciamento que é definido por Orlandi (1993) como o pôr em silêncio, visto que há um processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender uma dimensão do não-dito ou o de criminoso. Daí a importância da descriminalização do aborto. Na perspectiva foucaultiana o discurso não é, tão somente, “[...] aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo pelo qual e com o qual se luta, é o próprio poder de que procuramos assenhorear-nos” (Foucault, 2009, p. 8). Dito isso, essas mulheres a quem se busca silenciar, sujeitos de

¹⁰ Pelo assujeitamento, o(a) indivíduo(a) é levado pela interpelação ideológica, de maneira inconsciente, porém, crendo ser por sua vontade, a ocupar o seu lugar social e desempenhar o seu papel. Ver: BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Introdução a Análise do Discurso. 2. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2004.

resistência, para nós, são sujeitos de linguagem na perspectiva bakhtiniana, situadas como lugar de constante dispersão e aglutinação de vozes, socialmente situadas e ideologicamente marcadas. Querem transformar o discurso normativo. Muitas estão nas ruas e, apesar de silenciadas pelo discurso dominante, não estão mudas.

Considerações finais

Demonstrou-se que o discurso normativo acerca do aborto recebe múltiplos enfoques no mundo ocidental, mas, recebe uma moldura de significado dada pelo patriarcado e pelas lutas de resistência que se travam contra ele. Verificou-se que uma estreita relação entre a repressão ao aborto e o controle da sexualidade feminina. A partir de Foucault e Althusser verificou-se que o discurso normativo criminalizador do aborto revela as relações assimétricas e patriarcais de poder em que as mulheres estão submetidas e na qual o Direito exerce a sua função de aparelho repressor.

Verificou-se, na produção do discurso normativo dominante a interdição da mulher, sua exclusão e o seu assujeitamento, nos termos foucaultianos e da análise do discurso da escola francesa. O discurso normativo constrói para a mulher a identidade forçada de mãe ao passo que interdita a sua sexualidade. Desse modo, a proteção dos direitos sexuais das mulheres é deficitária e sua própria enunciação é confusa, apesar das Convenções internacionais. Por outro lado, a repressão ao aborto é evidente. Retira das mulheres a autodeterminação sobre seus próprios corpos, a escolha sobre o momento da maternidade e lhes exige maiores ônus e sacrifícios do que aos homens.

Evidenciou que a reivindicação pela descriminalização do aborto é, recorrentemente silenciada pelo discurso normativo dominante de matriz patriarcal, em processo de assujeitamento das verdadeiras protagonistas dessa reivindicação quando interditam suas escolhas e colonizam seus corpos por meio do discurso incriminador.

Atestou que as mulheres não participaram da produção desse discurso normativo. Os dados trazidos demonstraram que mais de um quinto das mulheres no Brasil induziu ou induzirá o aborto ao longo de sua vida sexual. Mulheres que buscam, com sua existência de lutas discursivas emancipatórias e, por vezes, com sua clandestinidade, fazer suas próprias escolhas. Quiçá provoquem fissuras na normatividade dominante a fim de torna-la mais fêmea.

Referências

- AMARAL, Fernanda P. A situação do aborto inseguro na América Latina com ênfase no Brasil: uma afirmação de direitos humanos. **Revista Ártemis**, 8, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BALBINOT, Rachele Amália Agostini. **O aborto: perspectivas e abordagens diferenciadas**. Sequência: Estudos Jurídicos e Políticos, v. 24, n. 46, p. 93-120, 2003.
- CORRÊA, S. **Saúde reprodutiva, gênero e sexualidade: legitimação e novas interrogações**. In: GIFFIN, K.; COSTA, S.H. (Orgs.). Questões da saúde reprodutiva. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 1999. p.39-50.
- DEL PRIORE, Mary Lucy Murray; A Árvore e o Fruto: Um breve ensaio sobre o aborto na história. **Revista Bioética**, Cons. Fed. Medicina Brasília, v. 2, n.1, p. 43-51, 1994.
- DIAS, A.B.; AQUINO, E.M.L. Maternidade e paternidade na adolescência: algumas constatações em três cidades do Brasil. **Cad. Saude Publica**, v.22, n.7, p.1447-58, 2006.
- DINIZ, Débora e MEDEIROS, Marcelo. **Aborto no Brasil: uma pesquisa domiciliar com técnica de urna**. 2012.
- DINIZ, Débora; ALMEIDA, Marcos de. **Bioética e aborto**. Iniciação à Bioética. Brasília: Conselho Federal de Medicina, p. 125-138, 1998.
- DWORKIN, Ronald. **A moralidade do Aborto**. In: Domínio da vida: aborto, eutanásia e liberdades individuais. São Paulo: Martins fontes, 2003.
- FEGHALI, Jandira. **Aborto no Brasil: obstáculos para o avanço da legislação**. Em defesa da vida: aborto e direitos humanos. São Paulo: Católicas pelo Direito de Decidir, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2009.
- MATTAR, Laura Davis. Reconhecimento jurídico dos direitos sexuais: uma análise comparativa com os direitos reprodutivos. **Sur – Rev. Direitos Hum.**, 5, 8, p. 60-83, 2008.
- MATTAR, Laura Davis; DINIZ, Carmen Simone Grilo. Hierarquias reprodutivas. **Interface (Botucatu)**, v. 16, n. 40, p. 107-120, 2012.

NOGUEIRA, Paulo Lúcio. **Em defesa da vida: aborto, eutanásia, pena de morte, 126 suicídio, violência/linchamento.** São Paulo: Saraiva, 1995.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ROSADO-NUNES, Maria José. **Aborto, maternidade e a dignidade da vida das mulheres.** Em defesa da vida: aborto e direitos humanos. São Paulo: Católicas pelo Direito de Decidir, p. 23-39, 2006.

SARMENTO, Daniel. Legalização do aborto e Constituição. **Revista de Direito Administrativo**, v. 240, p. 43-82, 2005.

PATTIS, E. (2000). **Aborto perda e renovação: um paradoxo na procura da identidade feminina.** (J. P. Neto Trad.). São Paulo: Paulus. (Original publicado em 1995).

PETCHESKY, R. P. (2000). **Sexual Rights: Inventing a Concept, Mapping an International Practice**, in BLASIUS, Mark (Ed.). *Sexual identities, queer politics.* Princeton University Press, 2001. P. 118-39.

PIERANGELI, José Henrique. **Manual de Direito Penal Brasileiro.** São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2005.

TEODORO, Frediano José Momesso. **Aborto eugênico: delito qualificado pelo preconceito ou discriminação.** Dissertação (Mestrado em Direito Penal) PUCSP, 2005.

TESSARO, Anelise. **Aborto, Bem Jurídico e Direitos Fundamentais.** Dissertação (Mestrado em Ciências Criminais) – Faculdade de Direito, PUCRS.– Porto Alegre, 2006.

TRIBE. Laurence. **American Constitutional Law.** 2nd Ed, Mineola: The Foundation Press. 1988. pp. 1340-1362

VENTURA, Miriam. **Direitos Reprodutivos? De que Direitos estamos falando? Bioética reprodução e gênero na sociedade contemporânea.** Letras Livres, Rio de Janeiro, Abril de 2015.

DOSSIÊ

MULHERES CAMPONESAS DO CONE SUL DE RONDÔNIA: NEGRAS, IDOSAS E ESQUECIDAS**RURAL WOMEN OF THE CONE SUL OF RONDONIA: BLACK, OLD-AGED AND FORGOTTEN**

Lilian Reichert Coelho¹¹
Larissa Cristina Pereira Ruas¹²

Submissão: 30/08/2016

Revisão: 13/09/2016

Aceite: 13/09/2016

Resumo: Por meio da abordagem jornalística, num híbrido de reportagem e perfil, apresentamos o contato com duas mulheres do campo remanescentes de um acampamento no interior de Rondônia. A produção jornalística originou-se do projeto de pesquisa Gênero, mídia e políticas públicas em Rondônia: Análise Crítica do Discurso governamental do Programa Territórios da Cidadania e proposta de comunicação e cidadania para/com as trabalhadoras em agricultura mobilizadas, desenvolvido pelo HIBISCUS – Grupo de Pesquisa e Extensão em Comunicação, Discurso e Gênero, da Universidade Federal de Rondônia, durante os anos de 2012 e 2014, com financiamento do CNPq e da SPM.

Palavras-chave: Gênero. Cidadania. Mulheres camponesas. Território. Região norte.

Abstract: In a hybrid of journalistic report and profile, we present our contact with two rural women remaining of a rural camp in Rondonia's countryside. This journalistic production had its origins in the scientific research Project Gender, media and public policies in Rondonia: Critical Discourse Analysis of the governmental program Citizenship Territories and proposals of communication and citizenship to/with rural worker women mobilized developed within HIBISCUS – Group of Research and Extension in Communication, Discourse and Gender, IN University of Rondonia, between the years of 2012 and 2014, with funds of CNPq and SPM.

Keywords: Gender. Citizenship. Rural workers. Territory. North of Brazil.

¹¹ Professora Adjunta da Universidade Federal do Sul da Bahia, criadora e líder do HIBISCUS – Grupo de Pesquisa e Extensão em Comunicação, Discurso e Gênero, da Universidade Federal de Rondônia, até 2015. Pesquisadora CNPq e HIBISCUS. Contato: lilian.reichert@pq.cnpq.br.

¹² Mestranda em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá. Graduada em Comunicação Social/Jornalismo pela Universidade Federal de Rondônia. Pesquisadora bolsista do HIBISCUS. Contato: larissacpruas@gmail.com.

O caminho foi longo. Depois de uma hora e meia, chegamos ao primeiro obstáculo: atravessar a ponte. Descemos do táxi e começamos a descarregar nossa bagagem para fazer baldeação sobre a ponte inacabada incendiada em outubro de 2012, um dia antes das eleições. Depois da travessia e de pelo menos 40 minutos de espera, nosso transporte chegou, um caminhão Agralle daqueles bem antigos.



Ponte sobre o rio Pimenta, Rondônia. Foto: Larissa Ruas.

As mulheres idosas que também esperavam foram na cabine. Subimos e entramos no baú em pé, segurando numa barra de madeira. Seguimos balançando por causa dos buracos na estrada, até que o caminhão parou e nos disseram, em tom de troça: “podem descer, mas cuidado com as onças”. O sol já estava baixo quando descemos do caminhão com várias bolsas, câmeras e tripé, pois já passava das cinco da tarde. À frente, avistamos duas casas de madeira cobertas com lona e folhas de coqueiros e um barracão.

Imediatamente, os cachorros vieram nos receber, latindo e nos rodeando, e outro olhar desconfiado nos atendeu. “Boa tarde”, disse ela, um pouco

assustada, por receber aquelas visitas repentinas. Apresentamo-nos e expusemos o motivo da visita: fazer um pequeno vídeo-documentário para mostrar como é o cotidiano das mulheres, as relações de gênero e as dificuldades do dia-a-dia na região abandonada pelo poder público e pelos órgãos “competentes”. Perguntamos se poderíamos ficar uns dias ali, também acampados, para conhecermos um pouco da rotina daquele acampamento, daquelas famílias. Dona Maria respondeu, simpática, que podíamos. Respiramos aliviados, pois tínhamos receio de receber resposta negativa. Agora, mais tranquilos, a preocupação era outra: conseguir montar nosso acampamento de amadores.

A inexperiência era total, tanto na aventura jornalística quanto como mochileiros. Sequer sabíamos montar a barraca que um amigo nos emprestara. Depois de muito esforço, conseguimos. Anoiteceu, acendemos as velas que tínhamos tido o cuidado de levar. Seu Orlando, esposo de dona Menininha, a outra mulher acampada na beira da estrada que, no caminho que leva ao pequeno município de Chupinguaia, Cone Sul de Rondônia, acendeu as lamparinas e começou a conversar quando, de longe, avistamos uma pequena luz que, aos poucos, se aproximava. De repente, uma menina chegou correndo, querendo saber quem eram as pessoas que haviam chegado ao acampamento. A notícia já havia se espalhado por toda a redondeza. Todos já sabiam de nossa presença. A essa altura, dona Menininha, nossa principal fonte, que estava em um grupo de reflexão na casa de uma vizinha próxima, também já estava sabendo.

Perguntamos se ela era a “tão famosa” dona Menininha. Com um sorriso largo e simples, nos abraçou, disse que sim e já nos apresentou Vitória, a neta, e Thiago, o neto de Dona Maria. Disse também que, lá onde ela estava, todos já sabiam de uns estudantes que vieram acampar e conhecer o Acampamento Terra Boa. Ela foi logo preparar a janta, só que já tínhamos combinado de jantar na casa da Dona Maria. Voltamos para tomar um cafezinho preparado

especialmente para nós, conversamos e fomos dormir. Isso era por volta de vinte horas. Mesmo sem sono, deitamos porque, no outro dia, tínhamos que acordar às cinco. No início, demoramos um pouco até pegar no sono. Não estávamos acostumados com tantos mosquitos nem com aquele silêncio, além dos sons dos animais e dos galhos de árvores que balançavam forte ali perto.



Local onde acampamos, no “quintal” de Dona Menininha. Foto: Larissa Ruas.

Por volta das 5h30 da manhã, levantamos e começamos a nos arrumar para acompanhar dona Maria e dona Menininha no curso de pintura que acontecia todas as quintas-feiras no barracão da Associação Agrinova, localizada no Distrito de Novo Plano, do município de Chupinguaia. Como o acampamento fica distante 6 km do Novo Plano, a única solução para que dona Menininha e dona Maria conseguissem chegar a tempo era pegar carona com um ônibus escolar que passava pela linha para apanhar as crianças da região. O ônibus passou por volta das 6h30 mas, quando eram 6 horas, já estávamos prontos. Dona Menininha tratou os animais, lavou louça, fez café, pipoca doce, nos convidou para tomar café com ela, se arrumou e, quando o ônibus parou, logo convidou:

- Vamos? Entra, gente!

Assim que entramos, perguntamos ao motorista:

- Estamos fazendo um documentário. Por isso, estávamos filmando lá fora, mas não iremos filmar as crianças, claro. Podemos ir com vocês até Novo Plano?

Desconfiado, ele fez que sim com a cabeça. Como ainda ajustávamos a câmera, para facilitar o trabalho na associação, o motorista gritou que não tínhamos permissão. O clima ficou um pouco tenso. No entanto, ao longo do caminho, enquanto as crianças entravam no ônibus, ficavam todos mais descontraídos.

Assim como dona Menininha e dona Maria, outras mulheres idosas precisavam da carona do ônibus escolar, e o veículo foi, aos poucos, ao passar de casa em casa, lotando. Acredito que a rispidez do motorista tenha ocorrido em razão de alguma denúncia, pelo fato de carregar pessoas em pé. Naquela manhã, éramos nós e as senhoras. O motorista deixou bem claro que não gostava nada da gente ali. Logo que chegamos ao patrimônio, como chamam, ao desembarcarmos, o motorista disse a dona Maria que era a última vez que ele as levava e que daria carona apenas às outras pessoas.

-Aí não tem como... Como é que nós vem? - perguntou, indignada, dona Maria.

-I é, né! Tem que vê que a gente tem que aprender alguma coisa no mundo. A gente não vive só de arroz e feijão, não, a gente tem que ter um futuro no mundo! – filosofou dona Menininha.

- Ele está caçando um jeito da gente fazer um abaixo-assinado para tirar aquela praga dali! – analisou dona Maria, referindo-se ao prefeito do município.

Sem nos intrometer na conversa, ainda pensávamos que o motivo era nossa presença.

Antes de chegar à Associação onde era ministrado o curso, as duas mulheres passaram pela padaria para comprar pães para o almoço, já que só

voltariam às catorze horas para casa. Esse é o horário do ônibus levar as crianças de volta. Depois de andarmos um pouco, chegamos ao local do curso. Lá, numa ampla sala simples, elas já ocuparam seus lugares, tirando as cerâmicas para colocar o tecido por cima e começar a desenhar o risco.

Quinze mulheres – jovens e idosas – participavam das atividades da Agrinova, todas queriam aprender alguma atividade para complementar a renda familiar. Dona Maria revelou habilidade incrível para pintura. Em pouco tempo, concluiu um lindo pé de maçã. Já dona Menininha parecia sentir um pouco de dificuldade em exercer o trabalho. Ela já participava dos cursos oferecidos pela associação havia dois anos, pois acreditava que podia melhorar um pouco a renda da família dessa forma. Empoderamento econômico é ainda uma questão a ser resolvida no meio rural.

- Sabe, sei que não pinto muito bem, mas a gente tenta – justificou-se dona Menininha. Agora está mais tranquilo... Aposentei tem uns quatro meses e, depois, meu velho também conseguiu. Ele vai receber a aposentadoria pela primeira vez esse mês, aí as coisas vão melhorar - profetizou, sorrindo.

O acampamento Terra Boa teve início em 2004, quando um grupo de pessoas ocupou alguns alqueires de terra à beira da BR-364, próximo da cidade de Pimenta Bueno, Rondônia. Cansada de trabalhar como doméstica, de sofrer preconceito e na busca por “uma vida melhor e um pedacinho de terra”, a família de dona Menininha decidiu enfrentar as dificuldades da vida em um acampamento. De acordo com informações das famílias remanescentes, depois de pouco tempo no local, o Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária (INCRA) retirou-os daquela região e os levou para a beira da estrada onde estavam, mais precisamente, para o distrito de Novo Plano, onde se formou o Acampamento, que, depois, recebeu o nome de Terra Boa. Oito famílias migraram para o local na época e muitas outras chegaram, aos poucos, de diversas regiões, para ocupar também. Das mais de cinquenta famílias que já

ocuparam o local, as únicas que, depois de nove anos¹³, ainda persistiam, esperando o governo definir sua situação, eram as famílias de dona Menininha e dona Maria, que ainda sonhavam com seus lotes.

- Faz nove anos que a gente tá aqui. O Incra veio aqui só quando a gente chegou; depois, nunca mais. A cesta que a gente tem que receber todo mês, às vezes vem um mês, fica três sem vim. Graças a Deus, a gente não precisa agora. Estou aposentada, o Orlando faz uns servicinho por fora, mas eu fico pensando: e se a gente precisasse? - questionou dona Menininha.

Dona Maria foi mais além:

- No início, o povo passava aqui gritando: vagabundo! Vão trabalhar! Foi difícil, ninguém gosta de ser xingado. Agora não, agora as pessoas já conhecem a gente, respeitam, mas, no começo, ninguém queria dar serviço para o meu marido, pensavam que a gente não prestava - lembrou dona Maria.

Difícil descrever as dificuldades que essas mulheres enfrentam no dia-a-dia, as tarefas diárias para levar a vida e tentar melhorar. Mesmo assim, carregavam sorrisos sinceros. Todos os dias elas acordavam cedo, faziam o café para seus maridos e netos. Cuidavam dos animais, do quintal, da pequena plantação de feijão. Varriam quintal, buscavam água no rio e na mina, pelo menos três vezes ao dia. E, quando perguntamos qual o trabalho elas, responderam que “apenas cuidavam da casa, e, às vezes, ajudavam o marido”, realidade de muitas mulheres do campo, que não têm reconhecidas suas atividades como trabalho.

- Agora não vou muito no rio buscar água e nem lavar louça, por causa das minhas varizes. Quem faz isso é o Orlando e a Vitória. Só vou quando eles não estão aqui – explicou dona Menininha.

Já dona Maria disse que ia todos os dias ao “corgo” lavar louça, que ficava tão ariada que eles nem precisam de espelhos em casa. Na volta, aproveitava e trazia um pouco de água.

¹³ Em 2016, 13 anos.

- Faço esse caminho umas três vezes ao dia. Minhas mãos estão com problemas nas juntas de tanto eu ficar naquele rio. São nove anos, nove anos indo lá todos os dias, lavando louça, lavando roupa. É muito sofrimento, por isso, fiquei assim. Nesse momento, dona Maria generosamente mostrou as mãos com as marcas do trabalho pesado.



“Já estou cheia de doenças de tanto ficar naquele rio”, reclamou dona Maria.

Foto: Larissa Ruas.

Ao conhecê-las, percebíamos as idiosincrasias e também as semelhanças, principalmente, no que diz respeito à vida sofrida. Elas se ajudavam na rotina diária, dividiam as dificuldades e as alegrias. Além dos trabalhos, tanto domésticos quanto da roça, do quintal, das “ajudas” para os maridos, ainda carregavam a responsabilidade do cuidado com os netos, já que as mães ou pais das crianças tentavam a vida na cidade, decisão de muitos jovens do campo, pela falta de perspectiva. Mesmo sem energia elétrica, sem água encanada, sem banheiro adequado, morando em um barraco com chão de terra

batida, tendo apenas um quarto, forrado de lona e palha de coqueiro, sem conforto, seguiam sorridentes, trabalhadoras e esperançosas de que a realidade um dia melhorasse. Sobre isso, elas devaneavam, dizendo-se na esperança de que, da próxima vez que voltássemos, quem sabe, poderíamos visitá-las em seus sítios, em suas casas próprias.

- A vida da gente é muito sofrida, sabe, mas a gente tem que lutar – afirmou, com firmeza, dona Menininha, nascida em Minas Gerais Gevinilia Monteiro dos Santos. Aos 57 anos, ainda não sabia escrever nem ler. Entendia pouco de tecnologia, mas demonstrou uma sabedoria de vida muito grande. Mulher negra, simples, forte, sorridente e trabalhadora, não desistiu de sonhar e esperar por uma vida melhor e ver a neta “adulta e estudada”.

- Não gosto de morar aqui, não. Meu sonho é ir embora, ter minha terra, minha casa - desabafou dona Maria.

Mulher sofrida, com um olhar muitas vezes distante e um coração enorme, era uma batalhadora e exímia cozinheira, não tinha medo de dizer o que pensava, de ir atrás dos seus direitos, mesmo não sabendo ler. Escrevia apenas o nome, mas não tinha vergonha de ser o que era. Ela sonhava ter o próprio sítio, numa terrinha com quintal para plantar horta, cultivar flores, enfim, ter casa, chão, identidade.

Dois anos depois, em 2014, retornamos ao assentamento, com a notícia da morte de dona Maria. Mais uma vez, o descaso dos poderes públicos. Ela havia revelado, em entrevista, que temia pela saúde do marido, já abatido, pela falta de socorro médico na região. E, justamente, ela faleceu devido à precariedade de atendimento.

Na nossa última visita ao acampamento, em janeiro de 2016, levamos algumas fotografias que havíamos revelado do ensaio feito durante nossa estada lá. Separamos algumas fotos de dona Maria, dona Menininha, Vitória e Thiago. Ao chegarmos no local, uma sensação de tristeza, por não ver mais a casa de Dona Maria; restavam apenas madeiras e o mato crescia em meio ao lugar vazio.

Dona Menininha não estava em casa, apenas seu Orlando nos recebeu, dizendo que ela tinha ido receber aposentadoria na cidade, mas chegaria dali a pouco. Aproveitamos que ela não estava para explorar os arredores. Passamos por Novo Plano e seguimos adiante rumo à Associação Nova União, onde um tio¹⁴ tem um sítio. Ele contou que também ficou acampado no Terra Boa, mas logo saiu para ocupar as terras que, agora, são suas. Ele disse também que cansou de esperar pelo INCRA no acampamento Terra Boa e decidiu ir para outro local, onde conseguiu um lugar privilegiado. “Foi difícil decidir sair dali, as pessoas me chamavam de doido, perguntavam o que eu queria fazer aqui no Novo Plano, teve briga, confusão na região, mas consegui meu pedaço de terra”, disse ele, após nos mostrar o gado que comprou através do financiamento PRONAF.

Despedimo-nos e retornamos para a casa de dona Menininha, para saber se ela já havia chegado da cidade. Lá, ela e a neta Vitória nos receberam com o mesmo abraço apertado e o sorriso largo de antes. Disse que estava com saudades e que sempre lembrava de quando estivemos acampados ali com elas. Também nos contou que a terra tão sonhada que finalmente conseguiram, em um assentamento da região, estava ocupada por outra família. “O INCRA nos colocou num carro com um policial e nos levou até lá, no assentamento da antiga fazenda Santa Elina. Quando chegamos, vi meu sítio. É lindo, do jeito que sonhei, mas tem gente morando lá. Disseram que têm documento do INCRA”, explicou.

Sem sucesso na “viagem”, ofereceram-lhe outras terras próximas a Machadinho d’Oeste¹⁵, mas ela recusou. “Não tenho como ir para lá, fiquei aqui esse tempo todo, consegui meu sítio aqui, me deram o papel para, agora, depois de tanto sacrifício, nos mandarem para lá? Já somos velhos e a malária castiga muito naquela região” – explicou.

¹⁴ De Larissa

¹⁵ Município localizado na região central do Estado de Rondônia.

Depois de falarmos sobre nós, de como estávamos, que não moramos mais em Rondônia, ela disse que ficava “alegre” em saber e que quer ver Vitória assim como a gente, “correndo o mundo, estudando”. Entregamos-lhe as fotos que havíamos revelado, ela pareceu feliz e chorou, dizendo: “Não acredito que vocês lembraram da gente. Olha, Orlando, vem ver a gente na foto.” Ao ver as fotografias de dona Maria, emocionou-se mais uma vez:

- Olha... Maria, coitada! Nem aproveitou a vida, foi tão cedo, quantas saudades tenho dela. Disseram pra gente que ela morreu de dengue. Mandaram uma ambulância para levar a Vilhena¹⁶, mas ela morreu no caminho”, lembrou, com os olhos marejados. O INCRA disse que, se a gente saísse daqui, íamos perder nosso direito à terra; por isso ficamos aqui, esperando. Maria tinha problemas de saúde e ficar dentro do rio para lavar roupa, lavar louça todo dia estraga a gente. Ela não aguentou.

¹⁶ Cidade-polo da região do Cone Sul de Rondônia.

DOSSIÊ

**PROCESSOS DE VIOLÊNCIA VIVENCIADOS POR
PESSOAS TRANS* NAS INSTITUIÇÕES DE
ENSINO****EXPERIENCED VIOLENCE PROCESSES FOR TRANS*
PEOPLE IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS****Roberta Polak¹⁷****Rafael Siqueira de Guimarães¹⁸****Gilmar Carvalho Cruz¹⁹**

Submissão: 29/08/2016

Revisão: 13/09/2016

Aceite: 13/09/2016

Resumo: Este artigo trata sobre processos de violência vivenciados por pessoas trans* nas instituições de ensino. Realizou-se uma pesquisa qualitativa, na qual foram entrevistadas cinco pessoas trans*, através da perspectiva da análise narrativa. Através deste estudo foi possível vislumbrar trajetórias escolares permeadas por exclusões e silenciamentos, o que nos faz refletir sobre o quanto as normas binárias de gênero violentam vidas que escapam às normas socioculturais de gênero.

Palavras-chave: Violência. Escola. Transexuais. Travestis.

Abstract: This article deals with experienced violence cases for trans * people in educational institutions. We conducted a qualitative research, in which five trans * people were interviewed, from the perspective of narrative analysis. Through this study it was possible to see school history permeated by exclusions and silences, which makes us reflect on how the binary gender norms violate lives that escape socio-cultural gender norms.

Keywords: Violence. School. Transsexuals. Transvestites.

¹⁷ Psicóloga e Mestra em Desenvolvimento Comunitário pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. Contato: ro_polak@hotmail.com.

¹⁸ Psicólogo e Doutor em Sociologia pela UNESP. Performer e produtor cultural do Coletivo Elenco de Ouro e professor adjunto na Universidade Federal do Sul da Bahia. Pesquisa os temas sobre diferenças, em especial as questões de corpo, gênero e sexualidades. Contato: rafaorlando@gmail.com.

¹⁹ Graduação em Educação Física pela Universidade Gama Filho, Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas e Pós-Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente é Professor Associado do Departamento de Educação Física na Universidade Estadual do Centro-Oeste e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta grossa. Contato: gilmailcruz@gmail.com.

Introdução

Este artigo é um dos desdobramentos de uma dissertação de mestrado²⁰ que investigou as trajetórias de vivências que pessoas trans*²¹ tiveram nas instituições de ensino até que chegassem ao ensino superior. Dessa forma, um dos assuntos recorrentemente abordados pelas pessoas entrevistadas foram os processos de violências que as mesmas foram vítimas durante o percurso escolar. Assim sendo, este trabalho tende a dar visibilidade a estas vivências, as vozes das pessoas trans e propor um novo olhar e prática para o cotidiano escolar, desnaturalizante e que potencialize ações que combatam todo o tipo de violência contra pessoas que não correspondem às normas binárias de gênero e heterossexualidade compulsória.

Trabalhamos, portanto, com o conceito de gênero que compreende que embora existam diferenças biológicas entre os corpos, é pela apropriação social, cultural e linguística que estes se configuram como masculinos, femininos, neutros ou outros. Assim sendo, não são os órgão genitais que definem o gênero das pessoas, mas sim, as características generificadas que são representadas e valorizadas por uma dada sociedade e momento histórico (Louro, 2014).

Neste patamar, entendemos como binarismo de gênero a compreensão social de que há apenas dois gêneros possíveis – masculino e feminino – um pensamento dicotômico que precisa ser desconstruído (Louro, 2014), pois como sustenta Bento (2008), esta oposição binária reduz as várias possibilidades de expressão dos sujeitos, de suas identidades, subjetividades, performance de gênero, sexualidade, etc.

²⁰ POLAK, Roberta. “Notas” de uma vida: vivências trans* em instituições de ensino. 2016. 144p. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário). Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, Irati, 2016.

²¹ Utilizamos o asterisco no termo pessoas trans* assim como os movimentos sociais, visto que desta forma trata de forma abrangente todas as diversas expressões de identidades trans, configurando-se como um termo guarda-chuva.

As pessoas que escapam às regras binárias de gênero são chamadas de transgêneras ou trans*, que de acordo com a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT, 2010) são aquelas que transitam entre os gêneros, transcendendo as definições convencionais do que é ser homem e ser mulher. Segundo Bento (2008) a terminologia se configura como um guarda-chuva abarcando a transexualidade e a travestilidade. Porém, o termo não é empregado com unanimidade pela academia e militância com a alegação de que não revela as especificidades das identidades de gênero diversas. Sobre isso, Silva Júnior explica:

As (os) transgêneras (os) (independentemente da orientação sexual) são os indivíduos que, na sua forma particular de estar e/ou de agir, ultrapassam as fronteiras de gênero esperado-construídas culturalmente para um e para outro sexo. Assim, são homens, mulheres (e pessoas que até preferem não se identificar, biologicamente, por expressão alguma) que mesclam, nas suas formas plurais de feminilidade e de masculinidade, traços, sentimentos, comportamentos e vivências que vão além das questões de gênero como, corriqueiramente, são tratadas (Silva Júnior, 2014, p. 98).

Há, portanto, pessoas que cruzam as demarcações estabelecidas pela cultura e explicitam os limites da concepção que restringe gênero a genitália. @s pessoas trans* revelam as divergências das normas de gênero, desfazendo a relação simplista vagina-feminino e pênis-masculino (Butler, 2015). Por isso, ao contrário do que muit@s acreditam, inclusive vertentes científicas, entende-se que a vivência de um gênero discordante do que se espera de alguém de um determinado sexo é uma questão de identidade e não um transtorno ou doença. É uma construção de identidade que não vai de encontro com as normas socioculturais estabelecidas (Jesus, 2012).

Em se tratando do público abarcado por esta pesquisa, apontamos portanto, que a travestilidade e a transexualidade são expressões identitárias de gênero que escapam à ordem dicotomizada e naturalizada para os gêneros. Estas definições geram um debate recorrente na sociedade em geral, e entre as

próprias pessoas transexuais e travestis, no que confere as diferenças entre elas (Bento, 2008). Porém, o que se percebe é que por mais que haja uma demarcação, não há um consenso em torno das diferenças e similaridades, isto porque as identidades são fluídas, cambiantes, transitórias e subjetivas, no sentido que, existem travestilidades e transexualidades no plural.

No entanto, em busca de uma definição, Jesus (2012) escreve que travestis são pessoas que vivenciam a identidade de gênero feminina, mas não se reconhecem necessariamente como homens ou mulheres, podendo se sentir pertencentes a um terceiro gênero ou de um não-gênero. Assim, muitas travestis modificam seus corpos por meio de hormonioterapias, aplicações de silicone e/ou cirurgias plásticas, porém, isto não é regra para todas. Além disso, é comum o entendimento de que diferente das pessoas transexuais, as travestis não desejam realizar a cirurgia de redesignação sexual (mudança de órgão genital) (Aglbt, 2010). Porém esta definição é limitada e controversa, pois, de acordo com estudos realizados por Bento (2009) há transexuais mulheres que não desejam fazer a cirurgia de transgenitalização e nem por isso sentem-se menos mulheres. Por isso, diferenciar travestis e transexuais pelo desejo ou não de realizar a cirurgia de redesignação sexual é uma forma limitada de se entender a complexidade das identidades.

Em relação @s transexuais, entende-se que são pessoas que se sentem, desejam viver e ser reconhecidas como pertencentes a outro gênero, que não aquele esperado pela sociedade baseado na genitália do seu nascimento (Coelho; Sampaio, 2014). Para isso, podem lançar mão de intervenções médico-cirúrgicas para realizarem a adequação dos seus atributos físicos de nascença, a sua identidade de gênero constituída. De acordo com Jesus (2012), mulher transexual é toda pessoa que apesar de ter nascido com um pênis reivindica o reconhecimento social e legal como mulher, bem como, homem transexual é toda pessoa que apesar de ter nascido com uma vagina, reivindica o reconhecimento social e legal como homem.

Todavia, não podemos deixar de mencionar que há transexuais não binári@s, isto é, apesar de não terem uma identidade correspondente a genitália de nascimento, não se consideram nem homem nem mulher, mas uma pessoa pertencente aos dois gêneros, a um outro gênero ou um não-gênero. Compreendemos de toda forma, que a tentativa de diferenciar as identidades de gênero transexual e travesti é recorrente no senso comum e nos estudos de gênero. Porém, estas diferenças são controversas, o que demonstra o quanto a vivência do gênero é singular e complexa.

De toda forma, cabe destacar que estas diversidades de performances identitárias comumente geram estranhamento social, pois as normas que estruturam os gêneros entram em cheque e o referencial binário passa a não ser seguido. Estas pessoas ao serem quem realmente são, ao assumirem uma identidade de gênero que construíram, entram inevitavelmente em confronto com uma sociedade que não aceita tais intercâmbios. Diante disso, Santos (2014) escreve que há um esforço para se trazer estas pessoas para as normas. Assim, pessoas transexuais são trazidas através da patologização que lhes propõe recursos de controle e medicalização do corpo, e as travestis são lançadas na arena social via processo de estigmatização.

Compreendemos que a estigmatização e patologização das identidades trans* configuram-se como uma forma de violência, pois se pressupõe que estas pessoas sejam doentes, sendo marginalizadas pela sociedade que emprega o tratamento médico e psicológico como alternativa de readequação das mesmas ao binarismo de gênero. Bento (2008) coloca que ao se fixar uma norma de gênero, logo podemos pressupor a existência de regras, leis, interdições e punições. E a respeito disso, as instituições escolares são um referencial, pois possuem uma dificuldade de lidar com a diferença e a pluralidade, se configurando como um local guardião das normas de gênero e produtor da heterossexualidade.

Vale destacar que Tosta e Daltio (2013) compreendem que o ambiente escolar possibilita as primeiras compreensões sobre gênero e sexualidade para suas/seus alun@s, bem como, a constituição e regulação destes. A escola disciplina e educa corpos, ensinando as habilidades e competências esperadas e prescritas para cada gênero. Portanto, salienta Bento (2008), cumpre o papel de reprodutora de uma visão que naturaliza certos comportamentos e relações sociais e conseqüentemente procura excluir as identidades que não corresponderem às normas. Por isso, é preciso compreender até que ponto a escola se configura como um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no interior da qual, existe um quadro preocupante de violência a que estão submetid@s milhões de crianças, jovens e adultos trans*, tanto estudantes, como professor@s e demais profissionais da educação.

Metodologia

Como salientado, este artigo é um dos desdobramentos de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo investigar as trajetórias de vivências que pessoas trans* tiveram nas instituições de ensino até que chagassem ao ensino superior. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, que de acordo com Minayo (2004, 2010) trabalha com questões de ordem subjetiva que não podem ser reduzidas à operacionalização de variáveis diante da sua complexidade.

Assim sendo, para a realização da pesquisa, buscaram-se pessoas trans* interessadas em participar da mesma. A procura destes sujeitos se deu através da rede social Facebook, onde depois de alguns convites, foi possível conseguir cinco pessoas interessadas em participar do estudo, sendo que três delas solicitaram que seus nomes reais fossem mantidos, por uma questão de visibilidade e militância, sendo elas: Laysa Carolina Machado, 44 anos, de São José dos Pinhais/PR, graduada em Licenciatura História e se considera transexual, Maite Schneider, 42 anos, de Curitiba/PR, graduada em Artes e se considera transexual e Andreia Lais Cantelli, 33 anos, de Curitiba/PR, graduada

em Estudos Sociais história e se considera travesti. Neste sentido, alteramos o nome das outras duas pessoas, já que estas pediram que seus nomes fossem preservados, sendo el@s Sophie Cavalcante, 24 anos, de uma cidade do interior do Paraná, graduada em Licenciatura Matemática que se considera transexual e Pedro Resende, 22 anos, do interior da Bahia, estudante do curso de Psicologia e se considera como um homem trans.²²

A relação entre pesquisadora e participantes aconteceu através da interlocução, o que implicou numa troca de discursos, com aspectos muito subjetivos. As falas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas de forma literal. Utilizou-se o modelo de entrevista narrativa na forma individual, usando para isto um roteiro de perguntas – entrevista semi-estruturada, dando margem para as pessoas entrevistadas abordarem outros pontos que julgaram necessários, sem perder o foco da pesquisa. A partir de uma questão central disparadora sobre como foi a experiência escolar nas várias etapas do ensino (fundamental, médio e superior) as histórias das pessoas entrevistadas foram sendo narradas, sendo inseridas questões no sentido de dirimir dúvidas acerca do que foi dito, o que constituiu o material empírico da pesquisa. Cabe destacar que cada entrevista durou cerca de uma hora.

Considerando a riqueza de detalhes presente nos discursos das participantes, optou-se por trabalhar com os dados sob a perspectiva da pesquisa narrativa. Assim sendo, as entrevistas foram reorganizadas pela pesquisadora no formato de narrativas.

De acordo com Benjamin (1980) a narrativa clara ou oculta carrega consigo a sua utilidade. Ela pode se configurar numa lição de moral, uma indicação prática, um ditado ou norma de vida, e em qualquer um dos casos ela é importante pois dá conselhos ao ouvinte. Castelo Branco (1997) expõe que

²² Cabe pontuar que @s participantes possuem idades variadas, de 22 a 44 anos, o que nos faz refletir que as vivências dentro das instituições de ensino por mais que em alguns aspectos possam ser similares, são também singulares devido às vivências específicas experienciadas pelas pessoas trans* em cada momento histórico.

uma narrativa se inicia na descrição das circunstâncias em que o fato se deu, porém, ela não exige abreviação, explicação ou conclusão. O tempo não é percebido, o momento se eterniza nos fios que vão se tecendo em um trabalho prolongado. O fato consumado não aparece na narrativa, pois tudo pode acontecer de novo, sob uma nova interpretação. Benjamin (1980) escreve que a marca comum a todos os narradores é a despreocupação com que sobem e descem os degraus das suas experiências, e menciona:

(...) o narrador entra na categoria dos professores e dos sábios. Ele dá conselho – não como o provérbio: para alguns casos – mas como o sábio: para muitos. Pois lhe é dado recorrer a toda uma vida. (uma vida, aliás, que abarca não só a própria experiência, mas também a dos outros. Aquilo que é próprio do narrador acrescenta-se também o que ele aprendeu ouvindo). Seu talento consiste em saber narrar sua vida. Sua dignidade em narrá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a mecha de sua vida consumir-se integralmente no fogo brando de sua narrativa (Benjamin, 1980, p.74).

Portanto, foi utilizado as narrativas d@s pessoas trans* para conhecer as vivências que tiveram dentro das instituições de ensino. Depois de lidas as entrevistas, foram elencadas categorias temáticas ou eixos temáticos comuns a todos os textos para oportunizar a análise das narrativas, buscando-se valorizar as subjetividades e ao mesmo tempo olhando-se para o conjunto das narrativas. Neste sentido, uma das categorias temáticas que se sobressaíram nos discursos foi a violência que as pessoas entrevistadas foram vítimas durante a trajetória escolar, tema abarcado por este artigo.

Resultados e discussão

A escola desde os seus primórdios exerceu uma função distintiva, fazendo daquel@s que ingressavam na instituição diferentes d@s demais que a ela não tinham acesso. Todavia, lentamente ela passou a ser requisitada por aquel@s às quais havia sido negada, trazendo para o ambiente uma série de transformações em decorrência da diversidade socioeconômica, cultural, familiar, racial, entre outras, de suas/seus alun@s (Louro, 2014). Neste sentido, é possível dizer que aos poucos as pessoas foram tendo acesso à escola, tanto

que hoje, a educação configura-se como um direito das crianças e adolescentes, como estabelece o Estatuto da criança e do adolescente (Eca), art.53 “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

Dessa forma, nos últimos tempos, pela primeira vez na história, a escola pública brasileira teve um notável crescimento na inserção de alun@s no nível fundamental de ensino, conseguindo praticamente atingir toda a população. Houve avanços também na ampliação no acesso ao ensino médio e na modalidade Educação de Jovens e Adultos (Eja). Esta mudança trouxe consigo o ingresso de crianças e adolescentes de setores da sociedade tradicionalmente excluídos dos benefícios da educação e conseqüentemente no exercício da cidadania. A partir de então, se passou a utilizar termos de “inclusão”, “escola inclusiva” “inclusão escolar”, “pedagogia inclusiva”, entre outras formas que conquistaram quase com unanimidade o discurso pedagógico (Seffner, 2009).

No entanto, uma questão que Seffner (2009) problematiza é que por mais que haja consenso em torno na meta da inclusão, existe um código de valores, um questionamento de quais pessoas merecem ser incluídas no processo educativo. Isto decorre porque é recorrente o preconceito, discriminação e manifestação de estigma²³ contra alunos negros, pobres, com algum tipo de deficiência, pertencimento religioso não católico, portadores de HIV, identidade sexual não heterossexual, com arranjo familiar não tradicional e identidade de gênero que não corresponde às normas sociais colocadas pela sociedade. De acordo com o autor, quando se trata de assegurar a inclusão de pessoas trans* e adolescentes com orientação sexual não heterossexual, há profissionais que acreditam que est@s deveriam mudar o comportamento, para

²³ Podemos compreender os processos de estigmatização como aqueles em que as pessoas, ao resistirem à normatização, ficam marcadas negativamente, sendo depreciadas e ficando desprovidas de seus direitos de cidadã/ão, aproximando-se do conceito de corpos abjetos, abarcado por Judith Butler (2015). Nestes processos, as pessoas podem acabar se inferiorizando, perdendo a auto-estima, diante da introjeção de valores depreciativos (Pesres, 2009).

depois serem incluídos. Assim sendo, quem não merece ser incluído, logo é excluído do meio escolar. Vale pontuarmos que Foucault traz uma compreensão das relações de poder que geram coerções com o intuito na produção de corpos dóceis, como podemos observar

Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (Foucault, 1987, p.164).

Contudo, vale ressaltar que estas coerções e exclusão não se dão de forma explícita e bem elucidada, pelo contrário, elas têm uma sutileza que dificulta a sua identificação. Na grande parte das vezes, mostram-se nas entrelinhas dos discursos, nas rotinas, nos costumes, perpetuando-se nas relações sociais. Este modo silencioso de se fazer presente é perigoso, pois faz com que estes processos pareçam naturais (Facco, 2011). Sobre a complexidade dos discursos, Foucault (1988), explica que, não podemos compreendê-los como divididos entre discursos admitidos e discursos excluídos, ou entre discursos dominantes e dominados, mas sim, como um emaranhado de elementos discursivos que veem à tona através de múltiplas estratégias.

Laysa, uma das participantes da pesquisa, aborda esta questão na entrevista realizada. Ela argumenta que a escola, família e religião são instituições que por muito tempo terão dificuldade de aceitar as pessoas que não se encaixam no que ela chama de binarismo ditatorial. Tais instituições, afirma ela, possuem um discurso implícito que marca o que é desejável ou não dentro da escola. Assim ela explica:

“Existe um código não dito que fala assim: se você não usar roupas ditas femininas eu deixo você continuar estudando, se você não tiver trejeitos afeminados eu deixo você continuar estudando, se você não assumir a sua transexualidade ou travestilidade eu deixo você continuar estudando. Então, existem códigos não ditos, mas bem entendidos que fazem com que haja um acordo totalmente nefasto entre a pessoa, a cidadã/cidadão, aluno, aluna, estudante que é sujeito LGBT e sabe a priori que ou ela estuda ou ela assume, as duas coisas juntas, é bem difícil” (Laysa).

Isto é, quando as normas de gênero são desestabilizadas, entram em cena violências físicas e simbólicas que tentam manter estas pessoas às margens do que é considerado humanamente normal. Isto porque as formas idealizadas dos gêneros geram hierarquias e exclusões, fazendo com que, demais expressões de identidade sejam condenadas a uma morte em vida, sendo consideradas anormais, transtornadas, psicóticas, aberrações da natureza, coisas esquisitas (Bento, 2011). Laysa, na fala empregada, deixa claro o processo de exclusão implícita a qual foi alvo, e o que preocupa e salta aos olhos é que esta é uma cena entre tantas outras similares que ocorrem no país, o que causa estranhamento, visto que, subentende-se que uma instituição de ensino deveria ensinar o respeito às pessoas em suas diversidades e não ser um exemplo de violência e exclusão daquel@s que não correspondem às normas colocadas pela sociedade.

Peres (2009) corrobora com isto, apontando que uma das funções da educação é tornar as pessoas preparadas para o convívio com as diferenças, através do desenvolvimento da fraternidade e solidariedade e reconhecimento da igualdade de direitos que dão acesso a construção de suas cidadanias. Contudo, o que se tem percebido é que a escola muitas vezes executa papéis de escola-polícia, escola-igreja, escola tribunal, orientadas por tecnologias de poder que disciplina corpos e regula prazeres. Assim, perde seu papel de ensinar a inclusão e respeito da diversidade, para ensinar a excluir e discriminar.

A respeito da disciplina, Foucault (1987) esclarece que, a mesma fábrica os indivíduos, por ser uma técnica economicamente calculada e permanente que toma os indivíduos como objetos e como instrumentos de seu exercício.

O que permite ao poder disciplinar ser absolutamente indiscreto, pois está em toda parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar; e absolutamente “discreto”, pois funciona permanentemente e em grande parte em silêncio. A disciplina faz “funcionar” um poder relacional que se auto-sustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados. Graças às técnicas de vigilância, a “física” do poder, o domínio sobre o corpo se efetua segundo as leis da ótica e de mecânica, segundo um jogo de espaços, de linhas, de telas, de feixes, de graus, e sem recurso, pelo menos em princípio, ao excesso, à força, à violência. Poder que é em aparência ainda menos “corporal” por ser mais sabiamente “físico” (Foucault, 1987, p. 86).

A escola neste sentido seria um espaço onde o poder é exercido pelo jogo de uma vigilância exata, onde cada olhar seria uma peça no funcionamento global do poder. Assim, todas as pessoas da escola, seja funcionári@s ou alun@s, controlam a vida de cada um, numa rede de olhares que se controlam uns aos outros. Portanto, a escola se constitui como uma instituição disciplinadora, além de ser uma máquina de ensinar, é também de vigiar, hierarquizar e recompensar (Foucault, 1987). Nesta perspectiva, Junqueira (2009) aborda o quanto as práticas de ensino podem contribuir, intencionalmente ou não, nos processos de violência dentro da escola, bem como, legitimar um sistema que tem como objetivo excluir e anular as diversidades, exigindo atenção e cuidados d@s educador@s nas ações pedagógicas desempenhadas. Assim ele afirma:

Não podemos perder de vista que intervenções centradas, única ou principalmente, em nossas boas ações pedagógicas ou no poder genericamente redentor da educação costumam contribuir para reproduzir o quadro de opressão contra o qual nos batemos. Em outras palavras, com frequência, colocamos nossas boas intenções e nossa confiança em uma educação a serviço de um sistema sexista e heterossexista de dominação que deve justamente a essas intenções e confiança uma parte significativa de seu poder de conservação (Junqueira, 2009b, p. 14).

Ou seja, a escola ao reproduzir tais mecanismos excludentes acaba sendo útil no processo de conservação dos mesmos. Pode-se dizer que @s profissionais da educação estão cientes de que seus trabalhos estão relacionados com a garantia dos direitos humanos, contudo, o que muitas vezes passa despercebido, é que @s mesm@s estão envolvid@s numa trama em que o sexismo, racismo, homofobia, lesbifobia, transfobia e bifobia²⁴ tornam-se presentes na atuação profissional, promovendo a perpetuação destas violências (Junqueira, 2009b). Por isso, Louro (2000) escreve que é preciso reconhecer as proposições da escola, suas imposições e proibições, pois estas fazem parte das histórias das pessoas (Louro, 2000). Sobre isso podemos refletir:

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora (Foucault, 1987, p.86).

Acredita-se que a violência que as pessoas trans* são vítimas ocorre não apenas como uma forma de punição, mas para que as mesmas retornem para a norma social, deixem de abalar as normas de gênero culturalmente construídas. Bento (2011) aponta que estes corpos que escapam ao processo de produção dos gêneros inteligíveis colocam em risco as normas de gênero por

²⁴ Termos usados objetivando designar formas correlatas e específicas de discriminação, medo, aversão, ódio. Sendo transfobia (discriminação contra travestis e transexuais), lesbifobia (discriminação contra lésbicas), homofobia (discriminação contra homossexuais), bifobia (discriminação contra bissexuais), sexismo (discriminação fundada no sexo), racismo (discriminação fundada na raça e etnia).

desobedecerem-na e revelarem possibilidades de transformações destas mesmas normas. Neste sentido, Andreia expõe:

“Em vez de eu jogar futebol eu ia jogar vôlei, na hora do hino nacional como fazia muito naquela época, eu não ia para a fila dos meninos eu ia para a fila das meninas, então eu sempre estava causando um questionamento e isso incomodava a escola, porque quebrava com os padrões regulatórios de governabilidade sobre os estudantes dentro da escola. Foi um processo longo, que durou todo o ensino regular até chegar na faculdade” (Andréia).

Estas resistências realizadas dentro das instituições de ensino incomodam porque desestruturam a linearidade e previsibilidade de suas práticas, causando estranhamentos, questionamentos e conseqüentemente, tentativas de trazer @s alun@s de volta para a norma prevista. Isto ocorre através de penalizações físicas e discursos moralistas, legalistas e conservadores. Peres (2009) trata sobre isso, apontando que as pessoas são imersas a uma rede de saber-poder que impõe modelos existenciais, sendo que, aquel@s alun@s que se adaptam e se normatizam a um modelo cristão, patriarcal, heterossexual e binário de gênero são premiados com respeito e oportunidades e aquel@s que destoam das normas, cabe além da tentativa de correção, o desprezo, obstáculos, ou então o silenciamento.

Nogueira²⁵ (2015) trata sobre isso, dizendo que, as travestis ao serem submetidas à ordem disciplinar, são esquadrihadas dos pés à cabeça e forçadas a aprender a arte do corpo humano, fazendo dele uma arte que não é sua. A intenção é fazer do corpo útil e obediente. Foucault (1987) afirma esta proposição, explicando que a educação se baseia no adestramento dos corpos e de todos os seus sentimentos. A personalidade das pessoas que estão dentro de instituições disciplinares é influenciada por uma metáfora militar, onde são

²⁵ Luma Nogueira é a primeira travesti do Brasil doutora e professora do ensino superior. É professora adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB.

vistas como soldados que podem ser fabricados, bastando corrigir suas posturas para a criação de um protótipo.

Desta forma, Wilson (2004) entende que a escola ao ter como base uma estrutura curricular e cotidianidades baseadas em concepções heteronormativas que visam afinar os corpos e mentes de suas/seus alun@s, possibilitam com isto, a construção de identidades de gênero hierárquicas e conseqüentemente a abjeção das pessoas que se sentem não pertencentes à aquele meio. Este processo interfere negativamente na trajetória educacional destes indivíduos, estando relacionado ao “fracasso escolar” daquel@s que não se enquadram no padrão imposto.

Para Bento (2008), quando as crianças e adolescentes sentem que a escola é um ambiente hostil e limitador, são levadas a deixá-la, assim sendo, não podemos falar em “evasão” escolar e sim em “expulsão” escolar. De acordo com a autora, a intolerância leva as instituições escolares terem o desejo de excluir a quel@s que contaminam o espaço escolar. Neste seguimento, podemos compreender o fracasso escolar/exclusão escolar das pessoas LGBT, como o reflexo de uma sociedade que patologiza e discrimina as identidades de gênero e sexuais que escapam aos padrões sociais.

Facco (2011) nos ajuda a compreender a temática, entendendo que a escola é uma representação do microuniverso social, a qual reproduz todas as relações sociais, inclusive as práticas de discriminação. Neste sentido, Junqueira (2009b) percebe a escola como um espaço disciplinador e normatizador, que não apenas constrói o conhecimento, mas reproduz tais padrões sociais, legitimando relações de poder e hierarquias, em conseqüência, forma concepções, valores, corpos, identidades inteligíveis, etc. O problema é que este conjunto de valores, normas e crenças acaba por estigmatizar tod@s a quel@s que não vão de encontro com a heteronormatividade e binarismo de gênero, fazendo entender estas pessoas como sujeitos estranhos, inferiores, pecadores, doentes, pervertidos, criminosos e contagiosos.

Andréia coloca que a partir da terceira série começou a ser motivo de piadinhas, passando a se considerar um problema para a escola. Dessa forma, afirma que a instituição escolar sempre foi para ela um espaço de tortura e de trauma, porque ela não correspondia a aquilo que a mesma esperava, assim era a chacota, o corpo afeminado, o menino que queria ser menina entre outras formas de violência que a fizeram desistir simbolicamente da escola. Esta desistência não se deu concretamente porque teve o apoio de sua família, que fez com que a mesma não evadisse. Assim ela avalia:

“Eu era chamada de bicha, de baitola, não tinha amigos e amigas, não tinha uma boa relação com os professores, não tinha uma boa relação com o processo de aprendizagem, eu ia muito mal nas disciplinas, porque era um ambiente que eu não queria estar, era um ambiente violento, era um ambiente que agredia. A escola por si só já é chata, já é um processo traumático para todo mundo, e ainda para uma pessoa que não cabe as normas regulatórias de gênero, é um processo mais violento ainda. Eu não queria estar lá por conta dos comentários, eu não conseguia utilizar o banheiro, porque eu tinha medo de violência, no banheiro feminino não eu podia entrar, no banheiro masculino eu entrava mas tinha medo de violência, na hora do intervalo eu não conseguia ir até a cantina para pegar um lanche. Essas pequenas coisas vão se somando e vão fazendo com que a gente vá pegando um certo repúdio do ambiente escolar” (Andréia).

Assim como Andréia, Laysa também afirma que muitas coisas a magoavam na escola, como por exemplo, o desdém e maldade que @s professor@s e colegas do ensino fundamental, médio e universitário a tratavam por não fazer parte do padrão das normas binárias de gênero. Sobre isso, Coelho e Sampaio (2014) pontuam que não é raro que pessoas trans* sejam marcadas por situações de conflito e discriminação. A princípio, as crianças e adolescentes não compreendem exatamente o que está se passando com elas, e esta situação de desconforto frente às normatizações de gênero, são constantemente reforçadas pelas afirmações de que existe algo errado com elas. Tal situação, faz com que a escola seja sentida como um ambiente hostil e

promotor de violência, revelando o despreparo da sociedade e profissionais das instituições de ensino sobre as transexualidades e travestilidades.

Pedro relata que ao ingressar na Universidade, se deparou com uma instituição completamente despreparada no que confere à vivência das pessoas trans*. No seu departamento de psicologia, @s professor@s e demais funcionári@s da administração não souberam informá-lo sobre o que teria que fazer para modificar o seu nome na lista de chamada. Como era a primeira pessoa trans* no curso, expõe que isto o marcou, pois foi alvo das primeiras violências, ignorâncias e desinformações. Ao ponto de um professor dizer para ele solicitar a mudança de seu nome nos documentos pessoais judicialmente, para depois preocupar-se com a mudança do nome nos documentos da universidade, ou seja, o uso do nome social. Sobre esta fala do professor Pedro relata:

“Ele não reconheceu que aquela era a dimensão da minha vida, aquela era a minha identidade, eu estava falando sobre pertencimento, sobre a violência que eu passava na sala de aula. Normalmente a gente faz lista de presença escrita, mas quando um professor falava as listas com o meu nome da certidão, não era o meu nome, eu não me reconhecia mais naquele nome. Não importa se eu não me reconheço enquanto homem desde a infância, se nesse momento eu não me reconheço mais como mulher é esse momento que importa e é a partir dele que eu tenho o direito de ser legitimado. Mas ninguém sabia de nada e aí eu tive que passar esse caminho sozinho, procurar no ativismo, com outras pessoas trans formas de ter esse espaço, de fazer discussão política na universidade. E depois saiu a portaria do nome social que tecnicamente é um avanço, a gente tem que reconhecer, no entanto, na prática eu sou um aluno marginalizado dentro da universidade” (Pedro).

Podemos observar que Pedro fala sobre desconhecimentos, incompreensões e transfobias que ocorreram dentro das instituições de ensino. O professor não reconheceu a demanda que seu aluno apresentava, não mostrou nem ao menos empatia, pelo contrário, fez uso de um discurso disciplinador, na tentativa de trazer Pedro para norma da instituição, relatando que o mesmo não tinha o direito de ter seu nome social reconhecido. Cabendo

a Pedro, o preço da sua “resistência” em não corroborar com as construções identitárias vinculadas às genitálias.

Através das falas obtidas nesta pesquisa, é possível termos uma dimensão das dinâmicas de produção e reprodução da violência na escola, como também, o efeito que a mesma produz na vida e trajetória das pessoas. São tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças, agressões físicas, verbais e psicológicas constantes na vida escolar e profissional de crianças, jovens e adultos LGBT. São piadas, brincadeiras, apelidos, insinuações, entre outras expressões violentas que funcionam como mecanismos de silenciamento e dominação simbólica. @s estudantes passam a hostilizar @s demais colegas sem muitas vezes compreender o motivo pelo qual estão fazendo isto. Do modo que, um menino pode ser considerado o “veadinho da escola” antes mesmo de compreender do que se trata a homossexualidade.

Maite aborda este assunto relatando uma cena de sua vida, assim ela explica:

“Eu estava passando do pré para a primeira série, estava com seis anos, os meninos e as meninas na hora do recreio me colocaram numa rodinha. E eram as pessoas que eu estava acreditando serem as minhas amigas, e daí me colocaram no centro dessa rodinha e começaram a bater palmas e a dizer “mariquinha mariquinha”. E eu não sabia o que era mariquinha, achei que era um título uma coisa boa, porque eu vi esses tais amigos e amigas que eu estava formando e eu estava no centro da rodinha e falei “olha, fui consagrada com esse tal título que eu nem sabia o que significava” (Maite).

Depois, quando o pai de Maite explicou a ela do que aquele título se tratava, Maite sentiu-se confusa, pois não tinha nenhum interesse afetivo por nenhuma/nenhum colega. Tanto que, por um tempo, na época da adolescência, ela e sua família acreditavam que a mesma tinha vocação religiosa por não expressar desejo por ninguém. De acordo com Bento (2009), este tipo de reinterações “para com isso! isso é coisa de menino”, “isso é coisa de bicha!”, “comporte-se como um menino” ou “você é uma mariquinha”, são verdades

repetidas por várias instituições, visando à produção dos gêneros e heterossexualidade compulsória. Tais reiteraões funcionam como um terrorismo contínuo, minando a subjetividade daquel@s que são objetos da mesma.

A utilização destes discursos possuem múltiplos efeitos. Por mais que a criança não compreenda exatamente o que está acontecendo, ela não quer ser rejeitada, sabe apenas, que não poder (ainda que não saiba como) se comportar com uma bicha. Estas interdições vão ficando mais claras ao longo da vida, sendo a bicha, o sapatão e o afeminado essenciais para realimentar a heterossexualidade. E neste patamar, as identidades “transgressoras”, seria portanto, a materialização impossível, o inominável (Bento, 2011).

Maite considera que por estar buscando a construção da identidade de gênero, a orientação sexual acabou ficando em segundo plano. Mesmo porque, na sua época o acesso a informação era mais difícil, não havia a difusão da internet e nem livros que tratassem de identidade de gênero. Aliás, naquela época, Maite afirma que nem mesmo havia uma definição clara no Brasil sobre a diferenciação entre identidade de gênero e orientação sexual como temos hoje, dessa forma, era muito difícil compreender o que se passava com ela mesma, nem ela, nem seus pais, nem mesmo a escola compreendia e tinha a dimensão do que se tratava. Sobre isso ela conta:

“E não tinha outros exemplos de pessoas, e até deveriam ter outras pessoas como eu, mas acho que encararam diferente ou viveram diferente o que eu somatizei de outra forma. Então era muito “eu sou desse jeito vou levar assim”, então quando eu não aguentava eu chorava, daí explodia, daí as vezes ia meu pai e falava “não, não chore que vai ser pior” eu tentava não chorar” (Maite).

Diante da dificuldade de manter relacionamentos interpessoais, Maite focou nos estudos, pois considerava que esta era uma forma dela ser vista de maneira positiva pelas pessoas, como podemos observar:

“Fui sempre isolada de tudo e de todos. Eu não tive uma interação muito grande com as pessoas, foi mais com os livros. O lado bom disso é que me tornei uma ótima aluna, uma das melhores do colégio, porque eu percebia que ser uma boa aluna tinha uma boa compensação, eu era vista com bons olhos, tirava um pouco desse lado de você se achar um motivo de chacota, então eu me tornei uma boa aluna, menos por vontade de querer estudar e mais por saber que isso ia ser benéfico durante o que eu ia ter que passar nesse âmbito escolar. Durante muito tempo fui tentando negociar essas coisas. Eu era uma das poucas alunas que tinha o caderno todo anotado com toda a lição, então em época de prova vinham me procurar para tirar xerox, então eu negociava isso, eu comecei a negociar umas coisas que eu não tinha, convite para festas, estar em algumas festas que as pessoas convidavam. Então eu dizia “se você quer o xerox então vai ter que me convidar para a tua festa”. Então em época de prova, disputavam os lugares em volta da onde eu estava e quando a pessoa era legal comigo eu não colocava o braço em cima, deixava a pessoa olhar e quando não era eu colocava todos o braço em cima para a pessoa não copiar, então eu comecei a negociar isso. É lógico, me convidavam para as festas mas não adiantava muito porque chegava na festa e não dançava, eu não tinha um grupo na festa, mas eu tava na festa” (Maite).

A respeito desta forma de sublimação, Junqueira (2009b), faz um apontamento importante afirmando que a violência sofrida por pessoas LGBT não pode ser compreendida como menos grave quando não produz baixo rendimento, evasão ou abandono escolar. Pois, inserid@s num meio social estressante, permeado por intimidação, assédio, não acolhimento e desqualificação permanentes, @s estudantes são comumente levados a apresentarem um desempenho escolar acima da média.

Tal como ocorre com outras “minorias”, esse/a estudante tende a ser constantemente impelido/a a apresentar “algo a mais” para, quem sabe, “ser tratado/a como igual”. Sem obrigatoriamente perceber a internalização dessas exigências, é instado/a a assumir posturas voltadas a fazer dele/a: “o melhor amigo das meninas”, “a que dá cola para todo mundo”, “um exímio contador de piadas”, “a mais veloz nadadora”, “o goleiro mais ágil”, etc. Outros/as podem dedicar-se a satisfazer e a estar sempre à altura das expectativas dos demais, chegando até mesmo a se mostrarem dispostos/as a imitar condutas ou atitudes convencionalmente atribuídas a heterossexuais” (Junqueira, 2009b, p. 26).

São esforços despendidos na tentativa de uma inclusão em ambiente hostil. Contudo, esta compensação, fonte de autocobrança não impede que

qualquer insucesso seja entendido como um sinal de seu “defeito trans*”. Assim sendo, é inquestionável que a transfobia exerce a privação de direitos das suas vítimas. Interfere no relacionamento interpessoal, nas expectativas quanto ao sucesso e rendimento escolar, produz insegurança, intimidação, estigmatização, segregação, isolamento, gera desinteresse pela escola, abandono, evasão escolar, prejudica a inserção no mercado de trabalho, vulnerabiliza física e psicologicamente, interfere no processo de configuração e expressão identitária, afeta a construção da auto-estima, influencia a vida socioafetiva, entre outros. É importante salientar que estes processos violentos na maioria das vezes não são vividos apenas dentro da escola, mas também dentro da própria instituição familiar e outras, o que intensifica todas as vulnerabilidades (Junqueira, 2009b).

Como aborda Parker (2000), as pessoas trans* são alvo de violência por parte tanto de pessoas conhecidas como desconhecidas, podendo ocorrer em qualquer instância social. Assim sendo, já estando abaladas psicologicamente, precisam enfrentar a escola, que estigmatiza e discrimina sistematicamente, seja por parte dos colegas, professor@s, dirigentes e servidor@s escolares. O autor frisa que as pessoas trans* estão imersas numa sinergia de vulnerabilidades, pois experienciam processos de humilhação, opressão, exclusão e segregação social.

Por conseguinte, enfrentam obstáculos para se matricularem, participarem das atividades pedagógicas, terem suas identidades de gênero respeitadas e reconhecidas, fazerem uso das estruturas das escolas e garantirem sua integridade física. Além de tudo, é preciso enfatizar que, estas dificuldades são potencializadas quando estas pessoas que escapam às normas binárias de gênero e heterossexualidade compulsória fazem parte de setores também discriminados socialmente: classe social baixa, mulheres, pessoas negras, com algum tipo de deficiência física ou mental (Junqueira, 2009b).

Sobre o assunto, Andreia afirma que se via como um corpo excluído dentro da escola, um corpo abjeto. Ela esclarece que para a escola é mais fácil excluir uma pessoa que está fora das normas binárias de gênero do que educar

outras mil e poucas pessoas sobre a diversidade de identidades de gênero e sexualidade. A respeito disso, Andréia argumenta que a instituição escolar exclui os corpos que possuem uma fabricação que destoam das normas de gênero. Ela expõe:

“E o que a escola vai fazer? Em vez de acolher, orientar, a escola vai excluir. Vai criar mecanismos de exclusão para esse corpo. Então a pessoa acaba tendo por exemplo, o nome social aceito na escola, mas daí tem uma dificuldade de utilizar o banheiro e de se relacionar com os professores. São pequenas coisas que vão se somando e ficando insuportável para a pessoa até que ela acaba desistindo. E a escola vai dizer, “não, olha lá, veja, estava com a oportunidade, mas desistiu porque quis”, mas não consegue perceber os pequenos atos de discriminação e violência e preconceito que levaram a aquela desistência. E eu acho que isso aconteceu comigo. Eu só não desisti porque eu tinha um amparo familiar, mas quando é uma pessoa que não tem esse amparo familiar? Onde fica? Vai para a exclusão, vai para a rua” (Andréia).

Peres (2009) descreve que de acordo com suas pesquisas, é recorrente que travestis relatem não terem conseguido permanecer na escola e conseqüentemente chegado ao ensino superior, em decorrência do estigma sofrido, o que interfere diretamente nas limitações do campo de trabalho. Em suas falas é recorrente as mesmas dizerem que precisam se prostituir por não conseguirem empregos ou oportunidades de renda. Dessa forma, o autor clarifica que a maioria das travestis não se sente à vontade ocupando um lugar na prostituição, caindo por terra a concepção de que as pessoas trans* seriam sinônimas de prostituição.

Em relação ao uso dos banheiros que são divididos de acordo com o sexo d@s alun@s, Laysa relata que na infância e adolescência ela segurava o xixi para não precisar usar o banheiro masculino da escola, pois este era um espaço que não a representava, que não se sentia à vontade. Assim, ela explica:

“Quantas e quantas vezes quando eu ia usar o banheiro eu segurava, tenho problema de bexiga até hoje, eu não seguro muito tempo, se eu tenho vontade de ir ao banheiro eu tenho que ir imediatamente porque eu tinha que segurar o xixi por não poder ir ao banheiro. Porque o banheiro era traumatizante para mim, porque aquele banheiro não representava o que eu era, não me sentia a vontade nesse banheiro e eu percebia que desde a orientadora, educadora a pedagoga, a diretora não estavam nem aí, então se você quiser, faz xixi na calça ou vai usar aquele banheiro masculino e pronto” (Laysa).

Sophie também compartilha da mesma apreensão, dizendo que se sentia desconfortável em ter que usar um banheiro que não correspondia a sua identidade de gênero:

“Eu me sentia uma criatura de outro mundo no banheiro masculino, porque eu olhava e via os piazzinhos, as pessoas, os homens... eles tem uma sem vergonhice de natureza, de chegar no banheiro e baixar o zíper todo. Você acredita que eu nunca fiz xixi assim no banheiro masculino? Eu tranco a porta e boto o cadeado, sento lá e fico ainda meio tremendo. É um universo totalmente desconfortável, não é a minha realidade, eu sempre me senti assim, mesmo usando roupa de menino, nunca me senti a vontade fazendo parte do universo masculino” (Sophie).

Sophie conta que a última vez que usou o banheiro masculino foi há alguns anos atrás, quando estava em uma instituição de ensino fazendo um curso profissionalizante de cabelo e ao entrar no banheiro se deparou com dois rapazes que quando a viram ficaram estáticos por alguns segundos e a olharam com cara de pânico, como se a mesma estivesse invadido a privacidade dos mesmos. Isto em decorrência do procedimento transexualizador que Sophie tinha iniciado, fazendo com que esta se apresentasse bastante feminina. Assim, Sophie narra:

“Eles saíram devagarzinho e eu escutei gargalhadas para fora do banheiro, aí reuniu uma turminha, tinha bancos para fora do banheiro e ficaram esperando eu sair só pra olhar para a minha cara. Então, eu vi que eu tava feminina demais e não poderia mais usar o banheiro masculino” (Sophie).

Também a respeito do banheiro, Maite elucida que como não podia usar o das meninas, a mesma procurava não beber líquidos. Ela aponta que se sentia mal no banheiro dos meninos, pois ali era um espaço onde sempre era alvo de chacotas. Assim, precisou usar fraudas noturnas até os treze anos de idade, pois fazia xixi na cama por segurar o mesmo durante todo o dia (Maite estudava em período integral).

Como podemos observar, o uso dos banheiros pelas pessoas trans* se configura como uma problemática, trazendo implicações negativas de ordem física e psicológica para elas. Podemos afirmar que há uma discussão recorrente sobre o assunto, porém, em decorrência do desconhecimento de grande parte da população sobre as identidades de gênero e processo de pertencimento, os debates ainda são incipientes e permeados por opiniões diversas. Até mesmo no seio das ONGs e Associações Nacionais da Diversidade Sexual e Gênero o debate é conflitante, pois há quem defenda a implementação de um terceiro banheiro nos lugares públicos destinados às pessoas LGBT, porém, há quem considere a medida excludente, visto que, estaria segmentando a população, podendo ser mais um dispositivo de exclusão social.

Nogueira (2015) aborda a questão do uso do banheiro na sua pesquisa sobre travestis na escola, elucidando que os mesmos são classificados pelo sexo das pessoas como uma estratégia de controle de possíveis atos sexuais dentro dele. Contudo, a autora afirma que esta imposição de espaço heteronormativo não impede que relações sexuais aconteçam, seja heterossexuais, homossexuais ou bissexuais. De toda forma, o que ocorre é que as instituições disciplinadoras, levam em consideração o órgão sexual e não a identidade de gênero da pessoa quando se trata da escolha do banheiro.

A travesti, portanto, é encarada como motivo de medo e constrangimento nos dois banheiros, é vista como homem no banheiro masculino e é vista como fêmea/gay no banheiro masculino, é afrontada como alguém que pode devorar, nos dois sentidos, é vista como uma ameaça que pode constranger ou como uma vítima que pode ser constrangida, dependendo do banheiro onde se encontra (Nogueira, 2015, p. 195).

Desta forma, Nogueira (2015) indaga que o banheiro ideal é aquele onde realizamos as necessidades fisiológicas, e proibir uma pessoa de usar um banheiro por não corresponder à heteronormatividade e identidade de gênero correspondente à genitália é uma incoerência, pois o que está em jogo é uma necessidade do corpo vital que quando não realizada pode causar problemas de saúde²⁶. Vale pontuar também, que a Resolução nº12, de 16 de janeiro de 2015, emitida pela presidente do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoções dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais – CNCD/LGBT, Janaína Barbosa de Oliveira, trata sobre a questão no seu art.6º, como podemos observar: “Deve ser garantido o uso de banheiros, vestiários e demais espaços segregados por gênero, quando houver, de acordo com a identidade de gênero de cada sujeito”. No entanto, questionamos até que ponto este artigo tem atingido as instituições de ensino.

Outro fato que vale ressaltar, é que assim como Andréia, Maite não se sentia à vontade de passar o recreio junto com @s colegas, assim, não se dirigia até a cantina, levava seu próprio lanche de casa. Porém, ela coloca que @s alun@s usavam lancheiras até a terceira série, e ela usou até a oitava por conta desta dificuldade de se relacionar com as pessoas. Ela ainda explica:

“Tiravam sarro porque você estava de lancheira e ninguém mais usava lancheira e eu continuava levando meu lanche. Então essas coisas que eu lembro mas que depois de um certo tempo pararam de me incomodar. Acho que por costume, a gente se acostuma com tudo. Seja bom ou ruim, foi assim. Passou, não lembro como alguma coisa super negativa, fora esses lances que aconteciam e eu falava “é assim” (Maite).

Sobre a educação física, Maite fala que a disciplina era dividida entre meninos e meninas, sendo que cada grupo tinha os esportes designados, e a mesma não conseguia se adaptar ao grupo dos meninos, sempre era a última a ser escolhida, o time em que ela estava era o ponto fraco, pois ela corria da bola,

²⁶ Para uma abordagem mais ampla sobre o assunto ver: NOGUEIRA, Luma. Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.

se machucava, chorava, queria estar com as meninas mas não podia. Dessa forma, Maite levava atestados médicos que diziam que a mesma não podia participar das aulas, assim fazia na maioria das vezes trabalhos escritos, sabendo hoje tudo sobre esportes no que se refere à parte teórica.

A respeito disso, Louro (2014) escreve que se em algumas áreas escolares a constituição das identidades de gênero parece muitas vezes ser feita através de discursos implícitos, nas aulas de educação física este processo é mais evidente, quando se realiza a separação entre meninos e meninas sob a alegação de que as diferenças de habilidades físicas dos gêneros são diferentes. O que cabe questionar aponta a autora, são os efeitos que esta questão tem desencadeado na prática da disciplina e vida dos sujeitos.

Assim sendo, como foi possível observar, os processos de estigmatização e de violências em relação às pessoas trans* são frequentes no espaço escolar, sendo estas apenas algumas histórias das muitas ocorridas que se multiplicam por todo território nacional. As diversas cenas abordadas neste trabalho evidenciam uma sociedade de terror e violência em que as pessoas que rompem com os padrões morais e estéticos, na busca da felicidade, são submetidas aos preconceitos.

Peres (2009) explica que a escola apresenta muita dificuldade em lidar com questões relacionadas à orientação sexual e identidade de gênero, mostrando-se insegura e perdida diante das situações expressas no cotidiano. Assim sendo, ou atua por meio de ações de violência, através da discriminação e expulsão, ou então pelo descaso, não dando importância às denúncias de discriminação.

A comunidade escolar, em geral, tem se demonstrado mais aberta para discutir a sexualidade no plano da prevenção e não no da promoção da saúde ou no dos direitos humanos. As dificuldades da escola em transcender esses limites e abordar mais corajosamente questões relativas a sexualidade, diversidade sexual, sexismo, misoginia, homofobia e racismo expõem os/as estudantes a situações de maior vulnerabilidade física e psicológica, inclusive em relação à saúde sexual e reprodutiva (Junqueira, 2009b, p.24).

É possível visualizar sobretudo, que há um processo de invisibilização das pessoas LGBT no espaço escolar, e isto pode ser observado na ausência das temáticas no currículo, nos materiais didáticos e discussões e trabalhos sobre direitos humanos na escola. Tal invisibilidade é uma esmagadora forma de opressão, e pode ser sentida quando a escola se nega a perceber e reconhecer as diferenças, mostrando-se indiferente às inúmeras formas de expressão do ser. É costumeiro que @s professor@s dirijam-se as/aos alun@s como se est@s não pudessem ser homossexuais, lésbicas, bissexuais ou trans*, pressupondo dessa forma, uma heterossexualidade e binarismo de gênero presumidos, corroborando o silenciamento das identidades sexuais e de gênero diversas (Junqueira, 2009b). Aliada a invisibilidade, temos a visibilidade distorcida, na qual há explicações simplificadoras, errôneas, preconceituosas e desumanizantes, que intensificam a exclusão das pessoas LGBT ao acesso no campo de reivindicação de direitos.

Sobre isso, podemos citar a má interpretação que foi realizada do material produzido pelo Projeto Escola sem Homofobia, que se por um lado proporcionou visibilidade do tema, por outro desencadeou uma série de discussões preconceituosas e violentas contra as pessoas LGBT, dando abertura para o desenvolvimento de mais concepções discriminatórias.

Contudo, o que podemos afirmar é que infelizmente não dispomos de dados estatísticos consistentes acerca das diversas violências que ocorrem dentro das instituições de ensino, porém, isto não significa que as mesmas não existam. O que ocorre é a indiferença ou incapacidade de perceber todo preconceito, discriminação e agressões que ocorrem dentro de seus muros. Assim sendo, um dos desafios é construir indicadores sociais da homofobia, bifobia, transfobia, lesbifobia, sexismo, racismo e demais formas de violência nos sistemas escolares, para que assim, seja possível uma justificativa

inquestionável para a implementação e execução de políticas educacionais inclusivas (Junqueira, 2009b).

Palavras finais

Compreendemos que é preciso extinguir as práticas de violência, e isto exige um processo de desnaturalização das normas de gênero binárias, uma sensibilização, reflexão e ação no plano coletivo sobre o assunto. Neste sentido, entendemos que é preciso realizar a tentativa de compreensão da realidade da outra pessoa para que as práticas discriminatórias sejam desconstruídas. @s profissionais da educação ao perceberem os mecanismos de exclusão d@s estudantes, devem intervir de maneira incisiva na questão, pois negar o debate do assunto equivale a compactuar com a violência. O currículo, às regras, as burocracias não podem ser um impeditivo para abordar o tema gênero em seu cotidiano de trabalho.

Apesar da presença de muito preconceito e discriminação nas escolas, seja por classe social, raça e etnia, gêneros, orientação sexual, et., é possível localizar em algumas delas ensaios de superação desse quadro. Isto, muitas vezes por iniciativa de alguns professores ou diretores mais sensibilizados que, de alguma maneira, têm promovido o respeito, a solidariedade e inclusão, através da valorização das diferenças e o respeito à sua expressão. Porém, no espaço escolar, ainda ouvimos muitas histórias de desrespeito e homofobia, mas especificamente de transfobia (medo, nojo, vergonha de se relacionar com travestis, transexuais e transgêneros (Peres, 2009, p. 245).

Louro (2013) explica que para as instituições escolares a presença de alun@s que abalam as normas binárias de gênero e sexualidade causam uma perturbação no cotidiano de ensino. Contudo, não é mais possível encaminhá-los a serviços de psicologia para que sejam corrigidos ou aplicar-lhes sermões para que sejam reconduzidos às normas culturais hegemônicas, ou ainda, ignorá-los. É importante, pelo contrário, que a escola admita a presença da diversidade e a partir disso, compreenda que a forma como os indivíduos são e se expressam são inventadas pelas circunstâncias culturais em que vivem, bem

como, é possível uma releitura dos arranjos sociais, de uma forma que nunca se havia pensado.

Assim, acreditamos que a questão principal que se coloca não é apenas o respeito a todas as formas de expressão do sujeito, só esta atitude não trará os avanços que precisamos. Mas sim, a desconstrução do ideal de que há uma sexualidade e expressão de gênero “normal”. Apenas desta forma, conseguiremos avançar no sentido político, na estrutura da educação do país.

Nesta perspectiva, Louro (2004), assegura que não basta o combate à homofobia, lesbifobia, bifobia, transfobia, mas a escola indagar o processo pelo qual alguns sujeitos são normalizados e outros marginalizados. Falta neste sentido, o questionamento das normas sociais regulatórias que restringem as formas de expressão das identidades. Ou seja, se faz necessária uma pedagogia e um currículo conectados à teoria queer, uma pedagogia libertadora, que evita operar com binarismos que mantém a lógica da subordinação. Pois, como ressalta Dinis (2013), o currículo não é apenas um instrumento de transmissão de conhecimento, mas é também um espaço de produção de identidades. Assim sendo, a pedagogia passaria a se dirigir a todas as pessoas e não apenas a aquelas que se reconhecem no enquadramento da sequência sexo-gênero-sexualidade.

César (2012) considera que a utilização da teoria queer é necessária, a fim de colocar em xeque as verdades e os limites dos corpos e pensamentos. Sendo assim, uma pedagogia queer é imprescindível para introduzir na educação a dúvida e a incerteza em relação à norma disciplinar dos saberes e corpos, ou seja, pensar o impensável. E tais pressupostos devem ser discutidos dentro da escola, por conta de uma história de normatização, exclusão e violência em torno dos saberes, corpos e sujeitos. De tal modo, Louro acentua:

Uma tal pedagogia sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência. A dúvida deixa de ser confortável e nociva para se tornar estimulante e produtiva. As questões insolúveis não cessam as discussões, mas, em vez disso, sugerem a busca de outras perspectivas, incitam a formulação de outras perguntas, provocam o posicionamento a partir de outro lugar. Certamente, essas estratégias também acabam por contribuir com a produção de determinado “tipo” de sujeito. Mas, esse caso, longe de pretender atingir, finalmente, um modelo ideal, esse sujeito – e essa pedagogia – assumem seu caráter intencionalmente inconcluso e incompleto (Louro, 2004, p. 52).

Cabe pontuar que a pedagogia queer sugere pensar em estratégias pedagógicas não-normativas, ou seja, extinção de discursos normalizadores dos corpos, dos gêneros, das sexualidades, das identidades, das relações sociais, dos processos de ensino-aprendizagem e do pensamento. Assim sendo, propõe uma outra maneira de abordar as questões de gênero e sexualidade na sala de aula, não tomando a correlação entre sexo-gênero-sexualidade como natural, bem como a heterossexualidade como ponto de partida e conseqüentemente, não apresentando as outras inúmeras formas de expressão de identidades como anormais ou exóticas. Ou seja, propõe o entendimento de que existem múltiplas formas de se viver a sexualidade e o gênero.

Referências bibliográficas

- ABGLT - Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. **Manual de comunicação LGBT**. Aliança Paranaense pela cidadania LGBT. Programa conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS – UNAIDS. 1ed. 2010.
- BENJAMIN, W. O narrador. In: BENJAMIN, W.; HORKHEIMER, M.; ADORNO, W. T.; HABERMAS, J. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- BENTO, B. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- BENTO, B. A diferença que faz a diferença: corpo e subjetividade. **Rev. Bagoas Estudos Gays Gêneros e Sexualidades**. Natal, v.3, n.4, p. 95-112, 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2298/1731>> Acessado em 10 de jul de 2016.
- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, Aug. 2011. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2011000200016&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 07 de jul de 2016.

BRASIL, Resolução nº12, de 16 de janeiro de 2015. Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais nos sistemas e instituições de ensino. **Diário Oficial da União**, nº48 de 12 de março de 2015.

CASTELO BRANCO, R. P. C. **O cotidiano e a narrativa**: ensaios sobre a prática do psicólogo em instituições educacionais. 1997, 191f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

CÉSAR, M. R. de A. A diferença no currículo ou intervenções para uma pedagogia queer. **ETD – Educ. Tem. Dig.** Campinas, v.14, n.1, p.351-362, jan./jun. 2012.

COELHO, M. T. A. D.; SAMPAIO, L. L. P. A transexualidade na atualidade: aspectos conceituais e de contexto. In: COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas; SAMPAIO, L. L. P. **Transexualidades um olhar multidisciplinar**. Salvador: EDUFBA, 2014.

DINIS, N. F. Por uma pedagogia queer. **Revista eletrônica do curso de pedagogia do Camus Jataí- UFG**. Goiás. v.02, n.02, 2013. Disponível em: <[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/27710-159398-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/27710-159398-1-PB%20(1).pdf)> Acessado em 17 de jul de 2016

FACCO, L. A escola como questionadora de um currículo homofóbico. In: SILVA, J. M.; SILVA, A. P. da S. **Espaço, gênero e poder**: conectando fronteiras. Ponta Grossa: Todapalavra, 2011.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987. Disponível em <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/foucault_vigiar_punir.pdf> Acessado em 25 de jul de 2016.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I**: A vontade de saber, tradução de Maria Thereze da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

JESUS, J. G. de. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. Brasília, [s.n], 2012.

JUNQUEIRA, R. D. Políticas de educação para a diversidade sexual: a escola como lugar de direitos. In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (org). **Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres, p. 161-194, 2009.

JUNQUEIRA, R. D. (org). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009B.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (org). **O corpo educado pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.07-35.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho** – ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidadeo “normal”, o “diferente” e o “excêntrico. In: LOURO, G. L. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9.ed. – Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- MINAYO, M. C. de S. (org) **O desafio do conhecimento**. 8ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.
- NOGUEIRA, L. **Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa**. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.
- PARKER, R. G. **Na contramão da Aids: sexualidade, intervenção, política**. Rio de Janeiro: Abia; São Paulo: Editora 34, 2000.
- PERES, W. S. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.
- PERES, W. S.; TOLEDO, L. G. Dissidências existenciais de gênero: resistências e enfrentamentos ao biopoder. **Psicologia política**, São Paulo, vol.11, nº22, p. 261-277, julho, 2011.
- SANTOS, A. Transexualidade e travestilidade: conjunções e disjunções. In: COELHO, M. T. A. D.; SAMPAIO, L. L. P. **Transexualidades um olhar multidisciplinar**. Salvador: EDUFBA, 2014.
- SEFFNER, F. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. In: JUNQUEIRA, R. D. (org). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.
- SILVA JUNIOR, A. M. **Diversidade sexual e inclusão social: uma tarefa a ser completada**. São Paulo: Lemos e Cruz, 2014.
- TOSTA, A. L. Z.; DALTIO, D. A. O corpo educado e os corpos abandonados: gênero, educação, currículo e exclusão dos corpos sem consistência. In: ALEXSANDRO, R.; BARRETO, M. A. S. **Currículos, gêneros e sexualidades (org): experiências misturadas e compartilhadas**. Vitória, ES: Edufes, 2013, p. 216-229.
- WILSON, G. Desempenho de garotos e garotas em aprendizagens escolares. **Seminário Educando para a Igualdade de Raca, Gênero e Orientação Sexual**. Ministério da Educação, Brasília, 2004.

DOSSIÊ

**REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E REIFICAÇÃO
DA MULHER NO ESTILO MUSICAL SERTANEJO
UNIVERSITÁRIO****GENDER REPRESENTATIONS AND REIFICATION
OF WOMEN IN SERTANEJO UNIVERSITÁRIO MUSIC**

Karla de Oliveira Kian²⁷
Alvaro Marcel Palomo Alves²⁸

Submissão: 01/09/2016

Revisão: 12/09/2016

Aceite: 16/09/2016

Resumo: Partindo do referencial sóciohistórico, interessamo-nos pelo estudo dos significados construídos pela música sertaneja universitária acerca dos gêneros sexuais. Neste estudo escolhemos três músicas deste estilo tomando como critério a maior audiência de acordo com o ECAD (2012-2014). A metodologia empregada foi a Epistemologia Qualitativa. Como resultado, identificamos que a desvalorização da mulher tem origem na divisão sexual do trabalho, e os núcleos de significação construídos foram: relações reificadas, prazer e afeto.

Palavras-chave: Psicologia Sociohistórica. Marxismo. Representação de gênero
Música sertaneja.

Abstract: From a socio-historical framework, we are interested in scrutinizing the meanings constructed by a Brazilian music style: sertanejo universitário in relation to sexual genders. For this study, we selected three songs, using as a criterion the largest audience from 2012 to 2014 according to the Brazilian copyright collection agency (ECAD). A Qualitative Epistemological method was used. As a result, we identified that the devaluation of women has its roots in the sexual division of labors, in addition the constructed meaning cores were: reificated relations, pleasure and affection.

Keywords: Socio-historical Psychology. Marxism. Gender representation. Sertaneja music.

²⁷ Iniciação Científica - Universidade Estadual de Maringá. Contato: kian.k@gmail.com.

²⁸ Doutorado em Psicologia e Sociedade - linha de pesquisa Infância e Realidade Brasileira - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho(UNESP), campus de Assis. Professor Adjunto na Universidade Estadual de Maringá. Contato: ampalves@uem.br.

Introdução: pressupostos teóricos

O discurso filosófico que marcou o século XVII e o início da modernidade é o Idealismo, inaugurado por Descartes que apresentou a subjetividade humana (o cogito) como o princípio e o fim da existência humana e de todas as coisas. Esse princípio idealista influencia o criticismo kantiano (século XVIII) e o idealismo dialético hegeliano (séculos XVIII – XIX). Opondo-se radicalmente ao idealismo clássico, o Materialismo, defendido por Feuerbach (1804-1872), apreende a realidade a partir dos objetos sensíveis, mas negligencia a consciência e subjetividade humanas. Karl Marx (1818-1883) Friedrich Engels (1895) criticaram fortemente a corrente de pensamento idealista, sobretudo no estudo de Hegel, mas tampouco concordaram com o Materialismo tradicional. Os autores entendem que os idealistas limitam-se ao plano da contemplação, apartados da materialidade e da objetividade do mundo, de modo a impossibilitar qualquer transformação real, e essa é justamente a chave teórica que ambos defendem: “Os filósofos apenas interpretam o mundo diferentemente, importa é transformá-lo.” (Marx; Engels, 2007, p. 29, grifo dos autores).

Quanto ao materialismo da época, Marx e Engels propõe um novo materialismo, que considere a subjetividade humana e o contexto histórico e social dos sujeitos: “O ponto de vista do velho materialismo é a sociedade civil, o ponto de vista do novo é a sociedade humana, ou a humanidade social.” (Marx; Engels, 2007, p. 29, grifo dos autores). Segundo Lessa e Tonet (2011):

[...] com Marx, será o momento em que a humanidade, pela primeira vez, consegue compreender sua especificidade de modo radical: pelo trabalho, ao transformar a natureza, a humanidade cria novas possibilidades e necessidades objetivas. Isso significa que são as novas condições de existência objetivas que determinarão o desenvolvimento da consciência (Lessa; Tonet, 2011, p. 34, grifo nosso).

Para o materialismo histórico, o trabalho é o intercâmbio do homem com a natureza e também a principal atividade humana, Marx o toma como um distinto meio de explicação da construção do sujeito e de suas relações: “[...] o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Marx; Engels, 1986, p. 37). É por meio do trabalho, da atividade objetiva, a práxis, que a subjetividade humana é moldada.

O modo de organização capitalista é pautado na propriedade privada e no trabalho explorado, que foram, em dado momento, uma possibilidade histórica. A vida do homem primitivo tinha escassos recursos e o agrupamento aumentava as chances de sobrevivência. Com o desenvolvimento da agricultura, o ser humano pôde desenvolver também melhores condições e instrumentos de trabalho, o que significou um salto qualitativo do ponto de vista ontológico. O trabalho excedente, por sua vez, possibilitou também o trabalho explorado (Lessa, 2012):

O surgimento da propriedade privada não é a gênese de uma “coisa”, mas de uma nova relação social, de uma nova forma de os homens organizarem a vida coletiva. A propriedade privada é fundada por uma nova forma de trabalho, o trabalho alienado (explorado): a transformação da natureza nos meios de produção e de subsistência será realizada, agora, por meio da exploração do homem pelo homem (p. 23, grifo nosso).

A naturalização de processos históricos, segundo Lessa e Tonet (2011) nas sociedades primitivas era conferida a espíritos e deuses, enquanto que

Nas sociedades de classe, além da religiosidade, as alienações ganham uma nova qualidade ao brotarem da propriedade privada, da exploração do homem pelo homem e do patriarcalismo. Nelas, a exploração do homem pelo homem ganha, aos poucos, um caráter de naturalidade, embora seja social. A posição que cada um ocupa na sociedade, o tipo de trabalho que exerce, o acesso que tem à riqueza já não aparecem como resultado da própria atividade humana, mas como fruto de forças misteriosas e poderosas que nos oprimem (Lessa; Tonet, 2011, p. 90, grifo nosso).

A atribuição do “caráter natural” ao modo de organização social, de produção e de relações, furta do homem a autoria de suas próprias ações e projeta essa capacidade para fora da realidade e da história. O processo de normatização dos papéis sexuais (o ser homem ou ser mulher) é intenso no processo de socialização e educação das crianças. Há uma rígida diferenciação do que é cabível a cada um dos sexos, desde comportamentos a gostos pessoais (das cores, das vestimentas e dos brinquedos), adequados para cada um. “Rigorosamente, os seres humanos nascem machos e fêmeas. É através da educação que recebem que se tornam homens e mulheres” (Saffioti, 2011, p. 10). As explicações dessas diferenças limitadas à biologia (aspectos genéticos ou hormonais) ignoram por completo a história e a própria categoria humana que nos diferencia de animais irracionais. Essa inábil compreensão da realidade trabalha a favor da re-posição das identidades pressupostas descrita por Ciampa (1988) ou seja, o tornar-se homem ou mulher é tido como uma condição natural, imutável e inquestionável.

Consideramos relevante o estudo da construção de gêneros pelo lugar desvalorizado e oprimido ocupado pela mulher em nossa sociedade, conforme nos revelam os dados sobre violência e discriminação sofridas pela mulher. O interesse pela investigação das representações da mulher no sertanejo universitário emergiu, da constatação do fato de este estilo musical ser demasiadamente valorizado no contexto midiático atual, sendo um dos estilos mais propagados na grande massa popular, especialmente entre o público jovem. Esse estilo tem se revelado um crescente fenômeno altamente lucrativo para a indústria musical brasileira, inclusive com espaço no cenário internacional. Segundo o Escritório Central de Arrecadação e Distribuição (ECAD), em 2012 o estilo musical sertanejo universitário liderou as três primeiras posições das músicas mais tocadas em shows e o autor com maior arrecadação de direitos autorais por execução pública também reproduz esse

estilo. Em 2013, o sertanejo universitário ocupou as duas primeiras colocações no ranking das mais tocadas em shows e se destacou no ranking geral do ano. O estilo foi destaque nos rankings anuais de 2014 e 2015 no quesito “músicas mais tocadas em shows”. Nos shows de carnaval de 2016 duas canções do estilo musical sertanejo universitário estiveram entre as cinco mais tocadas. Revelações do sertanejo universitário já foram referenciadas até mesmo na famosa revista americana Billboard. O sucesso, é claro, também é refletido em larga escala nas redes sociais. Somada a essa visibilidade deste estilo musical, consideramos a abrangência da cultura machista e sua reprodução em vários contextos, entre eles, na mídia.

Além de apresentar-se como a expressão de ideias e particularidades de determinado grupo social, a música é também um meio de criação, manutenção e transmissão de valores, é, portanto, em alguma proporção determinante da consciência. Na concepção sóciohistórica, a subjetividade humana é construída historicamente a partir de suas ações objetivas, à medida que o sujeito cria a cultura e transforma a sociedade, transforma a si mesmo. Logo, a análise de conteúdo popularmente difundido pela mídia configura-se como um interessante veículo de reflexão das consequências desse tipo de apropriação, de modo especial para a Psicologia. Nesta análise buscamos a compreensão do sujeito em sua gênese social na construção de seus objetos, entendendo-os, portanto, como produto histórico e social, e transcendendo os seus significados semânticos (mais restritos e objetivos) em direção aos sentidos (mais amplos e mediados por suas particularidades). Tomamos como referencial a epistemologia qualitativa de Gozalez Rey para a análise do material, que seguiu as seguintes etapas: decomposição dos objetos selecionados e análise dos núcleos de significados; aglutinação dos núcleos de significado, por similaridade, complementaridade ou contraposição; definição do número de indicadores, a partir dos núcleos escolhidos: papéis de gênero assumidos por mulheres e homens nas músicas do estilo sertanejo universitário.

O estilo musical sertanejo universitário

Segundo Sena e Gomes (2013), o sertanejo universitário é um desdobramento do sertanejo de raiz e teve sua origem em festas universitárias de jovens do interior que associaram ao estilo clássico instrumentos como baixo, guitarra e bateria. Esses autores entendem “estilo” como “[...] o emprego dos meios de expressão – como se encaixa as estruturas gramaticais (sons, palavras, formas e construções); o processo de composição – forma, gênero e pensamento como tema, visões de mundo” (Sena; Gomes, 2013, p. 217). Comparando, portanto, as diferentes gerações do estilo musical sertanejo é possível observar uma mudança na construção sonora e a temática ainda permeia o campo do amor e dos relacionamentos afetivos, mas as concepções e o vocabulário passaram por significativas alterações.

Considera-se que a produção do estilo sertanejo, desde a sua gênese até a atualidade, assim como outros estilos musicais, recebeu diferentes influências e desenvolveu-se em diferentes regiões do país. Não há uma fonte única e verdadeira que possa delimitar suas fases, onde uma vertente começa e onde se transforma em outra, sendo a “história do sertanejo” passível de diferentes interpretações. Neste trabalho buscou-se apresentar uma síntese levando em consideração as duplas de maior evidência em cada período exposto. De modo geral, apresentamos quatro momentos do sertanejo.

O pioneiro estilo sertanejo chamado “de raiz”, anterior à década de 1950, é associado à figura do(a) sertanejo(a), o homem (predominante nesse período) que canta e conta histórias cotidianas do sertão, de amores e de saudade, ao som de sua viola e de sua sanfona, como por exemplo, “Alvarenga & Ranchinho” e “Tonico & Tinoco”. A geração dos sucessos das duplas “Chitãozinho e Xororó”, “João Paulo e Daniel”, “Leandro e Leonardo” e “Zezé di Camargo e Luciano” (aproximadamente do final da década de 1970 até 2000) foi marcada por músicas que falavam do sofrimento de amores não correspondidos ou não passíveis de realização. A segunda metade da década de

2000 re-caracterizou o sertanejo, mesmo que concomitantemente ao ininterrupto sucesso da geração de anos anteriores. Os sucessos de “César Menotti e Fabiano” e “João Bosco e Vinicius” apontaram para uma nova vertente do sertanejo, afastando-se da posição do homem que ama e sofre incondicionalmente. O ritmo tornava-se cada vez mais “dançante”. Finalmente, em meados de 2010 os sucessos de “Guilherme e Santiago”, “Michel Teló” e “Gusttavo Lima” revelaram uma nova face do sertanejo. O maior espaço desse estilo ainda é dominado por homens, mas há uma crescente inserção feminina, em duplas ou em carreiras solo.

Sobre a construção das músicas do estilo sertanejo universitário, Sena e Gomes (2013) consideram que “[...] apesar da fórmula das músicas ser composta por poucos acordes, refrão repetitivo e letras romântica não é significado para falta de qualidade da música. Tudo depende dos critérios adotados” (Sena; Gomes, 2013, p. 217). Em sua análise, esses autores apoiaram-se na estilística e na fonoelástica que

[...] trata dos valores expressivos de natureza sonora observáveis nas palavras e nos enunciados. Fonemas e prosodemas (acento, entonação, ritmo), constituem um complexo sonoro de extraordinária importância na função emotiva poética (Sena; Gomes, 2013, p. 219).

Metodologia

Utilizamos o referencial da epistemologia qualitativa de Gozalez-Rey para a análise do material. A pesquisa seguiu os seguintes passos: Decomposição dos objetos selecionados e análise dos núcleos de significados; Aglutinação dos núcleos de significado; Definição do número de indicadores, a partir dos núcleos escolhidos: papéis de gênero assumidos por mulheres e homens nas músicas do estilo sertanejo universitário. Os objetos foram selecionados pelo critério de maior audiência, foram estes: Ai se eu te pego, interpretada por Michel Teló: música mais tocada em shows no ano de 2012; Camaro amarelo, interpretada por Munhoz e Mariano: música mais tocada em shows, a quinta

mais executada em casas de festas no ano de 2013; Piradinha interpretada por Gabriel Valim: a quinta música mais tocada em casas de festas no primeiro trimestre de 2014, sendo a mais tocada no estilo sertanejo universitário.

Resultados

Sociedade capitalista, século XXI

A análise de conteúdo, na perspectiva sóciohistórica, transcende o estudo dos significados e caminha para o sentido do objeto em estudo. O “significado” de uma palavra se refere à generalização de um conceito que é aplicado em determinado discurso, e embora possa se modificar de acordo com o contexto tem caráter estático. O “sentido”, por sua vez, é dinâmico, fluido e inesgotável. A busca pela apreensão de um sentido implica na apreensão do sujeito que o produz: em sua singularidade e do contexto no qual foi produzido. Destarte, o sentido nunca será um produto acabado, e a análise de um objeto será sempre dirigida para o processo no qual foi construído. Nas palavras de Vygotsky (1934/2001b, p. 481)

[...] para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas algumas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo.

Torna-se especialmente interessante, nesta metodologia, a busca pelo “não dito”, isto é, partir do aparente em busca dos motivos e dos afetos que mobilizaram tais formulações não perdendo de vista que são em todo caso construções subjetivas e objetivas. Assim como Aguiar e Ozella (2006):

Queremos apropriar-nos daquilo que diz respeito ao sujeito, daquilo que representa o novo, que, mesmo quando não colocado explícita ou intencionalmente, é expressão do sujeito, configurado pela unicidade histórica e social do sujeito, revelação das suas possibilidades de criação (p. 227).

Em nossa investigação, portanto, tomamos como fundamental a compreensão da realidade na qual nosso objeto foi produzido a partir da teoria e da metodologia propostas. De acordo com Vygotski, a gênese do ser é social, e se dá no movimento do singular (individual) para o universal (social) e do universal para o singular (numa relação dialética), mediada pelo particular. A categoria mediação é constituinte do indivíduo, pois a partir de sua condição particular (contexto histórico e relações sociais) é que ele relacionará a sua singularidade com o universal. Isto é, ontologicamente, o sujeito é único, mas a maneira como e o quanto ele se apropriará dos bens historicamente produzidos pela humanidade, da cultura (a dimensão universal) é determinada por suas mediações, suas condições individuais de existência material. O desenvolvimento da personalidade de cada sujeito, portanto, dar-se-á nas relações sociais e de trabalho e no espaço específico ocupado pelo indivíduo nessa teia de relações. Marx e Engels (1986) consideram que o trabalho, enquanto principal atividade do ser humano determina a vida dos sujeitos em todos os seus aspectos, e por isso, diferentes formas de organização do trabalho corresponderão a diferentes modos de relações, valores morais, política, religião, da própria consciência humana, a personalidade.

Como um indivíduo só existe como um ser social, como um membro de algum grupo social em cujo contexto ele segue a estrada do desenvolvimento histórico, a composição de sua personalidade e a estrutura de seu comportamento reveste-se de um caráter dependente da evolução social cujos aspectos principais são determinados pelo grupo (Vygotski, 2004).

Em uma sociedade norteadada pela luta de classes, o acesso à produção humana é (e deve ser) desigual. A classe dominante tem a possibilidade de apropriar-se do conhecimento mais avançado já produzido, e a classe dominada, desprovida dessa mesma possibilidade, é assaz limitada a atingir níveis de desenvolvimento mais elevados. Leontiev (2004) considera que a classe possuidora dos meios de produção possui também a maior parte dos

meios de produção e difusão da cultura, de modo a estratificá-la e subordiná-la a seu próprio favor . Nas sociedades capitalistas a lógica de dominação-exploração é transferida nas relações gerais entre diferentes grupos sociais de modo que

A unidade da espécie humana parece ser praticamente inexistente não em virtude das diferenças de cor da pele, da forma dos olhos ou de quaisquer outros traços exteriores, mas sim das enormes diferenças e condições do modo de vida, da riqueza, da atividade material e mental, do nível de desenvolvimento das formas de aptidões intelectuais (Leontiev, 2004, p. 293).

Essa heterogeneidade é compreendida por Vygotski (2004) como uma contradição inerente ao modo de produção capitalista, onde de um lado temos a pobreza e a impossibilidade de um desenvolvimento livre e do outro, o ócio e o luxo.

Em poucas e simples palavras, o modo de produção capitalista pode ser ilustrado pela relação estabelecida entre o capitalista, proprietário dos meios de produção, com o trabalhador, que vende sua força de trabalho em troca de um salário, para que mantenha o seu sustento e o de sua prole. Com a inserção da grande maquinaria no contexto da ascensão da grande indústria no século XVIII foi possível aumentar o grau de exploração e precarização do trabalho: o trabalho desempenhado pelos sujeitos passa a ser controlado pela máquina, tem-se como consequências imediatas: a intensificação da produtividade, isto é, produzir mais em menos tempo (ainda que houvesse a diminuição da jornada de trabalho, no entanto, o que em regra ocorre é o seu aumento); o barateamento da força de trabalho e maior facilidade para substituições de trabalhadores (pois o tempo de formação é incrivelmente reduzido); a inserção de mão-de-obra feminina e infantil, e sobre esta destacamos que

Os diferentes estágios de desenvolvimento da divisão do trabalho são, da mesma maneira, diferentes formas da propriedade; quer dizer, o estágio da divisão do trabalho em cada uma das fases determina também as relações dos

indivíduos uns com os outros no que diz respeito ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho (Marx; Engels, 2007, p. 43, grifo nosso).

A manutenção das diferenças de gênero – e também como ocorre com outros marcadores sociais – serve ao capitalismo para enfraquecer a luta da classe trabalhadora, pois os coloca em pares de desigualdade tratando-os como oponentes no mercado de trabalho quando na realidade lutam contra o mesmo opressor. As relações entre homens e mulheres, nesta sociedade, serão atravessadas pelas relações de poder que por sua vez são pautadas na divisão sexual do trabalho.

A mulher na sociedade capitalista

De acordo com o materialismo histórico o espaço desvalorizado ocupado pela mulher na sociedade capitalista tem origem na divisão sexual do trabalho, que delegou às mulheres o espaço privado em detrimento do público. Tal arranjo familiar foi mantido por diversas estratégias ideológicas e institucionais que forjaram identidades cristalizadas e reificadas. Com o surgimento da propriedade privada, a imposição da família monogâmica e principalmente do controle da sexualidade da mulher surgiu como meio de assegurar ao homem que seus bens fossem, de fato, passados a herdeiros legítimos, de tal modo que a própria mulher era tomada como propriedade do homem. Apesar das significativas conquistas e avanços nos campos do direito e do mercado de trabalho nas últimas décadas, a construção do papel social da mulher ainda é de submissão ao homem e de serviçal do lar. De acordo com os Anuários dos Trabalhadores (dados do DIEESE), as mulheres representam a maior parte da população declarada “sem rendimentos”, e o trabalho doméstico é exercido quase integralmente por mulheres, e em sua maioria, por mulheres negras.

Apesar de sua contribuição à sociedade e à economia, o trabalho doméstico é subvalorizado e pouco regulamentado, sendo uma das ocupações

que apresenta os maiores déficits de trabalho decente. Em função de suas características e de seu entrelaçamento com aspectos fundamentais da organização social e das desigualdades de gênero e raça – como a divisão sexual do trabalho e a desvalorização do trabalho reprodutivo – o trabalho doméstico é marcado pela invisibilidade, pela subvalorização e por situações de precariedade e informalidade. Tudo isso contribui para que esta atividade não seja percebida como uma profissão como todas as outras. (O.I.T., 2010. pp. 11-12)

De acordo com os dados do CAGED (Cadastro Geral de Empregados e Desempregados) publicados nos Boletins do Observatório do Mercado de Trabalho de 2010, a maior porcentagem de postos de trabalho gerados foi ocupada pelos homens, no entanto, o próprio documento destaca o aumento do contingente feminino. Observa-se que o salário médio real de admissão dos homens se mantém maior que os salários das mulheres. Desde 2003 o salário dos trabalhadores teve alta de 31,34% e das trabalhadoras 25,61%. Dos cargos ocupados, até um salário mínimo as mulheres são maioria, mas a partir de 1 até mais de 20 salários mínimos essa relação é proporcionalmente inversa, a favor dos homens.

As diferenças de gênero nos diferentes âmbitos refletem diretamente nos dados da violência contra a mulher, de acordo com o Mapa da violência (2015), o femicídio é crescente no Brasil: de 1980 para 2013 o aumento da taxa de mulheres assassinadas foi de 252%, no total foram 106.093 registros. Toma-se por “femicídio” a morte de mulheres pelo fator de gênero, sem outros marcadores como etnia ou motivações políticas ou religiosas. Nestes casos, “A violência contra as mulheres é definida como universal e estrutural e fundamenta-se no sistema de dominação patriarcal presente em praticamente todas as sociedades do mundo ocidental” (Pasinato, 2011, p. 230).

A mídia se configura como um poderoso instrumento de re-posição de papéis sociais. Por meio de músicas, programas e comerciais de TV e mais

recentemente nas redes sociais de internet, muitos preconceitos e estereótipos têm sido re-postos e naturalizados. Os estereótipos se configuram como generalizações atribuídas a grupos e/ou indivíduos, são sistemas de crenças sustentados por valores dominantes em relação à população dominada. Apoiando-se nos estudos sociológicos de Berger & Luckmann (1988), Pereira Junior (2001) define estereótipos da seguinte forma:

Os estereótipos são representações sociais, institucionalizadas, reiteradas e reducionistas. Trata-se de representações porque pressupõem uma visão compartilhada que um coletivo possui sobre o outro. Reiteradas porque criadas com base numa repetição. À base de rigidez e de reiteração, os estereótipos acabam parecendo naturais; a sua finalidade é, na realidade, que não pareçam formas de discurso, e sim formas de realidade. Finalmente, são reducionistas, porque transformam uma realidade complexa em algo simples (Pereira Jr., 2001, p. 9).

A construção dos modelos de feminilidade e de masculinidade se dá pelos seus opostos: o feminino é o não masculino, e vice-versa, essa própria fixação serve aos interesses da classe dominante e às relações de poder. Fabiano (2009) considera a função da publicidade e seus mecanismos na erotização das relações a serviço da ordem econômica vigente.

Assim, mulheres de corpo definido, segundo o gosto do momento, em traje de banho, bronzeadas, sensuais, provocantes, desejáveis vão se transformando (melhor termo seria metamorfozeando) em garrafas de cerveja cujo design e cor associam-se ao “bronze” do corpo da mulher em close, também rorejado de gotas d’água, similar ao dorso do gargalo da garrafa (em close), rorejado de gotas geladas, num cenário praiano de sol escaldante. Perfumes, cremes, produtos de beleza em geral, moda e marca de produtos e roupas íntimas, carros, jóias, sapatos, etc, seguem o mesmo ritual de sedução/indução das sensações eróticas deslocadas nos produtos. Pode-se afirmar que um significante erótico é fragmentado e desliza os seus fragmentos

num significado econômico corrompendo a integridade da mensagem que assim se abre para o conteúdo ideológico que dela se apropria. Ou seja, o receptor é instigado por um nível de mensagem que se perverte a caminho e as sensações provocadas são reordenadas para satisfazer-se com o produto anunciado (Fabiano, 2009, p. 50-51).

De acordo com Saffioti (2001), a mídia pode representar a mulher de distintas formas, mas isto não altera a lógica das relações de poder que a envolvem:

Qual é a imagem da mulher nos meios de comunicação de massa? Tome-se, por exemplo, a figura da mulher que anuncia produtos na televisão. A mulher encarna ou a figura da dona-de-casa, fazendo publicidade de produtos de limpeza, alimentos, adornos, ou a figura da mulher objeto sexual, anunciando perfumes, roupas e joias destinados a excitar os homens. Em qualquer dos casos – o da dona-de-casa e o da mulher objeto sexual – a mulher está obedecendo aos padrões estabelecidos pela sociedade brasileira. Ela pode ser a esposa legal, a namorada oficial, ou pode ser a outra, aquela que proporciona prazer ao homem, mas a quem é negado o direito de ser a mãe dos filhos deste homem. Aparentemente, estes dois modelos ou arquétipos de mulher são opostos. Na verdade, existem diferenças entre eles. Todavia, o mais importante é mostrar sua identidade básica: esposa legal ou “a outra”, a mulher é sempre escolhida, não escolhe (p. 30, grifo nosso).

As clássicas propagandas da marca de produtos de limpeza Bombril, da década de 1990, protagonizadas pelo “Garoto Bombril” eram totalmente dirigidas ao sexo feminino, de todas as idades, demarcando o posicionamento “indiscutível” de que tarefas domésticas são exclusivas da mulher, como é possível identificar nas falas de seus comerciais: “A mulher Bombril tem 1001 utilidades”; “Sua mãe já conversou com você sobre aquilo? (alusão para sexo e o referido produto); “Estou aqui para falar para você dona de casa...”. A perspicaz estratégia na busca da fidelização de consumidores também dirigiu a

propaganda da esponja de aço às crianças: “Se a senhorita tem só quatro anos, e ainda nem sabe para que serve Bombril, o titio vai explicar...”, em outro comercial: “Um bom menino...” – lista-se uma série de ações como “não desobedecer, ir à escola, respeitar os mais velhos” – e na sequência: “Agora, um conselho para as boas meninas: o bom Bombril na limpeza é bacana, o bom Bombril está sempre em ação, o bom Bombril faz tudo na cozinha, e na cozinha não arruma confusão. Boas meninas, só usam Bombril.”. O novo slogan da marca: “Bombril – Os produtos que evoluíram com as mulheres”, protagonizada pela cantora Ivete Sangalo, apresenta nova abordagem: a mulher é denominada “guerreira e de atitude”, mas “[...] naqueles momentos em que a gente acha que está tudo errado, a mulher levanta, sacode a poeira e ainda usa os produtos Bombril”. O crescimento do número de mulheres no mercado de trabalho (e de outros tipos de emancipação) foi captado e invertido pela empresa com a mensagem de que não importa se a mulher assume várias funções e atividades no âmbito público, de toda forma, os afazeres domésticos são de sua total responsabilidade.

A campanha publicitária da cerveja Itaipava Verão 2016 (lançada em 16/12/2015) equipara a personagem “Verão” e outras mulheres que aparecem nos comerciais ao produto anunciado: a serem apreciados, comercializados e consumidos. Em contrapartida, os homens do comercial, ávidos por tais consumos, lançam “sedentos” e desejantes olhares ao corpo da mulher objetificada, inclusive na presença de sua companheira, o desrespeito e a insinuação de infidelidade do homem são retratadas no comercial com naturalidade e até doses de bom humor.

Considerando estudos acerca da temática, identificamos as representações da mulher em distintos estilos musicais populares como reprodutoras de relações assimétricas entre homens e mulheres. De acordo com o estudo de Bernardes, Carlos e Accorssi (2015) sobre o funk carioca, esse gênero musical “[...] se tornou uma atração comercial com exploração da mídia

da música, da dança, do corpo da mulher e da erotização de crianças.” (p. 355), as autoras também consideram que este é um espaço de reforço e naturalização da dominação da mulher pelo homem. Araújo (2014) comparou as representações de feminilidade e masculinidade em vários estilos musicais – samba, pagode, funk e sertanejo – e identificou representações reprodutoras do padrão machista, no qual

[...] evoca-se o papel passivo da mulher, submissa às vontades sexuais e afetivas do outro, à espera da solicitação de seus serviços e atraída por status, dinheiro, automóveis possantes e outros bem materiais. Em contrapartida, delinea-se também a figura de um homem viril, sempre disposto à relação sexual, ativo, conquistador, esperto, autônomo e livre (Araújo, 2014, s/p).

E, por outro lado, representações que questionam tal padrão, mas não a hierarquização de poder nessas relações, “no caso, a solução encontrada é a assunção de atributos tradicionalmente ligados ao homem (promiscuidade, insensibilidade, agressividade, controle, coisificação do parceiro sexual)” (Araújo, 2014, s/p).

Souza & Rodrigues (2014) fizeram o recorte de várias músicas populares brasileiras na investigação da constituição da identidade feminina em diferentes estilos musicais dos quais destacamos o sertanejo que, segundo as autoras, “[...] apresenta uma comparação da mulher com o carro, vista como objeto de prazer e poder do homem” (Souza; Rodrigues, 2014, s/p). A mulher também assume a identidade de “mulher gostosa”, isto é, dotada de atributos físicos que atendem ao padrão de beleza da nossa sociedade. “O sentido de “gostosa” é identificar a mulher como perfeição de beleza, é intocável, e pode ser comparada às mulheres de cartaz de propaganda de cerveja” (Souza; Rodrigues, 2014, s/p). De forma contraditória, assumindo a identidade de “mulher fatal”, a mulher também é admirada pelos homens por sua beleza, mas é apresentada de maneira mais empoderada e digna de respeito. Nesse estilo, a mulher ainda assume as identidades de “ciumenta” – e nesta análise consideramos que o

ciúme é colocado como uma característica de competição e não de união entre as mulheres, diferente da posição das autoras – e de “experiente”, “nesse sentido é que a mulher é dominadora, experiente e poderosa. E o discurso, os papéis saem invertidos, pois é o homem que se torna objeto de prazer da mulher” (Souza; Rodrigues, 2014, s/p). Contudo, compreendemos que a “inversão” de papéis entre homem e mulher apresentada nas músicas, em geral, não são formas de real emancipação feminina, e sim novas formas de reprodução de relações de dominação.

Relações reificadas e valorização das mercadorias, prazer e afeto

Aqui, pretendemos desenvolver os conceitos de mercadoria e reificação como formas de explicar o papel ideológico das músicas sertanejas. A historicidade e a materialidade, constituintes das relações sociais, são extraídas das análises posteriores, a realidade é velada e sua compreensão se limita ao aparente. Essa limitação implica na manutenção das ideias que naturalizam comportamentos, diferenças sexuais, sistemas econômicos, relações de poder e crenças religiosas. Sobre isso, Leontiev (2004) explica:

A divisão social do trabalho transforma o produto do trabalho num objeto destinado à troca, [...] o produto toma um caráter totalmente impessoal começa a sua vida própria, independente do homem, a sua vida de mercadoria (Leontiev, 2004, p. 294, grifo do autor).

As relações sociais entre os donos das mercadorias aparecem, assim, como relações entre coisas, e não entre pessoas, pois a mercadoria é a forma material da igualdade dos trabalhos humanos e o canal pelo qual seus possuidores se relacionam.

O caráter misterioso da forma-mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens os caracteres sociais de seu próprio trabalho como caracteres objetivos dos próprios produtos do trabalho, como propriedades sociais que são naturais a essas coisas, e, por isso, reflete

também a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social entre os objetos, existente à margem dos produtores” (Marx, 2013, p. 147).

A valorização das mercadorias, a humanização da coisa, corresponde à desvalorização do ser humano, a reificação de suas relações. Isso significa dizer que, nas relações capitalistas, o sujeito será definido de acordo com as riquezas que possui ou do trabalho que executa.

Nas músicas do estilo sertanejo fica evidente como o aspecto humano se subordina frente à mercadoria: essas músicas exprimem a mensagem de que, nesta sociedade, as pessoas são avaliadas (julgamento de valor) pelas mercadorias que possuem; logo, possuir carros importados, joias, roupas de grife e frequentar lugares caros (elitizados) conferem ao sujeito um espaço valorizado e desejado socialmente. Desta sorte, toda relação humana (social, familiar, afetiva) será atravessada pela mercadoria. O abismo das desigualdades sociais – de condições materiais de vida – produzido no capitalismo, é a degeneração da própria espécie humana, pois essa forma de organização reprime a humanidade dos seres de tal maneira que os tornam escravos de sua própria criação. Marx (2013) caracteriza a sociedade capitalista como uma imensa coleção de mercadorias, pois a sua lógica é a produção e a acumulação de riquezas, não importando os meios e as consequências de tal finalidade.

De maneira mais ou menos implícita, as músicas do estilo sertanejo universitário reproduzem a valorização do capital e do estilo de vida burguês, o culto ao corpo e ao prazer imediato e a representação da mulher demasiadamente erotizada. O cenário frequentemente associado nas letras e nos vídeos dessas músicas é um ambiente de festa com jovens e consumo de bebidas alcoólicas. O uso abusivo de álcool e a manutenção de relações sexuais, de orientação heterossexual, com vários(as) parceiros(as) – principalmente de parceiras, isto é, a proporção de várias mulheres para um homem – são

apresentados como características especialmente apreciadas. A fala dos sujeitos demarca os espaços em que cada um ocupa nesta relação de poder.

Quer quando o homem desfruta de uma posição de poder no mundo do trabalho em relação à mulher, quer quando ocupa a posição de marido, companheiro, namorado, cabe-lhe, segundo a ideologia dominante, a função de caçador. Deve perseguir o objeto de seu desejo, da mesma forma que o caçador persegue o animal que deseja matar. Para o poderoso macho importa, em primeiro lugar, seu próprio desejo. Comporta-se, pois, como sujeito desejante em busca de sua presa. Esta é o objeto de seu desejo. Para o macho não importa que a mulher objeto de seu desejo não seja sujeito desejante. Basta que ela consinta em ser usada enquanto objeto (Saffioti, 2001, p. 18).

A relação afetiva comumente apresentada entre o homem e a mulher nas músicas do estilo sertanejo universitário exige que ele assuma o papel dominador e provedor e a ela de submissa. Em seu ritual de conquista, o macho tem a oferecer as mercadorias que possui e sua virilidade, e como moeda de troca espera que a fêmea se entregue e o satisfaça. Estes são os moldes da típica família monogâmica burguesa na qual o homem se equipara a um comprador e a mulher a uma mercadoria. Em concordância com Lessa (2012) compreendemos que este tipo de organização familiar é pautado na propriedade privada, ao homem é exigido o papel de provedor e à mulher de serviçal do lar e mãe, dela convém a fidelidade conjugal, mas dele não.

[...] o homem, enquanto marido a ser servido, à esposa, que domina tiranicamente o espaço doméstico para melhor atender a seu “provedor”; reduz a riqueza e densidade das relações afetivas abertas à paternidade na mesma proporção que sobrecarrega a maternidade com a função de mediação entre o senhor, a prole e os serviçais (Lessa, 2012, p. 69).

As diferenças de gênero, nessa perspectiva, são alimentadas em prol da manutenção da estrutura social posta, “[...] os homens, por seu turno, vão se brutalizando: o sexo é uma necessidade socialmente reconhecida do “macho”,

afetos são “coisas de mulher”. A família monogâmica burguesa vai crescentemente dissociando amor e sexualidade” (Lessa, 2012, p. 71). A objetificação da mulher nas músicas do estilo sertanejo universitário reflete os papéis de (in)utilidade e de descartabilidade atribuídos às pessoas peculiares da sociedade contemporânea capitalista, os termos empregados nas músicas nos permitem inferir o nível de objetificação e da superficialidade dos relacionamentos: os verbos “pegar” (em *Ai se eu te pego* e em *Piradinha*), “escolher” e “sobrar” (em *Camaro amarelo*) reforçam os papéis de dominador do homem e de passividade da mulher. Para além do seu significado, “pegar” é uma denominação informal comum entre os jovens para se referir às relações que tem como premissa a validade de poucos dias (às vezes, poucas horas) sem maiores comprometimentos ou vínculos, o objetivo é apenas o prazer sexual. Interpretando as expressões “nossa”, “delícia”, “assim você me mata” e “ai se eu te pego” (em *Ai se eu te pego*) no contexto, identificamos que estas são referências diretas – embora também implícitas – ao ato sexual e ao ordinário desejo de realizá-lo, a linguagem utilizada pelo sujeito demarca a unilateralidade da ação, isto é, destaca a assimetria da relação. De forma contraditória, contudo:

Como o homem detém poder nas suas relações com a mulher, só ele pode ser sujeito do desejo. Não resta a ela senão a posição de objeto do desejo masculino. Assim, o máximo de prazer alcançado pelo homem não passa de um “prazer” solitário, isto é, um prazer pela metade, incompleto. Ignorando o desejo (ou carência de desejo) da mulher, o homem é conduzido a “realizar” seu próprio desejo exclusivamente na ejaculação. Isto significa uma redução da sexualidade; logo, representa um empobrecimento (Saffioti, 2001, p. 19).

Representada comumente como objeto, a mulher perde seu aspecto humano e sua existência se limita à utilização de outrem e, não sendo mais útil ou desejável, é descartada e prontamente substituída, assim como na lógica das relações entre capital e trabalhador. Ao homem é reservado um papel privilegiado nesta relação desigual, contudo, ele também é desumanizado à

medida que não lhe é permitido vivenciar afetos originalmente humanos e lhe são impostos os “atributos do macho”: a virilidade, a força, a coragem, a racionalidade e o sucesso financeiro.

Resgatamos a concepção de emoções da Psicologia Histórico-Cultural para compreender como o papel da afetividade na apreciação estética das músicas pode estar à serviço da reprodução da ordem social vigente. Inspirado na filosofia de Espinosa, Vigotski critica as teorias cartesianas das emoções de sua época que mantinham uma visão dualista de corpo-mente e cognição-afeto, e considera que as emoções não podem ser explicadas pela causalidade, pois elas “[...] assumem um papel ativo, que desencadeia ações e não somente são desencadeadas por elas. Eliminam-se, assim, as contradições entre o interno e o externo e entre imaginação e pensamento realista” (Machado; Facci; Barroco, 2011, p. 649-650). Não se admite, destarte, o pensamento e ação apartados da emoção, eles são inerentes à existência humana.

Toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento. Ao sermos afetados, se alteram as conexões iniciais entre mente e corpo, pois os componentes psíquicos e orgânicos da reação emocional se estendem a todas as funções psicológicas superiores iniciais em que se produziram, surgindo uma nova ordem e novas conexões (Vigotski, 2001, p. 139).

Refutando a ideia de emoções universais e inatas proposta por Descartes, nesta perspectiva os afetos – sentimentos e emoções – são constituídos a partir das condições objetivas, social e historicamente determinados. O amor sexuado individual se desenvolveu no contexto do novo modelo de família burguesa com a expansão capitalista. O novo modo de organização econômica e social foi fortalecido com a afetividade no individualismo burguês (Lessa, 2012).

O prazer é uma forma de fugir da tensão e das condições objetivas de sofrimento, mas tal prazer se esvai rápido e necessita ser novamente "carregado". O uso de expressões sexuais são uma forma da música gerar o

mais rápido possível o processo de objetificação. Tal processo torna uma palavra imediatamente associada a um objeto, que é carregado de significado. Como Vigotski e Leontiev demonstraram, o significado é produto das relações históricas e levam sempre a marca da luta de classes.

Considerações finais

Tendo como pressuposto o referencial sociohistórico compreendemos subjetividade e objetividade como partes indissociáveis de um mesmo processo. O trabalho é a atividade constituinte do ser humano – das funções psicológicas superiores, que o diferencia dos outros animais – o determinante no desenvolvimento humano são as leis sociais e não as biológicas, e não se trata da negação destas últimas, mas de sua necessária superação para o alcance de um estágio de psiquismo mais elevado.

Destarte, a construção de gêneros sexuais e do patriarcado – sistema estrutural de violência e dominação da mulher – tem bases nas relações objetivas, materiais e sociais, e são demarcados historicamente. No capitalismo o espaço desvalorizado ocupado pela mulher tem origem na divisão sexual do trabalho, o qual fez uso de estratégias ideológicas e institucionais para manutenção de identidades cristalizadas e reificadas: a ascendência do modelo familiar monogâmico serviu aos princípios burgueses em plena ascensão do capitalismo, na defesa da propriedade privada, e definiu o papel e os atributos de cada membro familiar: o homem como provedor do sustento da família e emocionalmente afastado dela e a mulher, reclusa ao espaço e às tarefas domésticas que por sua vez são desvalorizadas para o capital, exercendo o papel de serviçal do marido e responsável pela criação dos filhos. E mesmo com a entrada da mulher no mercado de trabalho – por necessidades do capital – a lógica das relações hierárquicas entre os sexos foi mantida: as mulheres foram sujeitadas a menores salários em relação aos homens – e ainda são – e a piores condições também.

A análise inversa da realidade, isto é, partir dos produtos sociais acabados sem questionar sua historicidade e condições de criação é o que compreendemos por alienação na perspectiva marxista, significa atribuir à ação do ser humano causas e explicações externas a ele naturalizando o que é fundamentalmente social e histórico. Assim, os papéis ocupados por cada indivíduo na sociedade são reproduzidos como se fossem imutáveis e dados a priori.

Ao analisar as músicas do estilo musical sertanejo universitário buscamos aprofundar, em primeiro lugar, a compreensão das bases das relações objetivas que constituem a subjetividade dos sujeitos e que também são constituídas por ela. Buscamos, além do significado das construções, a construção dos sentidos. Identificamos que essas músicas trabalham para a manutenção da lógica da reprodução capitalista na qual predominam as relações reificadas, isto é, a valorização de mercadorias proporcionalmente à objetificação de pessoas. A posse de riquezas nas músicas é apresentada como o alcance de um status e de poder socialmente reconhecidos, e em contrapartida, as relações entre pessoas têm conotação de consumo e de descartabilidade, isto é, literalmente consumir pessoas enquanto as deseja e descartá-las quando não mais forem. A sexualidade é regulada por relações históricas, a associação da mulher a um objeto sexual, tão presente nas músicas analisadas, é coerente aos moldes da família monogâmica burguesa, que defendia de um lado a poligamia masculina e do outro a fidelidade da mulher caso fosse casada ou a prostituição feminina, e do amor sexual individual, que também emergiu no contexto da ascensão capitalista. Assim, o afeto cumpre o papel de mobilizar a apreciação estética das músicas na manutenção da reprodução dessas estruturas sociais, a identificação dos sujeitos com as identidades que lhe são postas. Sendo, pois, ligados à emoção todo pensamento e toda ação, concluímos que as músicas do estilo sertanejo universitário, sendo produtos de determinado contexto histórico e social ao apregoarem princípios que os mantêm legitimam também as relações

de exploração e dominação do capitalismo e do patriarcado e suas consequenciais tais como: a discriminação da mulher, as violências e em última instância o feminicídio.

Referências

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. cienc. prof.** [online]. 2006, vol.26, n.2, pp. 222-245. ISSN 1414-9893.
- ALONSO, G; **Cowboys do asfalto**: música sertaneja e modernização brasileira. 2010. 528 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2010.
- ARAÚJO, J. S. de. A mulher como o Outro e outras representações de feminilidade: Dominação, negociações e disputas de gênero na música popular massiva brasileira. **Revista Entre Meios**, v. 11, s/p, 2014.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DOS PRODUTORES DE DISCOS. **Mercado Brasileiro de música 2009**. Disponível em: http://www.abpd.org.br/estatisticas_mercado_brasil.asp. Acesso em: 1º de out. 2014.
- BARROS, J. P. P. et al . O conceito de "sentido" em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 174-181, Aug. 2009.
- BERNARDES, J. G; CARLOS, P. P; ACCORSSI, A. Funk: engajamento juvenil ou objetivação feminina?. **Revista Inter Ação**, [S.l.], v. 40, n. 2, p. 355-368, ago. 2015. ISSN 1981-8416.
- BILLBOARD. **Brazilian Sertaneja Music is On The Rise**, From Michel Telo to Gustavo Lima. Disponível em: <http://www.billboard.com/biz/articles/news/global/1084932/brazilian-sertaneja-music-is-on-the-rise-from-michel-telo-to>. Acesso em: 21 de out. 2014.
- BUENO, C. M. L. B. O papel das representações sociais e da educação para o desenvolvimento da identidade de gênero. **Revista Brasileira Desenvolvimento Humano**, [S.l.], 16(3), p. 92-103, 2006.
- CIAMPA, A. C. Identidade. In S. T. M. Lane & W. Codo (Orgs), **Psicologia social: o homem em movimento** (pp. 58-75). São Paulo: Brasiliense, 1988
- CONSTANTINO, E. P.; CARNEIRO, M. C.; VASCONCELOS, M. S.; **Psicologia**: reflexões sobre as relações sujeito-objeto. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.
- DIEESE. **Anuário dos trabalhadores 2005**. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. 6ª ed. São Paulo. 2005.
- DIEESE. **Anuário dos trabalhadores 2008**. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. 9ª ed. São Paulo. 2008.

- DIEESE. **Anuário dos trabalhadores 2010/2011**. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. São Paulo. 2011.
- DIEESE. **Anuário das mulheres brasileiras**. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. São Paulo. 2011.
- ESCRITÓRIO CENTRAL DE ARRECADAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO. Disponível em: <http://www.ecad.org.br/pt/Paginas/default.aspx>. Acesso em: 21 de out. 2014.]
- FABIANO, L. H; Narrativas Publicitárias: Mídia E Formação Social. In SILVA, A. C. T.; NEVES, F. M.; MESTI, R. L. (Orgs), **Educação, comunicação e mídia**. (Formação de Professores –EAD; vol. 35). Maringá: Eduem, 2009.
- FURTADO, O. O psiquismo e a subjetividade social. In: BOCK, A. M. B. (Org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica m psicologia**. 3. ed.São Paulo: Cortez, 2007, pp. 75-94.
- GIL, A. C.; **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª edição. São Paulo: Atlas Editora, 2002.
- HEINNEGEN, I. Superendividamento dos consumidores: uma abordagem a partir da Psicologia Social. Revista **Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 10, n. 4, p. 1173-1201, dez. 2010.
- HEINZELMANN, F. L. al. A tirania da moda sobre o corpo: submissão versus subversão feminina. **Rev.Mal-EstarSubj**, Ago 2014, vol.14, no.2, p.297-305. ISSN 1518-6148
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004. Tradução: Rubens Eduardo Frias
- LESSA. S. **Abaixo a família monogâmica**. 1ª ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.
- LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à Filosofia de Marx**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- MACHADO, L. V.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, nº. 4, p. 647-657, out-dez, 2011.
- MARX, K. **O Capital**, volume 1. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Global, 1987.
- MARX, K. Primeiro Manuscrito: trabalho alienado. in: **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. 1844, 2007. Tradução: Alexandre Moreira Oliveira.
- MATTIOLI, O. C. A infância através dos tempos: do “bichinho de estimação” ao ser cidadão. **Mudanças: psicoterapia e estudos psicossociais**, São Bernardo do Campo, ano IV, n. 10, p. 151-172, 1998.
- MESZÁROS, I. Marx: **Teoria da Alienação**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A. , 1981.

- OIT. **Trabalho doméstico no Brasil** : rumo ao reconhecimento institucional / Organização Internacional do Trabalho, Escritório no Brasil. Brasília: ILO, 2010.
- PASINATO, W. "Femicídios" e as mortes de mulheres no Brasil. **Cad. Pagu**. Campinas, n. 37, p. 219-246, Dez. 2011.
- PEREIRA Jr., Alfredo Eurico Vizeu. **Decidindo o que é notícia** – os bastidores do telejornalismo. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.
- SAFFIOTI, H. I. B. **O poder do macho**. 11ª edição. São Paulo: Moderna, 2001.
- SAFFIOTI, H. I. B. **Violência de gênero**: o lugar da práxis na construção da subjetividade. [s. l.]. [s. d]. pp. 59-79.
- SAWAIA, B. B. Psicologia e desigualdades sociais: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia e Sociedade**, São Paulo, 21(3), p. 364-372.
- SENA, M. F. G.; GOMES, N. S. Análise estilística do “sertanejo universitário”. Revista **Philologus**, Rio de Janeiro, ano 19, n. 15, p. 216-224, 2013.
- SOUZA, E.; BALDWIN, J. R.; ROSA, F. H. A construção social dos papéis sexuais femininos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 12(3), p. 485-496. 2000.
- SOUZA, P. R.; PEREIRA MELO, J. J. **A influência da religião doméstica e do poder patriarcal na sociedade gentílica grega**, [S.l.]: [s.n.]
- SOUZA, N. F.; RODRIGUES, M. L. A identidade da mulher no discurso de alguns estilos musicais. Web revista **discursividade estudos lingüísticos**. Nova Andradina, ed. n° 02, Dez. 2008. Disponível em < <http://www.discursividade.cepad.net.br/>> Acesso 22 ago. 2014.
- TONET, I. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.
- TULESKI, S. C. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. 2ª ed. Maringá: Eduem, 2008.
- VAZQUEZ, A. S. **Ética**. Barcelona: Editorial Crítica. 1969, 1984.
- VYGOTSKY, L. **A transformação socialista do homem**. 1930, 2004. Tradução: Nilson Dória.

DOSSIÊ

**NADA DE NOVO, TUDO OUTRA VEZ:
REFLEXÕES SOBRE A MULHER NEGRA****NOTHING NEW, IT IS THE SAME OLD THING:
REFLECTIONS ABOUT BLACK WOMEN****Maria Aparecida Oliveira Lopes²⁹**

Submissão: 30/08/2016

Revisão: 10/09/2016

Aceite: 10/09/2016

Resumo: Este artigo apresenta, de forma breve, à luz da literatura das ciências sociais e histórica, reflexões referentes aos papéis sociais da mulher negra e mestiça como mãe, trabalhadora, liderança religiosa e cultural, e adentra a questão da cidadania. O fio condutor do texto é uma ideia já discutida nas ciências sociais: o enfrentamento da solidão pelas mulheres negras. A tentativa foi ampliar o debate sobre a solidão ao dialogar com o pensamento de uma feminista negra norte americana que localiza a dificuldade de encarar a solidão no trabalho intelectual.

Palavras-chave: História. Gênero. População negra.

Abstract: This article presents briefly, in light of the literature of the social sciences and historical, reflections regarding the social roles of black women and mestizo as mother, worker, religious and cultural leadership, and enters into the question of citizenship. The text of the common thread is an idea already discussed in the social sciences: face the loneliness by black women. The attempt was to broaden the debate about loneliness to talk with the thought of a US black feminist who finds difficulty to face the loneliness in intellectual work.

Keywords: History. Gender. Black population.

²⁹ Graduada em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1999), mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002) e doutora em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2007). Professora da Universidade Federal do Sul da Bahia, trabalhando com ensino de História, ensino de história da África, História do Negro no Brasil, Identidades, arte afro brasileira e gênero. Contato: marialopes@mail.uft.edu.br.

Introdução

Maria Odila da Silva Dias, em *Quotidiano e Poder em São Paulo no século XIX* (1995) analisou os papéis sociais de mulheres das classes oprimidas escravas e forras no processo incipiente da urbanização da cidade de São Paulo. A autora expôs as representações sobre as mulheres negras livres, escravas, pobres e brancas. Sua preocupação residiu na análise dos papéis informais vividos pelas mulheres.

Em sua análise parte dos preconceitos que desclassificavam as mulheres socialmente provinha de valores machistas, misóginos, entranhados no sistema escravista e moldados no menosprezo do trabalho e de qualquer ofício de subsistência. Além desses existiam os preconceitos advindos da organização da família e do sistema de herança das classes dominantes, que encaravam as mães solteiras e concubinas como excedentes sociais.

Dias confirma que o fenômeno das mulheres solteiras, chefes de família esteve enredado na estrutura colonial, foi um fenômeno peculiar a urbanização como um todo nas colônias do Brasil, que foi estudado em Vila Rica, nos demais arraiais de mineração, em Salvador, no Rio de Janeiro. Em suas palavras as múltiplas causas e fatores contribuíram para manter a solidão das mulheres solteiras em São Paulo e no Brasil (Dias, 1995, p. 31).

A autora explica que é difícil explicar as razões do fenômeno das mulheres solteiras porque estas faziam parte de um meio social complexo. O casamento prendia-se ao sistema de dominação social das classes dominantes perpetuadoras dos privilégios. Este sistema estipulou papéis sociais difíceis de serem mantidos por homens e mulheres de classes desfavorecidas. As normas e valores ideológicos relativos ao casamento e a organização da família nos meios senhoriais não se estenderam aos meios mais pobres de homens livres, sem propriedades a transmitir. As moças pobres sem dotes permaneceram solteiras ou constituíram uniões sucessivas.

Nas palavras da autora vários historiadores revelam uma incapacidade de tratar da participação das mulheres no processo de formação sociedade brasileira, pois se perdem em juízos de valor e não conseguem desfazer-se de idealidades e estereótipos, que os impedem de ver com clareza o contexto histórico tratado. Paulo Padro, em *Retratos do Brasil*, referiu-se as índias como simples máquina de gozo e as negras africanas como dotadas de passividade infantil. Gilberto Freyre viu a mulher branca como “uma serva do homem branco de carne do marido” (Dias, 2005, p. 40).

Na vila e nos arraiais intensificou se a presença dos escravos de ganho. Os escravos de ganho tinham contrato verbal com os senhores e trabalhavam fora, sem controle ou supervisão direta. Era o caso de mulheres escravas, em geral mais velhas, que moravam sozinhas em quartos de aluguel e sustentavam seus filhos e netos. Deviam as proprietárias, cada semana, uma certa quantia estipulada ou, mais comumente, quatro dias de jornal, guardando os outros para si. Conforme analisa Maria Odila Dias, vale lembrar que a semana de quatro dias era costume entre as africanas comerciantes da costa ocidental da África (do Marfim, do Ouro, do Congo, Senegal, Daomé.)

O comércio de rua e prostituição foram aspectos da vida urbana presentes nas observações de viajantes e contemporâneos e algumas senhoras brancas negavam os tratos ilícitos com suas escravas. A prostituição era secundária, casual e complementadora de outros recursos de ganho da escrava lavadeira, negociante ou vencedora, que moravam em quartos alugados, e tinham a possibilidade de juntar-se com os companheiros fixos, escravos, às vezes forros. Para Dias a formalização de casamentos religiosos, por ser caro demais, não tinha sentido para a vida cotidiana do escravo, assim como não era pratica da maioria da população livre pobre. O casamento foi alvo de preocupação da Igreja e das classes dominantes, e algo distante da prática usual da população.

Interessa perceber que um dos sintomas da crise do sistema colonial nas cidades da mineração foi a presença majoritária de mulheres solteiras e pardas forras. Em São Paulo, as brancas empobrecidas se multiplicaram no processo de decadência social. A economia não foi capaz de absorver o crescimento vegetativo da população, nem mesmo dos brancos, que seriam parte integrante do sistema de hegemônico.

Os traços dos costumes africanos permearam a prática do comércio de rua, onde se recrutava uma maioria de escravas recém vindas do tráfico e em pleno processo de “aculturação”. Conforme afirmou a historiadora, a documentação sobre a predominância das escravas apesar de esparsa informou, em anúncios de jornais e dados de população, a origem dos escravos e discriminou a predominância numérica das escravas de Angola e de Mocambique, do grupo bantu, que também praticavam um comércio ambulante e feiras de comestíveis e de gêneros de primeira necessidade. Vale registrar ainda as práticas de comércio do Daomé e do Congo, realizadas por escravas muçulmanas, principalmente iorubanas, que completavam o trabalho doméstico com quitandas e pequenas vendas noturnas.

O comércio de rua dos escravos, na cidade de São Paulo, foi um cadinho de aculturação dos costumes os mais diversos. A cidade escolheu remanescentes do tráfico, que se destinaram as fazendas do café. Após 1850 havia o convívio com crioulos de diferentes proveniências, frutos do tráfico interprovincial, que trouxe escravos do Rio e principalmente do norte do país. Em São Paulo, o comércio local e a vida comunitária dos escravos criaram um processo de sincretismo urbano, em que se misturaram as quitandas de índios e quitandas baianas. Era possível encontrar nestas localidades cerimônias do catimbó, candomblé, umbanda dos escravos do Rio, etc.

As estratégias lançadas pelas vendedoras de ganho, as mesmas que moravam em quartos de aluguel pela cidade, permitiu-lhes comprar a liberdade

e tornar-se líderes nos espaços de convívio social e religioso. O cotidiano de trabalho e de lazer destas mulheres alternavam-se com os cantos do comércio ambulante. Elas adquiriram fama como curandeiras e mães de santo; Maria D Aruanda e Mae Conga ficaram conhecidas nas cidades. Vistas com desconfiança pelas autoridades, foram perseguidas como desinquietadoras de escravos.

Raquel Soihet (1989), *Em condições femininas e formas de violência*, realizou um trabalho referente a criminalidade feminina no Rio de Janeiro, de 1890 a 1920 e advertiu que as mulheres não se encaixavam no padrão universal de mulher. Nesse sentido, as mulheres em foco não se adaptaram às características dadas como universais ao sexo feminino, como submissão, recato, delicadeza, fragilidade, etc. Eram mulheres que trabalhavam muito. Em sua maioria não eram formalmente casadas, brigavam e pronunciavam palavrões, fugindo, em grande escala aos estereótipos que lhe eram atribuídos.

No artigo de Mônica Velloso a autora resgatou a memória dos negros baianos na “cidade moderna”, no caso, o Rio de Janeiro, do final do século XIX até a primeira década do século XX. Ela analisou a ocupação territorial e cultural dos negros baianos que chegaram ao Rio de Janeiro desde o século XVIII provenientes da África através dos portos nordestinos, notadamente Salvador, e destacou à liderança que as mulheres negras baianas exerceram como forma de coesão de uma cultura que foi perdida ou desarrumada durante o processo de escravidão. Elas participaram ativamente da criação de suas próprias organizações de ranchos, cordões, terreiros, entre outras. Foi por meio dessas organizações que as mulheres negras incorporam o poder informal, construindo poderosas redes de sociabilidade. Marginalizadas da sociedade global, destituída de cidadania e de identidade, elas criam novos canais de comunicação sócio-política.

Confirmou-se uma tradição entre as mulheres baianas: a prática de se agruparem em torno de pequenas corporações de trabalho, como comércio de doces e salgados, costuras e aluguel de roupas carnavalescas. Normalmente, essa

solidariedade era ditada pelos laços de nação e religião. Esse tipo de relação predominou nas famílias extensivas que se diferenciavam do modelo de família burguês. A literatura que trata da família de mulheres negras informou que a negra, no período da escravidão e nos primeiros tempos de liberdade, foi a viga mestra da família e da comunidade negra. É nessa perspectiva que as mulheres negras tornam-se grandes mães-de-santo ou zeladoras, constituindo-se como transmissoras e guardiãs das tradições religiosas e culturais.

Da solidão nas relações afetivas a solidão intelectual

A antropóloga Ana Claudia Pacheco, no livro *Mulher negra: afetividade e solidão*, cita Frantz Fanon para destacar que os marcadores raciais influenciam nas preferências afetivas. Fanon em *Pele Negra, Máscara Branca* (1983), analisa as relações afetivas entre a “mulher de cor” e o homem branco; entre o “homem de cor” e a mulher branca, no período da colonização francesa nas antilhas. Ao tratar deste período e contexto cultural Fanon percebeu o racismo como um sistema de opressão que se expressa no corpo, na linguagem, na imagem, na sexualidade, no campo da afetividade e na regulação das preferências afetivo-sexuais dos indivíduos.

No Brasil as ideologias veiculadas pelas teorias do luso-tropicalismo marcaram as escolhas dos parceiros afetivo-sexuais entre homens e mulheres brancos (as), negros (as) e mestiços (as) na sociedade. Os ditos populares “branca para casar, mulata para f... e negra para trabalhar”, evocados e legitimados na obra freyreana, funcionaram como elementos estruturantes das práticas sociais e afetivas dos indivíduos. Conforme indicam alguns estudos a miscigenação brasileira é uma prática cultural realizada mais pela preferência afetivo-conjugal de homens negros por mulheres brancas, do que ao contrário. Esta realidade refuta a existência da democracia nas relações sexual-raciais no Brasil.

Nina Rodrigues tinha uma concepção negativa da mistura racial e uma visão pessimista em relação ao destino da nação. No processo de transição vivido pela nação brasileira, após a abolição da escravatura, Rodrigues ficou intrigado com o contato (íntimo) crescente entre negros e brancos. Na sua obra *Os Africanos no Brasil* afirmou que, nos Estados Unidos, os casamentos interraciais e o contato sexual entre negros e brancos foram veementemente repelidos, enquanto que, no Brasil a imigração negra se integrou e se misturou com os brancos, o que explicaria o progresso da sociedade norte-americana.

Na década de 1930, com o declínio das teorias do racismo científico, os estudos de Freyre inaugurariam uma nova linha interpretativa referente as relações raciais brasileiras. Freyre introduziu um marco diferencial entre a sua teoria e as teorias racistas do século XIX. Mais do que substituir o conceito de “raça” pelo conceito de cultura, o enfoque analítico deste autor lançou o leitor para os “novos objetos” da história: a família, a intimidade e a sexualidade. Na sua abordagem a miscigenação como resultante do contato entre negros (as), índios (as) e brancos (as) teria colaborado para uma maior reciprocidade racial-sexual-afetiva entre os três povos que formaram o Brasil. As reciprocidades atenuaram as desigualdades raciais entre senhores e escravos no período colonial.

As pesquisas de Freyre foram inovadoras e sofreram críticas, criticou-se a forma como interpretou e “adocicou” o sistema racial colonial brasileiro. A crítica mais frequente aos seus trabalhos refere-se à criação do mito da democracia racial. A miscigenação arranjaria e acomodaria os conflitos étnico-raciais entre as três raças que formaram o Brasil, camuflando-se a violência do sistema racial, patriarcal. Uma leitura atenta a obra de Freyre permite encontrar inclusive cenas de violência da escravidão. Para aprofundar sua análise vale dizer que o pesquisador falou da aproximação, mas também da violência nas relações afetivas e sexuais dos povos que formaram o Brasil.

Giacomini (1988) contestou a tese de Freyre no que se refere à concepção de “liberdade sexual/sensual” da mulher negra no sistema escravista. Nas palavras da autora, a lógica patriarcal-escravista se apropriou do trabalho da escrava como ama-de-leite, cozinheira, arrumadeira, mucama dos filhos da família branca, e se apropriou também de seu corpo como mercadoria nas investidas sexuais dos senhores. Para Giacomini as relações entre senhores e escravas, das amas-de-leite com a família patriarcal não foram construídas sobre laços suaves de afetividade e reciprocidade. A escrava era um objeto de desejo dos senhores que saciavam suas taras por meio de ataques e estupros contra o corpo da mulher negra/mestiça.

A mestiçagem em Salvador, desde o século XVI, chamou a atenção de vários especialistas sobre as relações raciais. A diversidade racial e cultural da Bahia tornou-se um dos principais cenários de investigação de pesquisadores estrangeiros e brasileiros por considerá-la uma verdadeira sociedade da harmonia racial e sexual. Nesta linha estão os trabalhos de Donald Pierson, Ruth Landes e Thales de Azevedo.

Na obra *A Cidade das Mulheres*, a autora deixou um legado de sua incursão etnográfica nos principais terreiros de Candomblé da Bahia. Landes observou o comportamento das pessoas negras nos cultos afro-baianos e destacou a significativa importância do poder feminino dentro dos Candomblés. (LANDES, 1967:2)

O trabalho de Ruth Landes inaugurou o campo de estudos de gênero, por analisar a inversão da relação entre o princípio masculino e o princípio feminino. A análise das inversões na obra de Landes aparecem quando a autora destacou o papel ativo e não-submisso que as sacerdotisas negras desempenhavam nas Casas de santo da Bahia, subvertendo a lógica da cultura patriarcal hegemônica em função do “matriarcado” religioso. Este matriarcado colaborou para a feminilização dos homens nos espaços de culto. Ela observou a predominância de uma homossexualidade masculina, advinda da

preponderância do poder feminino.

Ademais, Landes percebeu as relações afetivas e sociais entre homens e mulheres negros nas casas de candomblé. Ao destacar o poder das mulheres negras nas casas de Candomblé, registrou algumas passagens da vida afetiva, das relações de gênero e do aspecto racial. Ela observou que as *Yalorixás* (mães de santo) e as outras sacerdotisas (filhas de santo) eram mulheres negras que “comandavam” tudo nos templos sagrados e que gozavam de muito prestígio social e religioso dentro e fora dos terreiros. Landes referiu-se as mulheres do candomblé como grandes “matriarcas”, que contrariava a cultura patriarcal da sociedade tradicional baiana.

A autora sublinhou a pobreza de algumas sacerdotisas e as suas responsabilidades enquanto mulheres chefes de família. Constatou que boa parte dessas mulheres negras, religiosas e pobres, vivia solitária, não tinha marido para dividir as despesas da casa e nem a responsabilidade na educação com os filhos (Landes, 1967, p. 48).

Um dos fatores que explicaria a predominância de famílias chefiadas por mulheres (negras) solteiras em Salvador, no passado, estaria relacionado à prática poligínica dos africanos, um prática que sofreu recriação na realidade social, resultando na “poliginia disfarçada”. Esta prática resistiria como um valor, uma ideologia de prestígio e de reafirmação da masculinidade. A situação de pobreza ou de marginalidade dos pretos-pobres de Salvador reforçou a autoridade da mulher diante do grupo doméstico e promoveu uma rotatividade de parceiros masculinos afetivos.

Ana Claudia Pacheco, em *Mulher negra: afetividade e solidão*, inferiu que a organização familiar não pode ser analisada sem levar em consideração as influências da cultura africana e suas formas históricas e simbólicas de organização social. A autora apontou a poliginia como um elemento característico da organização familiar dos grupos étnicos africanos que chegaram na Bahia no período do tráfico. Esta prática cultural africana

influenciou a constituição do modelo matricentrado no interior das famílias negras baianas (Pacheco, 2013, p. 10).

Na década de 50 o antropólogo baiano Thales de Azevedo concluiu que a Bahia seria uma sociedade multirracial de classe. Em sua análise pressupôs que na Bahia inexistiam barreiras raciais rígidas às pessoas de cor, e sim, problemas de desigualdades sociais (de classe). Este argumento foi constatado a partir da mobilidade individual ascendente que negros e mestiços experimentaram na hierarquia social baiana. Como Pierson, Azevedo acreditou que Salvador possuía características bastante tradicionais, patriarcalistas, baseadas nas relações interpessoais e familiares, o que facilitava a reciprocidade inter-racial e afetiva entre negros (as) e brancos (as) (Azevedo, 1996, p. 73).

Na obra, *As Elites de Cor*, o autor constatou que homens pretos e “mulatos” que experimentaram mobilidade social ascendente, casavam-se com mulheres brancas ou de “pele clara”, cujo *status* socioeconômico era inferior. Por outro lado, o casamento entre as mulheres negras com homens brancos seria diminuto, pois o *status* da mulher negra não teria o mesmo peso social para a família do cônjuge branco. Isso se explicaria porque na sociedade baiana daquele período, predominavam as relações familiares da linha da mãe ou da esposa (matrilinear). A mulher de cor estava mais exposta ao preconceito no casamento inter-racial.

As pesquisas recentes apontam os limites explicativos desses estudos clássicos acerca dos relacionamentos afetivo-sexuais. Laura Moutinho criticou o enfoque utilitarista da produção bibliográfica, o enfoque confirmador da visão de que homens negros e mestiços casar-se-iam com mulheres brancas como um meio de ascensão social. Ela questionou este argumento presente na literatura, nos estudos demográficos dos anos 1980 e no senso comum. Em suas palavras há outras razões, além dos interesses materiais, para a formação dos pares inter-raciais. A autora também teve dificuldades de encontrar casais inter-raciais cujo par fosse mulher escura com homem mais claro em sua pesquisa no Rio de

Janeiro.

Entre outros fatores, concorda-se que o que colabora para a predominância da chefia feminina nas classes pobres é o fracasso social do homem provedor. Por viver em uma situação de pobreza o homem não tem como sustentar sua prole ou exercer o papel de chefe de família, forçando as mulheres a administrar o grupo doméstico. Destaca-se aqui o lado negativo da matrifocalidade, já que as chefes exercem papéis que, em suas expectativas, deveriam ser compartilhados com o homem.

Alguns estudos sinalizaram para as relações familiares de populações negras e pobres urbanas. Florestan Fernandes (1978) estudou a nova ordem social competitiva e demonstrou que esta desestabilizou socialmente o negro em todos os seus aspectos. O comportamento sexual e afetivo das “pessoas de cor” seria fruto de uma herança cultural escravista, que foi se desestruturando no processo de escravização e com o advento da sociedade industrial moderna. Nas palavras do autor, esta desestruturação se explicita nos vários tipos de arranjos familiares e nas relações afetivas: a predominância da família negra “incompleta”, constituída só pela mãe solteira, filhos e outros, secundariamente, no “amasiamento” dos “casais de cor”. O comportamento sexual e afetivo dos negros expressaria a debilidade dos laços sociais, de família e a desorganização imperante no meio negro.

As críticas ao pensamento de Florestan Fernandes indicam que o autor classificou os arranjos familiares a partir do modelo dominante (a família imigrante européia) sem observar as transformações históricas, bem como analisou o comportamento sexual e afetivo da gente negra como “desviantes” e fruto de uma situação “patológica” e “anômica” em relação ao comportamento social dos imigrantes europeus, considerado normativo. Ao abstrair-se o modelo explicativo de Fernandes, que percebia os problemas vividos pela população negra como patológicos, considera-se, como atestam alguns estudos recentes, que esses fatores objetivos podem ser elementos

desagregadores de ciclos familiares. Uma análise coerente não aceita as análises deterministas que impossibilitam os sujeitos sociais de rearranjarem ou reordenarem suas trajetórias sociais e elucida como esses fatores, da competição no meio urbano, estruturam as escolhas dos sujeitos em determinados contextos sociais e históricos (Fernandes, 1978, p. 20).

Algumas pesquisas demográficas tiveram uma importância significativa acerca da problemática das relações afetivas da mulher negra. Tais estudos apontam para a predominância de um modelo de relações conjugal-afetivas endogâmicas e exogâmicas da população brasileira. A partir desses estudos extraiu-se pistas acerca das escolhas afetivas entre negros e brancos e sobre a “solidão” das mulheres negras.

Elza Berquó (1987), citada por Ana Claudia Pacheco, ao analisar os dados do Censo de 1960-1980 encontrou resultados referentes as relações conjugais entre negros (as) e brancos (as). A autora constatou que as mulheres brancas são aquelas que mais se casam quando comparadas com as mulheres negras (mestiças). As negras são as que menos contraem a união estável em relação às brancas. As mulheres negras representavam a maioria (+ de 50%) entre as mulheres solteiras, viúvas e separadas (Pacheco, 2013, p. 31).

Berquó observou que mesmo havendo um número significativo de homens no grupo racial negro, as negras tinham menos chances de casamento. A autora atribui este fator ao excesso de mulheres no grupo racial branco, um argumento insuficiente para se entender as preferências afetivas. Em relação aos relacionamentos inter-raciais, verificou, também, a predominância de um modelo em que o marido é mais escuro do que a esposa, confirmando, as pesquisas que demonstram que a miscigenação efetiva-se, sobretudo, nas relações dos homens negros com parceiras brancas ou com mulheres de pele clara.

Nas palavras de Ana Claudia Pacheco as transformações ocorridas na família, na sexualidade e nas relações de gênero, nas sociedades modernas, foram causadas pelas mudanças de valores do ideal do amor romântico, os quais que se disseminaram na sociedade burguesa e se chocaram com a o “amor confluyente”. O amor confluyente depende de critérios sociais externos para se efetivar, como raça, classe, sexo, idade etc. Giddens (1993), citado por Pacheco, tinha uma explicação para as relações amorosas na modernidade. Segundo o autor, o ideal de amor romântico tende a fragmentar-se, em função da autonomia sexual emancipatória das mulheres, provocando um choque entre o “amor romântico” e o “amor confluyente”. O amor romântico pode ser definido como infinito, “para sempre” e o “amor confluyente” seria uma espécie de amor real. Giddens observou a diferença, principalmente, para as mulheres, entre amor carnal e amor ideal. O amor ideal seria uma espécie de amor romântico propagado pelo pensamento ocidental, que a partir do século XVIII, considerou que o amor vence tudo, vence todas as barreiras sociais e culturais entre os indivíduos. A idealização do amor foi frustrada pela realidade concreta ou pelos interesses dos indivíduos nas sociedades contemporâneas (Pacheco, 2013, p. 284).

Bell Hooks (2000), analisando o contexto norte americano, acentuou que os sistemas de dominação e exploração geraram uma dificuldade de amar entre os negros e as negras no período escravista e pós-escravista. Para a autora, as mulheres negras aprenderam a reprimir as emoções em detrimento da luta pela sobrevivência. Para Hooks as mulheres negras precisam criar condições para viver plenamente, sem negar sua necessidade de conhecer o amor.

Vale a pena também observar como a questão do corpo e suas relações afetivas foi pensada pelas feministas negras, sobretudo o enfrentamento da solidão nas relações afetivas e no trabalho intelectual. As teorias formuladas por feministas negras norte-americanas e latino-americanas contribuíram para as pesquisas nos contextos contemporâneos. Essas teorias enfatizaram a

necessidade de pensar a produção do conhecimento a partir da experiência da mulher negra. Nota-se nestes estudos feministas uma crítica a produção científica hegemônica por estar permeada pelos valores dominantes construídos pelo conhecimento androcêntrico, eurocêntrico e heteronormativo.

No contexto americano as feministas e intelectuais negras formularam algumas teorias nos anos 1970 e 1980, criticando à ciência como um todo e, em particular, ao “sujeito feminista” universal. Parte deste movimento criticava as feministas e pesquisadores que pensavam a experiência das mulheres como se fosse única, sem reconhecer a diversidade cultural, étnica, racial, social e sexual. As intelectuais requisitaram a valorização do conhecimento produzido pelos grupos subalternos, que ficou conhecido como a “metodologia dos oprimidos”. Nesta perspectiva, as mulheres negras produziram um conhecimento científico significativo situado no contexto em que foram elucidadas as várias experiências históricas de opressão – gênero, raça, classe e sexualidade.

Segundo a socióloga Nubia Moreira, na dissertação *O feminismo negro brasileiro*, o movimento feminista surgiu num período de transformação dos paradigmas das Ciências Sociais, pregando a igualdade de uma mulher universal. Esse movimento fora composto por mulheres das camadas médias intelectualizadas, que aproximaram-se das minorias ligadas aos movimentos negros, populares ou rurais, o que impulsionou a absorção por parte desses movimentos das ideias feministas.

A proposta de existência do feminismo negro colocou as mulheres frente a um movimento que reclamava para si uma representatividade tradutora das próprias demandas das mulheres negras. Do ponto de vista das feministas negras, era preciso desmontar a imagem e as representações sobre as mulheres negras como corpos meramente sexualizados, a figura das mulatas ou do servilismo das negra-pretas, ou das mães-pretas.

Para uma leitura da figura da mãe preta na visão de uma feminista negra brasileira recorreu-se a fala de Lélia Gonzales. Na década de 70 (século XX),

Lélia Gonzales, no artigo “Racismo e sexismo na cultura brasileira”, dizia que foi exatamente a mãe negra quem deu uma “rasteira na raça dominante”:

É através dela que o obscuro objeto do desejo [...] acaba se transformando na vontade de comer carne na boca branca que fala português. **O que a gente quer dizer é que ela não é esse exemplo extraordinário de amor e dedicação totais como querem os brancos e nem tampouco essa entreguista, essa traidora da raça como querem alguns negros muito apressados em seu julgamento. Ela, simplesmente, é a mãe. É isso mesmo, é a mãe. Porque a branca, na verdade, é a outra.** Se assim não é, a gente pergunta: quem é que amamenta, que dá banho, que limpa cocô, que põe pra dormir, que acorda de noite para cuidar, que ensina a falar, que conta história por ai afora? É a mãe, não é? Pois então. **Ela é a mãe nesse barato doido da cultura brasileira. Enquanto mucama, é a mulher; enquanto bá, é a mãe. A branca, a chamada legítima esposa, é justamente a outra** que, por impossível que pareça, só serve para parir os filhos do senhor. Não exerce a função materna. Esta é efetuada pela negra. Por isso a mãe preta é a mãe (grifos meus) (Gonzales, 1982, p. 33).

A “sexualização” dos corpos foi lançado como pauta política, como negação desse lugar estereotipado – da boa de cama ou da preta servil e serviu como munição geradora da força política e estímulo para organização das mulheres negras, no momento em que elas tomavam a condução de suas vidas – o que significou lutar contras os estereótipos e as opressões que recaiam sobre elas ou sobre o seu cotidiano.

Desafiando a ideologia do patriarcado as feministas implementaram lutas em busca de igualdade de direitos políticos, que lhes possibilitaria transitar no mundo público. As mulheres negras reclamaram que a criação da universalidade mulher propagada pelas feministas não era capaz de abarcar a singularidade das mulheres negras que histórico e culturalmente foram responsabilizadas pela sobrevivência dos seus filhos e dos outros.

Há vestígios da participação de mulheres negras no Encontro Nacional de Mulheres, realizado em março de 1979. A apresentação do Manifesto das

Mulheres Negras, durante o Congresso de Mulheres Brasileiras em junho de 1975, marcou o primeiro reconhecimento formal de divisões raciais dentro do movimento feminista brasileiro. O Manifesto de Mulheres Negras chamou atenção para as especificidades das experiências de vida, das representações e das identidades sociais das mulheres negras e sublinhou o impacto da dominação racial em suas vidas. Além disso, ao desmascarar o quanto a dominação racial é marcada pelo gênero e o quanto a dominação de gênero é marcada pela raça, o manifesto destacou que as mulheres negras foram vítimas de antigas práticas de exploração sexual. (Moreira, 2007, p. 99)

Segundo Moreira, a partir do manifesto das mulheres negras se consolidou um discurso feminista, uma vez que em décadas anteriores havia uma rejeição por parte de algumas mulheres negras em aceitar a identidade feminista. As mulheres negras não reconheciam, nas suas bandeiras o feminismo, porque o feminismo era uma coisa feia de “Bety Fridman, de mulher feia que rasgava *soutien*, de mulheres lésbicas que muita gente não queria se identificar”. O feminismo da década de 80 no Brasil era o feminismo do direito ao corpo e as mulheres negras reivindicavam para além das questões do corpo, reivindicavam direito ao trabalho, à creche, direito a casa, à vida, a auto-imagem. Algumas pautas das mulheres negras não eram consideradas pautas feministas. (Moreira, 2007, p. 100).

A proximidade do movimento de mulheres negras com o movimento feminista apresentou alguns conflitos de ordem da condução das demandas prioritárias, e ao mesmo tempo deu sustentação político-prática às organizações das mulheres negras. Porém, as feministas foram formadas para desconhecer as desigualdades raciais, para pensar o Brasil como uma democracia racial e, apesar de perceber como a diferença de sexo era utilizada na reprodução, das desigualdades não conseguiu perceber como as diferenças raciais foram trabalhadas na recriação dos mecanismos de discriminação racial.

Ainda em diálogo com as feministas negras, destaca-se agora o

pensamento de outra ativista para aprofundar o debate sobre corpo, relações e intelectualidade. Bell Hooks (1995), uma das expoentes do movimento negro feminista norte americano, no texto *Intelectuais negras* afirmou que é difícil ser intelectual negra na sociedade anti intelectual norte americana. Seu texto permite paralelos emblemáticos com a experiência das mulheres negras e intelectuais no Brasil. Para Hooks nos círculos políticos progressistas o trabalho das intelectuais negros raramente é reconhecido. A desvalorização do trabalho intelectual torna difícil para os grupos marginalizados considerarem importante o trabalho intelectual. Na história dos afro-americanos, nos Estados Unidos, surgiram intelectuais negros de todas as classes. Contudo a decisão de trilhar conscientemente um caminho intelectual foi sempre uma opção excepcional e difícil. No Brasil, as oportunidades educacionais cresceram mas a escolha do caminho intelectual continua problemática.

Hooks pensou o trabalho intelectual casado com a política do cotidiano e optou por tornar-se uma intelectual, visto que o trabalho intelectual lhe permitiria entender sua realidade e o mundo a sua volta. Essa experiência lhe fez compreender que a vida intelectual não está dissociada dos laços com a comunidade negra. Confirmou que os líderes negros do século XIX sabiam que o trabalho intelectual fazia parte da luta pela libertação. Por isso angariaram esforços para passar de objeto a sujeito na tentativa de descolonizar e libertar suas mentes (Hooks, 1995, p. 464).

Nos Estados Unidos ao se escrever sobre os eruditos negros focalizaram as vidas e obras de homens. A obra de Harold Cruse *The Crisis of the Negro Intellectual* (A crise do intelectual negro) e o ensaio de Cornet West *O Dilema do Intelectual Negro* não contemplam a vida intelectual das negras. Nas palavras de Hooks os autores não reconhecem as intelectuais apesar do testemunho histórico de que as negras sempre desempenharam um papel importante como professoras, pensadoras, críticas e teóricas culturais na vida negra. A maioria dos seus alunos quando pensam em grandes intelectuais, citam os nomes de

intelectuais como Du Bois, Delaney Garvey, Malcolm X e até contemporâneos como Cornel West e Henry Louis Gates. Com muita insistência citam as escritoras negras contemporâneas famosas, como Alice Walker ou Toni Morrison, Angela Davis. Desconhecem as obras das intelectuais negras do século XIX, desconhecem pensadoras críticas negras, como Anna Juba Cooper, Mary Church Terrel e Ida B. Wells.

O conceito ocidental sexista/racista eliminou a possibilidade da evocação de lembranças da mulher negra como intelectual. Acredita-se que a resistência ativa pode exigir o direito de afirmar uma presença intelectual negra. O sexismo e o racismo atuam juntos e perpetuam uma iconografia de representação da negra que imprimiu na consciência cultural coletiva a ideia de que a mulher negra está neste planeta principalmente para servir aos outros. Como já foi dito anteriormente, da escravidão a atualidade, o corpo da negra tem sido visto pelos ocidentais como uma presença orgânica próxima da natureza animalesca. Hook falou das mulheres assassinadas como bruxas na sociedade colonial americana. Entre estas, as negras foram vistas historicamente como encarnação de uma perigosa natureza feminina, como um corpo sem mente. Daí a utilização de corpos femininos negros na escravidão, como incubadoras para a geração de outros escravos. Para justificar a exploração masculina branca e o estupro das negras durante a escravidão, a sociedade produziu uma iconografia de corpos de negras dotadas de sexo, erotismo e primitivismo. Ainda há uma aceitação cultural dessas representações. Dentro das hierarquias de sexo/raça/classe dos Estados Unidos as negras sempre estiveram no nível mais baixo, o mesmo pode ser pensado para as outras diásporas.

As representações globais nos meios de comunicação de massa contemporâneos identificam as mulheres negras como aberrações primitivas descontroladas. Além das representações das negras como selvagens sexuais desqualificadas e/ou prostitutas existe o estereotipo da mãe preta. Registra-se,

mais uma vez, a presença feminina negra como significada pelo corpo, a construção de mulher como mãe e um peito amamentando e sustentando a vida de outros (Hooks, 1995, p. 465).

Nos Estados Unidos as empregadas ou babas negras não são necessariamente mulheres negras, mas como afirma Hooks as suposições racistas e sexistas de que as negras são mais capazes para cuidar dos outros impregnam o pensamento. As negras de diferentes segmentos sociais, professoras universitárias e empregadas domésticas se queixam dos colegas que lhes pedem que assumam papéis de zeladoras, que sejam suas consultoras, orientadoras e babas. O mundo branco e o mundo negro tem essas expectativas em relação as mulheres negras, homens negros e crianças negros também acham que as negras devem servi los. A ideia da negra como servidora é muitas vezes reforçada nas comunidades negras pela ênfase no ensino religioso, na necessidade do trabalho abnegado, como a mais elevada manifestação de caridade cristã. Coletivamente muitas negras internalizam a ideia de que devem estar sempre prontas para atender a necessidade de outros.

A insistência cultural para que as negras sejam vistas como empregadas domésticas independentemente do status no trabalho ou carreira, bem como a aceitação passiva desses papéis pela mulher negra constituem-se como uma barreira que impede que mais negras escolham tornar-se intelectuais. O trabalho intelectual também não é bem visto pela sociedade. Um dos estereótipos culturais do intelectual é o da pessoa que se preocupa com as próprias ideias, é um trabalho de pessoa egocêntrica.

Até nas áreas onde se respeita o trabalho intelectual ele é visto na maioria das vezes como um trabalho que resulta da concentração e envolvimento em si mesmo. Nas conversas de Hooks, com acadêmicas e não acadêmicas negras, um dos temas constantes que veio a baila foi o receio de parecer egoísta e não servir aos outros. Muitas negras descreveram experiências de infância em que

foram desestimuladas a falar e ler sobre assuntos diferentes daqueles ligados a comunidade negra e as tarefas domésticas (Hooks, 1995, p. 497).

As pensadoras negras enfrentam o desafio de dedicar tempo e energia ao trabalho intelectual e ficam insatisfeitas porque precisam fazer malabarismos para atender as exigências múltiplas de suas vidas. Queixam-se do tempo para seguir o trabalho intelectual livre e manifestam receio de que um empenho apaixonado as metas intelectuais poderiam provocar isolamento e solidão. Em suas entrevistas com estudantes negras Hooks narrou que as estudantes negras não pareciam avidas por questionar os motivos pelos quais relutam em reivindicar o trabalho intelectual como digno de atenção básica. Concentrou suas entrevistas, particularmente, em estudantes negras que interromperam o curso universitário no momento de escrita da tese final. Elas compartilharam sentimentos contraditórios sobre o valor acadêmico e/ou trabalho intelectual.

As estudantes negras que se sentiram culpadas em relação ao uso do tempo não conseguiram reivindicar ou criar espaço para a escrita solitária, sobretudo as que são mães. As estudantes solteiras tiveram que lutar com preocupações materiais e de sustento para concentrar-se intensamente, para pensar e escrever. As estudantes sem pressões materiais ou relacionais relutaram tanto quanto as menos favorecidas economicamente para reivindicar o trabalho intelectual como vocação básica. Para a autora o medo do isolamento da comunidade ou a sensação de que a vida só é bem vivida se for desfrutada em comunidade foi identificada como uma barreira impeditiva para as negras optarem de corpo e alma pelo trabalho intelectual.

Os trabalhadores negros e pobres não foram criados em ambientes que valorizassem abertamente a prática de observar o tempo passar. Ao analisar como a questão do tempo foi apreciada pelos diversos segmentos de trabalhadoras com mulheres negras Hooks fez a seguinte explanação:

Na discussão com outras negras descobri que nosso tempo para pensar normalmente só ocorria quando se haviam terminado os afazeres domésticos. Era sempre tempo roubado. E às vezes a gente tinha de escolher entre ter esse espaço ou prazeres relacionais ficar com os amigos ou a família. As intelectuais negras sabem o valor do tempo passado sozinhas. Muitas pensadoras negras que entrevistei falaram que acham difícil sentar-se e escrever durante longos períodos de tempo. Parte dessa dificuldade se deve a que as pessoas talvez não saibam como ficar a vontade em isolamento com uma atividade solitária. Certamente nem todo trabalho intelectual ocorre em isolamento (algumas de nossas melhores ideias surgem em contextos de troca) mas essa realidade coexiste com a de que a contemplação solitária de ideias e um componente muito importante do processo intelectual. Para sentir que temos direito a um tempo solitário nos negras temos de romper com as ideias sexistas/racistas sobre o papel da mulher (Hooks, 1995, p. 474).

Bell Hooks cita o livro de Cornel West, *O Dilema do Intelectual Negro*, para dizer que os intelectuais negros enfrentam um modelo burguês de atividade intelectual. Por isso os intelectuais negros tem sempre a necessidade de demonstrar e defender a humanidade dos negros, incluindo sua habilidade e capacidade de raciocinar logicamente.

A escritora acredita que neste contexto social capitalista de supremacia patriarcal branca não é possível tornar uma intelectual sem descolonizar a mente. As mulheres negras não podem tornar-se acadêmicas bem-sucedidas sem passar pelo processo de manutenção da mente colonizada. As mulheres negras que empenham-se em tornar-se intelectuais precisam contrabalançar a baixa estima constante e ativamente imposta as negras numa cultura racista/sexista e anti-intelectual, que não acredita em sua capacidade de aprender. É preciso conscientizar-se que seu trabalho é valioso mesmo que não seja julgado assim dentro de estruturas socialmente legitimadas.

A principal prioridade dos intelectuais negros é a criação ou reativação de redes institucionais que promovam a insurgência negra e que abranjam intelectuais negros que não tenham nenhuma filiação institucional formal. A tarefa central dos intelectuais negros pos-modernos seria estimular práticas

alternativas desalojando discursos e poderes predominantes, eliminando o sexismo e a opressão, por exemplo.

Um passo importante é a ação das diversas comunidades negras na criação de estratégias que enfoquem os problemas de gênero e a leitura e o debate público dos trabalhos de estudiosas, como uma forma de estimular os jovens estudantes. Essas atividades podem ser promovidas por comunidades sem qualquer contato com instituições acadêmicas. Nas palavras de Hooks é preciso transcender a palavra escrita já que tantos companheiros negros mal são alfabetizados ou são analfabetos. É preciso falar em igrejas, lares, escolas, nos locais formais e informais sobre as questões relevantes da população negra. O trabalho intelectual arrasta as mulheres negras para perto do sofrimento ao mesmo tempo em que permite a elas trabalharem com ideias catalisadoras da transformação de suas vidas e consciências, principalmente quando o trabalho intelectual surge de uma preocupação com a mudança social e política, quando esse trabalho é dirigido para as necessidades das pessoas, para a solidariedade nas comunidades.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Thales. Salvador: EDUFBA, 1996.

BAIROS, Luiza. Mulher negra: o reforço da subordinação. in: Reis, João José (org.). : estudos sobre o negro no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. nossos feminismos revisitados, , UFRJ, v. 3, n. 2, 1995.

BERQUO, Elza. Campinas: Nepo, Unicamp, 1987.

_____. Pirâmide da solidão? in: Encontro Nacional de Estudos Populacionais da Associação Brasileira de Estudos Populacionais. São Paulo: ABEP, 1986.

CARNEIRO, Sueli. Gênero, raça e ascensão social. , UFRJ, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 544-552, 1995.

DAMASCENO, Caetana. M. Em casa de enforcado não se fala em corda: notas sobre a construção social da “boa” aparência no Brasil. in: GUIMARAES, A.S.; HUNTLEY, L. (org.). : ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e terra, 2000. p. 165-199.

DIAS, M. O. L. da S. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

- FANON, Fanon. Tradução Maria Adriana da Silva Caldas. Salvador: Fator, 1983.
- FERNANDES, Florestan. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978. 2. v.
- FREYRE, G. : formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 30. ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.
- GIACOMINI, S. Ser escrava no Brasil. ; v. 15, p. 145-170, 1988.
- GIDDENS, A. São Paulo: UNESP, 1993.
- GIDDENS, A. São Paulo: UNESP, 1996.
- GONZALES, Lélia. : uma abordagem político-econômica. Los Angeles, 1979. p. 25. Mimeografado.
- _____. Racismo e sexismo na cultura brasileira. Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos. , São Paulo, 1982.
- HOOKS, Bell. Intelectuais negras. , n. 2, p. 464-478, 1995.
- LANDES, Ruth. Tradução Maria Lúcia do Eirado Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967. p. 316.
- MOREIRA, Nubia Regina. : um estudo do Movimento de Mulheres negras no rio de Janeiro e São Paulo. 2007. dissertação (Mestrado em sociologia) – instituto de Filosofia e Ciências humanas, Universidade estadual de Campinas. São Paulo, 2007.
- MOUTINHO, Laura. : uma análise comparativa sobre relacionamentos afetivo-sexuais “inter-raciais” no Brasil e na África do sul. São Paulo: UNESP, 2004b.
- MUNANGA, Kabengele. : identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 152.
- ORTIZ, Renato. . São Paulo: Brasiliense, 1995.
- PACHECO, Ana. Cláudia. “Branca para casar, mulata para “F” e negra para trabalhar”: escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia. 2008. (doutorado em Ciências sociais) - instituto de Filosofia e Ciências humanas, Universidade estadual de Campinas, São Paulo, 2008.
- _____. raça, gênero e escolhas afetivas: uma abordagem preliminar sobre solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia. , Campinas, v. 11, n. 21-22, p. 11-48, jan./dez. 2003.
- _____. raça, gênero e relações sexual-afetivas na produção bibliográfica das Ciências sociais brasileiras - um diálogo com o tema. , v. 34, p. 153- 188, 2006.
- PIERSON, Donald. São Paulo: Companhia nacional, 1942.
- PINHO, Osmundo. O efeito do sexo: políticas de raça, gênero e miscigenação. Campinas, v. 23, p. 89-119, 2004.
- _____. etnografias do Brau: corpo, masculinidade e raça na reafricanização em Salvador. ,

Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 127-145, jan./abr. 2005.

RODRIGUES, Nina. 5. ed. São Paulo: Companhia editora nacional, 1932.

SOIHET, R. mulheres pobres e ordem urbana, 1890-1920. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

SOUZA, Neusa Santos. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

VELLOSO, M. P. As tias baianas tomam conta do pedaço: espaço e identidade cultural no Rio de Janeiro. In: , Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, 1999.

DOSSIÊ

AÇÕES AFIRMATIVAS E OS RECORTES DE GÊNERO E SEXUALIDADE: A INVISIBILIZAÇÃO DAS DEMANDAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA PRIMEIRA ONDA DE POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA**AFFIRMATIVE ACTIONS AND GENDER CUTTING AND SEXUALITY: THE INVISIBILIZATION OF GENDER AND SEXUALITY DEMANDS IN THE FIRST WAVE OF AFFIRMATIVE ACTION POLICIES IN BRAZILIAN HIGHER EDUCATION****Sandro Augusto Silva Ferreira³⁰**

Submissão: 31/08/2016

Revisão: 10/09/2016

Aceite: 28/09/2016

Resumo: Este artigo debate o atual contexto de revisão/consolidação das ações afirmativas. Procura identificar as condições políticas e a correlação de forças que tornaram as primeiras políticas de ações afirmativas no ensino superior restritas aos recortes de raça e classe, ignorando, ou pondo como de menor urgência, as demandas de ações afirmativas nas universidades para mulheres e segmentos da população LGBT. Por fim, questiona as razões da invisibilização das pautas feministas e LGBT's no campo político e acadêmico de luta por ações afirmativas no ensino superior.

Palavras chave: Jovens. Mulheres. Feminina.

Abstract: This article discusses the current context of affirmative action review / consolidation. It seeks to identify the political conditions and the correlation of forces that have made the first affirmative action policies in higher education restricted to race and class cuts, ignoring, or putting as a matter of less urgency, the demands of affirmative action in universities for women and segments of the LGBT population. Finally, she questions the reasons for the invisibility of feminist and LGBT's in the political and academic field of affirmative action in higher education.

Keywords: Youth. Women. Feminine.

³⁰ Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (2001), Mestre em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (2003) e Doutorando em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (PPGNEIM/UFBA). Atualmente sou docente da Universidade Federal do Sul da Bahia desenvolvendo atividades de ensino e pesquisa nas áreas de estudos sobre Universidade, Ações Afirmativas e Estudos de Gênero. Contato: sandrosf@gmail.com.

Introdução

A emergência das ações afirmativas empoderaram vozes que agora chegam às universidades, mas também deram ânimos a vozes emudecidas a já algum tempo no cotidiano da universidade. Os setores populares, a juventude negra, a população do campo, as comunidades tradicionais, entre outras, vivem agora um importante momento de presença e expressividade no cotidiano da universidade. Conquistaram um relativo espaço e lutam pelo reconhecimento de suas trajetórias e demandas para com isso consolidarem as suas conquistas. Muito sem dúvida ainda há por fazer.

Menos recente, vemos a - ainda em curso - ampliação da presença feminina na universidade. Muitos estudos demonstram estatisticamente este processo e refletem sobre as condições históricas que possibilitaram a maciça penetração feminina nas universidades.

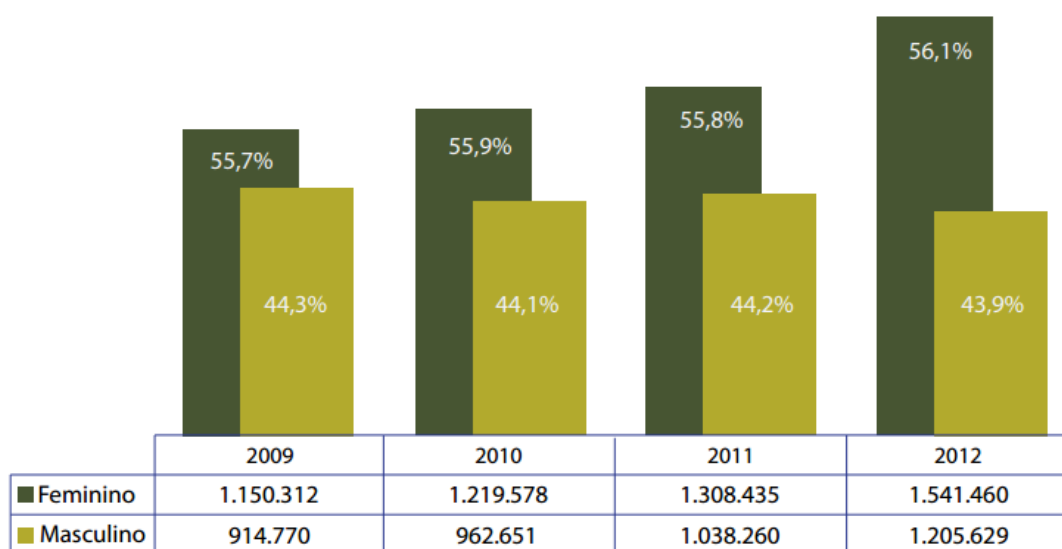


Gráfico 2.9 – Número de Ingressos Total e Percentual de Participação em Cursos de Graduação, segundo o Gênero – Brasil – 2009-2012

Fonte: MEC/Inep. Gráfico elaborado pela Deed/Inep.

Os números são ainda mais expressivos se considerarmos que as mulheres também estão em maioria nas candidaturas as vagas nas universidades e também no número de concluintes, o que nos levaria a inferir melhores condições de permanência e de sucesso acadêmico.

Acesso, permanência e rendimento escolar já não são mais categorias de discriminação de gênero no campo da educação superior no Brasil. Entre as modificações sociais de gênero que ocorreram na sociedade brasileira nas últimas décadas, a inserção da mulher na universidade tem se mostrado uma das mais significativas (Romanelli, 2000 *in* Avila; Portes, 2009, p. 92).

Prefiro não tratar o processo em curso como uma *modificação social de gênero*, menos ainda acreditar que as discriminações de gênero no ensino superior não são mais verificadas quanto ao acesso, a permanência e ao rendimento escolar. As mudanças estatísticas em sua frieza podem mascarar as desigualdades de gênero que estão implícitas (e algumas vezes explícitas) no cotidiano da vida universitária.

A reificação destes dados tem inclusive feito com que as questões de gênero e de sexualidade sejam reduzidas a menores, quando não vistas como resolvidas, no campo de discussões das ações afirmativas, competindo para o emudecimento de pautas, a muito estruturadas, por mais políticas públicas. Além disto, promovem um otimismo ingênuo quanto as possibilidades de transformação nos padrões androcêntricos e sexistas da universidade e da ciência com a ampliação da presença feminina nestas.

Cabe ao campo das epistemologias feministas o escrutínio destes dados a fim de perceber a manutenção de relações de hierarquias de gênero nas áreas mais masculinizadas da ciência – mesmo com a ampliação da presença feminina nestas – e o fortalecimento da *guetização* da presença feminina na universidade, fenômeno já percebido há algum tempo.

...a discriminação no campo educacional mudou de roupagem na medida em que não ocorre mais por meio do impedimento de acesso, mas transfere-se para o interior do próprio sistema de ensino no qual a discriminação passa a acontecer no processo de escolha das carreiras, provocando a “guetização” por sexo, o que leva à formação de guetos profissionais. Essa “guetização” refere-se às possíveis escolhas, feitas pelas mulheres, por carreiras consideradas “tipicamente femininas”. Homens e mulheres estariam construindo verdadeiros redutos sexuais ao escolherem carreiras demarcadamente diferentes (Avila; Portes, 2009, p. 93).

E cabe aos movimentos sociais de mulheres e LGBT’s disputarem a concepção de ação afirmativa em curso, criando as condições para avanços maiores que alcancem outras minorias sociais que ainda estão fora da universidade, ou que, mesmo dentro, sofrem com a presença de relações hierárquicas e representações simbólicas que tornam suas trajetórias mais difíceis que a de outros grupos hegemônicos.

Entre aqueles que permanecem fora - mesmo as vezes estando dentro - destaque as populações LGBT que ainda sofrem com a imposição do “armário” no cotidiano universitário (com raras exceções), e em especial os transgêneros, que sequer tem garantido as condições fundamentais para o exercício de sua identidade.

E quanto as mulheres, que dia a dia ampliam a sua presença na universidade depois de séculos de exclusão, tem ainda o seu ingresso no mundo acadêmico “atravessado por diversas formas de discriminação, manifestas e encobertas, que contribuem para a formatação de trajetórias universitárias diferenciadas para homens e mulheres, assim como para uma participação desigual no próprio exercício do poder acadêmico” (Yannoulas; Vallejos; Lenarduzzi, 2000, p. 426).

Assim, debater a concepção de ação afirmativa nos permitirá identificar novos campos de intervenção e a qualificação das medidas já adotadas nas universidades na última década. É necessário ampliar a percepção interseccional das desigualdades educacionais brasileiras e, assim como feito na Lei de Cotas - que reconheceu a necessidade de articular as desigualdades de origem escolar,

raça-etnia e renda³¹ - identificar outras condições de interseccionalidade que potencializam a discriminação e as desigualdades³².

A política de ações afirmativas é um campo em disputa e encerra também novas hierarquias sutis que invisibilizam - como estratégia de auto fortalecimento - outras demandas e segmentos sociais, que passam a ser vistas como concorrentes e não como possivelmente complementares.

Ampliar a percepção do sexismo e do androcentrismo na ciência por meio da análise das estatísticas e do cotidiano das mulheres e populações LGBT nas universidades é uma tarefa urgente das epistemologias feministas. Construir novas alianças, políticas e teóricas, são fundamentais neste processo e podem inserir o debate de gênero e sexualidade no campo dos estudos sobre ações afirmativas, hoje hegemonizado pelos pesquisadores e militantes de raça/etnia.

Não será uma tarefa simples, haja vista o pânico moral instaurado recentemente com as conquistas alcançadas pelos movimentos de mulheres e LGBT's no Plano Nacional de Educação. A cruzada fundamentalista conservadora contra a tal “ideologia de gênero na educação” (sic!) pode ser reeditada, inclusive por aqueles vistos hoje como aliados. A dominação masculina se apresenta em todos os espectros, da direita à esquerda.

A reprodução dos discursos e práticas de dominação masculina não se dão de forma análoga em todas as sociedades. E, ainda, no interior de uma mesma sociedade pode haver diferentes formas de manifestação e disseminação desse poder, assim como pode haver, também, diferentes formas de resistência e superação (Ávila; Portes, 2009, p. 98)

¹ No Nordeste a lei de cotas garante uma reserva em média de quase a metade das vagas reservadas para a condição interseccional de oriundo de escola pública, autodeclarado preto, pardo ou indígena e possuidor de renda per capita bruta familiar de até um salário mínimo e meio (L2).

² Por exemplo, a intersecção da condição de mulher, negra e pobre, ou o gênero e a área de conhecimento.

Desta forma, o fortalecimento da luta por ações afirmativas de gênero e sexualidade na educação superior (no acesso e na permanência) só será possível com a denúncia da manutenção da guetização (Ávila; Portes, 2009) ainda vista na presença feminina na universidade, e do caráter anacumênico³³ (Yannoulas; Vallejos; Lenarduzzi, 2000) do ambiente universitário. Em ambas as tarefas o enfoque de gênero é o ponto de partida fundamental, tanto como “forma de classificação social a ser resgatada ou procurada no ‘real’; e como dado constitutivo da identidade do sujeito que investiga e produz saberes”. (Yannoulas; Vallejos; Lenarduzzi, 2000, p. 427).

Cabe também avaliar as razões históricas e conjunturais que competiram para pôr em *stand by* as demandas por acesso e permanência das mulheres - especialmente em seus recortes interseccionais - e das populações LGBT's. É possível identificar construções sutis de maior urgência/demanda ou mesmo de maior empoderamento político de um conjunto de minorias sociais em detrimento de outros. Razões políticas, e vícios teóricos e militantes, podem ser verificados como motivadores destas sutis hierarquias, ao mesmo tempo, que leituras reducionistas do aumento estatístico da presença feminina na universidade colaboram para uma percepção/construção de menor, ou mesmo inexistência, importância de políticas específicas voltadas as mulheres e as populações LGBT's na educação superior.

A guetização da presença feminina na universidade

A denúncia da guetização, marcada pela máscara da vocação, irá apontar a responsabilidade da própria universidade com a autoimposição das jovens mulheres quanto ao seu lugar na sociedade. As representações simbólicas

³ Espaços anacumênicos: espaços onde a vida é excessivamente difícil, lugares habitados de maneira transitória (Antártida, grandes altitudes, etc.), com esparsa penetração humana. Nesses casos, a metáfora simboliza lugares onde a presença das mulheres é especialmente difícil e onde sua sobrevivência não depende da natureza, mas de seu empenho em transformar relações de gênero historicamente construídas (Yannoulas; Vallejos; Lenarduzzi, 2000, p. 426).

(metáforas de gênero³⁴) e as estruturas acadêmicas da universidade acabam reforçando a masculinização do perfil dos alunos em algumas áreas e a feminilização em outras.

As decorrências epistemológicas androcêntricas, já sabidas na maioria das áreas de conhecimento, agora podem se somar ao risco de um ginecocentrismo naquelas áreas marcadas pela ampla presença feminina. Assim, torna-se necessário

construir novas formas de convivência entre os gêneros (dentro e fora do mundo acadêmico), deixando de lado tanto as concepções androcêntricas como as ginecocêntricas, desmontando os processos de formação de guetos instaurados na academia (Yannoulas; Vallejos; Lenarduzzi, 2000, p. 429).

Mesmo considerando que existem um amplo leque de aspectos culturais e estratégias conscientes intervindo na manutenção da guetização, é preciso considerar o ainda forte impacto das representações de vocação entre as mulheres no momento da escolha de qual curso irá concorrer na universidade.

... a ideia da “livre” oportunidade de escolha das mulheres (escolha da carreira, do curso universitário, de participação da vida política) esconde o encantamento que os efeitos duradouros da dominação masculina ainda exercem sobre os corpos e as mentes femininas e até mesmo masculinas (Ávila; Portes, 2009, p. 93).

Urge, portanto, a necessidade de se discutir a adoção de políticas específicas de ingresso que possam acabar com a guetização e as suas consequências na reprodução das desigualdades de gênero no mercado de trabalho.

⁴ Keller analisou as metáforas e imagens geralmente utilizadas para referir-se à ciência. Por exemplo, as ciências "duras" remetem à ideia de ciências objetivas e, por isto, masculinas, e as ciências soft, à ideia de ciências mais subjetivas e mais femininas. Isto denota uma metáfora de gênero sumamente arraigada em nossa cultura, a qual estabelece hierarquias entre campos ou áreas disciplinares (Yannoulas; Vallejos; Lenarduzzi, 2000, p. 444).

Políticas de valorização da presença das mulheres na ciência³⁵ devem ser fortalecidas e reproduzidas no âmbito local das universidades, e devem caminhar no sentido da percepção interseccional das desigualdades de gênero³⁶. E, ousando ainda mais, devemos nos apropriar dos dados da presença feminina nas áreas de conhecimento nas universidades para propor a adoção de cotas para mulheres nessas áreas, sobretudo nas engenharias e ciência da computação, que ainda são marcadas por forte masculinização, ao mesmo tempo em que são altamente valorizados no mercado de trabalho.

É preciso também compreender que a opção pelas cotas para mulheres nestas áreas não é defendida como instrumento de compensação a uma suposta inferiorização de formação escolar. A se desconsiderar os outros fatores que incidem nas trajetórias femininas (origem social e escolar, raça, por exemplo), as condições e capacidades (mérito) de concorrência de mulheres e homens são equivalentes³⁷.

Portanto, ainda que em uma situação ideal meritocrática as mulheres sejam favorecidas, como essa situação não existe, medidas de discriminação positiva são sempre necessárias simplesmente para que se produza a justiça como ponto de partida (Yannoulas; Vallejos; Lenarduzzi, 2000, p. 440).

Aqui se trata de outra razão, de base efetivamente simbólica. As mulheres são desmotivadas a participar da concorrência direta pelas vagas nestas áreas. As representações simbólicas de vocação, lugar e o próprio androcentrismo marcante nestas áreas acabam desestimulando a inscrição das mulheres nos

⁵ Programa Mulher e Ciência, Lançado em 2005, o programa visa estimular a produção científica e a reflexão acerca das relações de gênero, mulheres e feminismos no País, bem como promover a participação das mulheres no campo das ciências e carreiras acadêmicas. (Fonte: www.spm.gov.br).

⁶ Como, por exemplo, o Programa Pró Equidade de Gênero e Raça, também da SPM e mais voltado para iniciativas do mercado de trabalho.

⁷ Se considerarmos os dados gerais de aprovação de homens e mulheres nas universidades podemos até afirmar que as mulheres estariam em vantagem competitiva nesta concorrência.

processos seletivos de cursos de exatas, e por decorrência óbvia, reduzem significativamente a presença delas nestas áreas, quase como um todo.

Dessa forma, a adoção das cotas – pensadas efetivamente como uma ação afirmativa com fim em si mesma – terão efeito real na motivação das mulheres por participar nestes cursos. O raciocínio é simples, o conhecimento de que um contingente real de vagas está reservado às mulheres nestas áreas geraria nelas uma outra representação destes campos, que passariam a ser vistos como espaços receptivos a sua presença, já que agora visualizariam outras - iguais na condição de gênero - nestas áreas. Este é o efeito simbólico esperado, e se confirmando, gradativamente reduziria a necessidade das cotas através da análise constante da distribuição dos alunos por gênero nas exatas, ano a ano.

Arrisco-me a ir mais longe, ao acreditar que a adoção das cotas para mulheres nas ciências exatas terá o real potencial de atrair talentos desperdiçados entre estas jovens mulheres, que certamente teriam condições de produzir enormes avanços tecnológicos nestes campos se fossem “convidadas” e bem “acomodadas” para neles produzir ciência. Quantas novas Marie Curie’s podem estar pelas escolas de ensino médio sem o devido estímulo para que ofereçam à ciência tudo aquilo que poderiam produzir em condições de igualdade?

Os programas de permanência (**e as cotas**) e assistência desempenham tarefa importante na garantia de condições materiais e culturais/simbólicas que viabilizam a vivência na universidade e o desenvolvimento de **talentos** que, em outras circunstâncias, poderiam ter suas chances de sucesso escolar (e social) reduzidas em função de condições adversas originadas em momento anterior ao seu ingresso na universidade (Heringer; Honorato, 2013, p. 332, grifo nosso).

Por fim, a indução da presença feminina no campo das exatas tem enorme potencial epistemológico, já que com as devidas intervenções no cotidiano da prática científica poderíamos reduzir o androcentrismo e o sexismo, ainda muito fortes nestas áreas de conhecimento. Para tanto, é

fundamental além de mais mulheres nas exatas, termos também mais política e mais feminismos no seu dia a dia.

Estou convencido de que a mudança ocorrerá em cadeia: mais mulheres concorrendo nos processos seletivos do campo das exatas; mais mulheres permanecendo na formação destas áreas; mais epistemologias feministas e menos androcentrismo na ciência; mais mulheres engenheiras e cientistas da computação na sociedade e, com tudo isso, menos desigualdade entre os gêneros.

E mesmo que esteja enganado, que estas mudanças mais gerais não ocorram apenas por conta da intervenção da/na universidade, valerá a pena gerar mesmo que pequenos avanços. Com eles disputaremos mentalidades e isso “cria mais espaço para as futuras gerações de mulheres, cria consciência de solidariedade política entre as mulheres (e os homens) que lutam por equidade” (Harding, 1996, p. 213).

Porém, o sucesso de todas essas medidas depende também do reconhecimento do caráter anacumênico do espaço acadêmico para as mulheres (sobretudo, nas ciências exatas). Mesmo considerando que a universidade vive no atual momento um processo avançado de incorporação de grupos sociais historicamente excluídos, ao mesmo tempo em que vive uma massificação e mesmo uma feminilização do seu corpo discente em números gerais, é preciso assumir que vem se mantendo - e até se ampliando - desigualdades internas por conta de sua organização, currículos, regulamentos, localização, sistemas de avaliação e outras categorizações em geral.

Mulheres e homens realizam trajetórias educativas diferenciadas, com saídas profissionais diversificadas. Os acessos ao saber são socialmente orientados para mulheres e homens. O lugar social que as mulheres e os homens têm ocupado na academia e no mundo profissional por meio dos estudos superiores e profissões, os territórios “corretos” que umas e outros têm habitado e as situações que condicionam suas “escolhas” adquirem assim uma relevância particular (Yannoulas; Vallejos; Lenarduzzi, 2000, p. 436).

As condições desiguais impostas às mulheres nas universidades estão diretamente associadas aos impactos do androcentrismo na aprendizagem e na construção do conhecimento científico.

As dinâmicas impostas no cotidiano da vida universitária, por uma longa trajetória se considerarmos uma formação em graduação de no mínimo três anos, são muito influenciadas por noções de produtividade acadêmica, que sob a ilusão de uma suposta neutralidade acabam ignorando as questões de gênero que incidem sobre ela.

Esta produtividade geralmente não leva em consideração o ciclo vital da candidata, porque o costume é pensar em relação à carreira profissional ideal dos homens, sem interrupções que alteram seu padrão de produtividade a partir de mudanças produzidas pela reprodução biológica e cultural da família (Yannoulas; Vallejos; Lenarduzzi, 2000, p. 438).

As políticas de permanência, neste sentido, assumem um importante papel de redução dos impactos destas condições, e devem estar associados à crítica feminista ao caráter androcêntrico da ciência. Ao mesmo tempo em que lutamos para transformar os métodos da ciência, criamos condições através das políticas de permanência para reduzir as desigualdades de gênero na trajetória de formação na universidade.

Uma assistência estudantil que também tenha um recorte de gênero em suas ações pode contribuir decisivamente para a permanência das mulheres. Os processos seletivos para as bolsas e demais programas de assistência estudantil precisam considerar de forma interseccional questões de raça, gênero e sexualidade, mesmo que como critério de desempate diante do critério socioeconômico, mais usual nestes programas.

Devem também ser mais valorizadas políticas de permanência especificamente direcionadas a mulheres e populações LGBT. A adoção do nome social³⁸ e o direito ao uso do banheiro relacionado ao gênero com o qual

³⁸ Em 18 de junho de 2014 a UFBA aprovou a Resolução nº 01/2014 que assegura “à pessoa estudante da UFBA, cujo nome oficial não reflita, adequadamente, sua identidade de gênero,

se identificam são ações já em curso/debate que se inserem nesta perspectiva de permanência que considera as especificidades das minorias sociais presentes nas universidades.

Estudantes-mães/Mães-estudantes

A política de creches universitárias, que vem claramente sendo enfraquecidas nas universidades públicas, devem ser encaradas com centralidade nas políticas de permanência das universidades públicas. Além de seu potencial para as mulheres em geral, ela tem impacto em segmentos de mulheres que sofrem maior discriminação, como as mais pobres e com maior idade.

Na ausência de creches dentro das universidades, a concessão de auxílio creche (pecúnia) vem sendo uma medida cada dia mais adotada, porém com menor disponibilidade de recursos e menor clareza do papel institucional enquanto política de permanência.

Por exemplo uma política específica como a de creche ao tempo que disponibiliza um serviço pode contribuir para o questionamento da divisão sexual do trabalho, possibilitar que a mulher busque um trabalho remunerado, colaborando para sua autonomia. É focalizada e é universal (Castro, 2004, p. 11).

Associado a valorização das creches universitárias cabe também um debate sobre o papel dos colégios de aplicação nas universidades - política que também vem sendo drasticamente reduzida – como mecanismo de permanência com impacto de gênero, já que cria condições para a manutenção do contato de mães (e pais) com seus filhos em outras faixas etárias e durante um período maior da formação acadêmica, criando inclusive a possibilidade de que mães e pais estudantes possam dar aula as suas filhas e filhos durante o exercício de estágios curriculares.

a possibilidade de uso e de inclusão nos registros acadêmicos do seu nome social, nos termos desta Resolução” (Art. 1º). Apesar desta conquista histórica, relatos de lideranças LGBT da UFBA dão conta de que ainda faltam ações concretas para a efetivação deste direito.

Tanto a política de creches universitárias quanto a política de colégios de aplicação deve ser pensada como políticas de permanência que dialogam com um segmento das mulheres ainda mais excluídas ou impelidas à evasão, como é o caso das estudantes mães solteiras, e também casadas.

Porém, essa será uma vitória parcial se também não garantirmos a divulgação de regulamentos já existentes voltados a criar condições para que as estudantes grávidas ou com filhos recém-nascidos possam garantir a manutenção dos seus estudos através de atividades domiciliares. Mesmo com a existência de leis que asseguram estes direitos, a maioria das universidades públicas não tem produzido mecanismos de regulamentação interna e formas de divulgação que de fato garantam estes direitos. Não são raros os casos de estudantes que recorrem ao judiciário para garantir a sua permanência quando se afastam dos estudos por razões intempestivas, como uma gravidez.

De acordo com o decreto-lei nº 1.044/69 e a lei nº 6.202/75, as estudantes gestantes a partir do 8º mês podem recorrer ao regime didático especial. O período garantido por lei é de três meses, porém o prazo pode ser estendido caso um médico ateste a necessidade.

O decreto-lei nº 1.044/69³⁹ é ainda mais amplo já que reconhece em seu artigo 1º o direito ao afastamento e as atividades domiciliares para

portadores de afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismo ou outras condições mórbidas, determinando distúrbios agudos ou agudizados, caracterizados por: a) incapacidade física relativa, incompatível com a frequência aos trabalhos escolares; desde que se verifique a conservação das condições intelectuais e emocionais necessárias para o prosseguimento da atividade escolar em novos moldes; b) ocorrência isolada ou esporádica;

³⁹ Apesar de diversas interpelações judiciais sobre a validade de decreto-lei tão antigo (1969) após a vigência da LDB instituída em 1996, o CNE – Conselho Nacional de Educação, pelo menos em dois pareceres recentes (Parecer da Câmara de Educação Básica nº 6/98 e nº 31/2002), considerou-a ainda válida e sem contradições com o exposto na LDB.

As universidades, no espírito da valorização de ações afirmativas de gênero e sexualidade, devem se esforçar para a ampla divulgação e para melhores regulamentações que colaborem internamente e externamente para a garantia e a ampliação destes direitos⁴⁰, sob o risco de reforçarem a histórica separação entre público e o privado que impõem às mulheres o recolhimento doméstico quando estas constituem família.

Afetividade, matrimônio e universidade

A questão do matrimônio e/ou da maternidade entre as estudantes universitárias é algo muito importante e pouco debatida. Não podemos nos furtar da responsabilidade diante destas questões, porque a sua incidência no cotidiano acadêmico é bem maior do que a nossa cegueira induzida quer reconhecer. A fase em que vivemos na universidade é provavelmente aquela em que decisões (ou acidentes) de maternidade/matrimônio são mais comuns.

Sabemos que a negligência das questões afetivas nos processos de produção do conhecimento se localiza na dicotomia clássica entre razão e emoção e na prevalência dos aspectos racionais sobre os afetivos. (...). Assim, as instituições de educação superior, como espaços construídos historicamente e culturalmente, primaram pela racionalidade, excluindo delas a vida afetivo-emocional e criando mecanismos para mantê-la sob controle/ou restrita a momentos e locais apropriados (Queiroz; Leite, 2011, p. 134).

¹⁰ Segue em tramitação na Câmara dos Deputados (<http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1579163>) o projeto de Lei nº 2350/2015, do deputado Jean Wyllys – PSOL/RJ, que visa dar nova redação a Lei nº 6.202/1975, com a ampliação do prazo das atividades domiciliares e a criação de mecanismos pedagógicos que garantam em iguais condições a aprendizagem destas alunas. Na justificativa do PL é destacado que “a medida que ora propomos será grande aliada nessa tarefa. Ampliar o período de exercício domiciliar para as mães estudantes e fixar a obrigatoriedade, aos sistemas de ensino, de ofertar condições de aprendizagem e apoio pedagógico próprios ao longo de todo o período de afastamento são medidas essenciais para assegurar às estudantes grávidas e com filhos recém-nascidos a igualdade de condições de permanência na escola, princípio inscrito no inciso I do art. 206 da Constituição Federal”.

Por mais que reconheçamos as imposições culturais que as mulheres sofrem para realizar matrimônio ou se tornarem mães nesta fase, e os impactos possivelmente negativos que estas “escolhas” têm na carreira acadêmica, não podemos deixar de considerar que tais escolhas também são feitas de forma consciente e também podem ser geradoras de felicidade e satisfação individual para as mulheres.

Dessa forma, considero um equívoco a noção mais comum no campo dos movimentos feministas de que a opção a ser feita é pelo adiamento ou mesmo desistência de se tornar mãe ou se casar. O amor é real, e ele não escolhe a hora de se apresentar e, “embora ‘invisível’ no cotidiano acadêmico, a dimensão afetivo-amorosa configura-se como um elemento importante da experiência do estudante universitário” (Queiroz; Leite, 2011, p. 142).

As mulheres devem ter a sua disposição todos os mecanismos que possibilitem a escolha livre da maternidade ou do casamento. Casar ou não casar, tornar-se mãe ou não, devem ser atos orientados por escolhas conscientes e livres, independente da fase em que se vive na trajetória acadêmica.

Para assegurar a eliminação das classes sexuais, é preciso a revolta da classe baixa (as mulheres) e a tomada do controle da reprodução: a restituição às mulheres da propriedade de seus próprios corpos, bem como do controle feminino da fertilidade humana, incluindo tanto a nova tecnologia quanto todas as instituições sociais da nutrição e da educação das crianças (Firestone, 1976, p. 20-21).

Neste sentido, não são as mulheres que devem ser “obrigadas” a negar o desejo de tornarem-se mães. É a universidade que precisa reconhecer esta condição e eliminar os mecanismos políticos e pedagógicos que impõe as mães o abandono ou adiamento da sua formação universitária.

Além da pressão feita pelos parceiros, presos a uma noção absurda de que a responsabilidade com o cuidado dos filhos é exclusiva das mulheres, vemos também a própria universidade (teorias, docentes, colegas, etc.) bombardeando as estudantes-mães com a imposição de uma culpa por viverem

(por opção ou não) a maternidade, quando deveriam dedicar-se exclusivamente a vida acadêmica.

Isso pode resultar não somente em dificuldades para conciliar a universidade e seu relacionamento amoroso, mas também fazê-lo sentir-se obrigado a escolher entre um e outro... (Queiroz; Leite, 2011, p. 138).

Portanto, para que possamos construir um ambiente universitário que respeite a multiplicidade de escolhas das estudantes é preciso além de políticas de ingresso e permanência, uma autêntica reforma universitária que combata cada resquício de androcentrismo e sexismo que ainda marcam a universidade.

O caráter contra hegemônico das agendas feministas e LGBT's

O momento atual de análise das políticas de ações afirmativas adotadas nas últimas décadas, tem se configurado como uma importante oportunidade para avaliar quais as conquistas já alcançadas e quais são aquelas ainda estão em processo de consolidação, mas também é um bom momento para avaliarmos quais as políticas que foram ignoradas, sutilmente ignoradas, no decorrer destes anos.

O ano de 2016 é marcado duplamente em sua importância, tanto pelos diversos processos de avaliação dos resultados das políticas de ações afirmativas adotadas nas universidades pioneiras - muitas delas completando dez anos de aplicação de cotas, quanto por ser o ano previsto para a aplicação integral da Lei nº 12.711/2012, que estabelece a reserva de no mínimo 50% das vagas nas universidades públicas para egressos de escola pública, incluindo nestes os recortes de renda e origem étnico-racial.

Art. 8º As instituições de que trata o art. 1º desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei (Brasil, Lei 12711/02).

Apesar dos muitos eventos acadêmicos realizados, pouco esforço teórico e político foi empreendido para avaliar as razões pelas quais aspectos de gênero e sexualidade não foram incluídos nas medidas gerais associadas à Lei de Cotas e as outras medidas locais adotadas pela ampla maioria das universidades.

O mapa das Ações Afirmativas no Brasil⁴¹, mantido pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa – GEMAA/IESP/UERJ, só identifica três universidades públicas que adotam “outras”⁴² modalidades de ações afirmativas para além das reservas de vagas por renda e origem étnico-racial. Até onde é possível identificar pouco ou nenhum interesse tem sido demonstrado pela maioria das universidades⁴³ em ampliar as categorias beneficiadas por reserva de cotas, por exemplo.

O debate sobre cidadania e ação afirmativa vem lembrar não somente que além da economia são vários os sistemas de discriminações e de explorações a pedir intervenção do Estado, se este se desenha como de bem-estar social. Aponta também para o fato de que os diversos sistemas identitários têm singularidades político-culturais, linguagens, inclusive de rebelião que pedem formatações próprias (Castro, 2004, p. 03).

Mesmo que consideremos que o contexto político brasileiro atual impõe algum tipo de refluxo na constituição de novas demandas, e que a correlação de forças vigente obriga os movimentos sociais e gestores universitários a um movimento de busca pela consolidação/manutenção das medidas já adotadas, devemos considerar que as razões para a ausência do necessário debate sobre

⁴¹ Disponível em <http://gemaa.iesp.uerj.br/dados/mapa-das-acoes-afirmativas.html>. Acesso em 04 de agosto de 2016.

⁴² Duas, a UERR e a UVA, adotam cotas para deficientes. A UPE não identifica no mapa da GEMAA que categoria em específico é beneficiada por cotas.

⁴³ A UFBA no seu último Congresso comemorativo dos 70 anos de fundação, apresentou por meio da sua Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil, uma minuta de Plano de Assistência Estudantil e Ações Afirmativas que prevê a adoção de uma série de medidas, tanto nas políticas de ingresso quanto de permanência, voltadas às mulheres e populações LGBT's.

ações afirmativas de gênero e sexualidade não obtinham atenção quando a conjuntura política se demonstrava favorável.

É provável que uma condição tática, para a concentração de esforços na luta por políticas de reparação, tenha orientado os principais movimentos sociais envolvidos na defesa de programas voltados as populações afrodescendentes. Do ponto de vista estatístico, o mais simples de observar, era esse o segmento que evidentemente estava fora das universidades, especialmente dos cursos de maior prestígio social. Por essa razão - a tática - poderíamos compreender as bandeiras defendidas.

Porém, ao avaliar as condições de negociação que se interpuseram à adoção das políticas de cotas nas universidades, facilmente verificamos alguns alargamentos (para as populações indígenas) ou recortes (como entre raça, renda e origem escolar) adotados no processo.

Cabe aqui indagar, sem pretender apontar uma resposta pretenciosa, por quais motivos alargamentos ou recortes interseccionais não foram adotados a fim de incluir mulheres e populações LGBT's.

Ações afirmativas para as mulheres não são apenas políticas que beneficiem mulheres mais que os homens para um acerto de contas histórico, nas áreas de emprego, educação, saúde, lazer, esporte e outras, ou seja, políticas que tenham as mulheres como beneficiárias. Não, reivindica-se muito mais. Políticas de ação afirmativa para as mulheres são políticas que se caracterizam por um enfoque de gênero, ou seja, que se orientem por desconstruir relações sociais, mexer em construtos que reproduzem desigualdades (Castro, 2004, p. 04).

E neste debate caberá também a produção de autocríticas quanto a relações hierárquicas e de poder estabelecidas entre os diversos movimentos sociais em luta, no afã de constituir a sua bandeira como a mais urgente, quando

não a mais revolucionária, capaz de produzir, com suas conquistas, avanços automáticos às outras demandas “menores”⁴⁴.

Como já dito anteriormente, a ilusão criada pelos dados estatísticos gerais, que apontavam o aumento gradativo da presença feminina nas universidades, pode ter contribuído para esta leitura simplória das condições de ingresso e permanência de mulheres nas universidades. Estranho é perceber que não são recentes, nem poucos, os estudos que demonstram a guetização e as dificuldades específicas de permanência de mulheres nas universidades.

Quanto as condições de ingresso e permanência de populações LGBT’s nas universidades, destaco a forte invisibilização imposta a este segmento seja dentro ou fora da universidade. O que não significa a inexistência de organizações mobilizadas na luta por mais direitos e visibilidades as homossexuais e especificamente aos transgêneros.

Portanto, é preciso reconhecer a validade histórica das demandas por políticas de ingresso e permanência para mulheres e LGBT’s, avançando em programas existentes ou em debate, como por exemplo, as políticas de creche e licença maternidade para mulheres e a adoção do nome social para os estudantes transgêneros, e ousando construir programas com alto teor de radicalidade como, por exemplo, a adoção de cotas para travestis e transexuais e para mulheres em cursos das ciências exatas com reduzida presença comprovada destas.

É preciso também reconhecer o potencial político destes novos passos adiante, no fortalecimento e consolidação dos passos (alguns bem largos) dados nos últimos dez anos. Avançar para ampliar as conquistas das ações afirmativas, incluindo outros sujeitos políticos que demandam por direitos, ampliará também os alicerces das trincheiras, que serão necessárias para que não haja

⁴⁴ Não é novidade o processo de desconstrução das agendas marxistas que ignoravam as especificidades de questões de raça e gênero. Já há algum tempo estamos produzindo este debate no seio das organizações de esquerda marxista, exigindo o reconhecimento destas bandeiras e a autocrítica quanto a ideia de que o socialismo por si só supera estas outras formas de desigualdade para além (ou cruzadas) da desigualdade de classe.

nenhum recuo das visíveis vitórias conquistadas com as políticas de ações afirmativas no Brasil.

Insisto na tese de que as políticas de ação afirmativas vão além das cotas, porque mesmo se específicas, focalizam necessidades, delimitam programas para recompor defasagens, tocam em diferenças estruturais e culturalmente modeladas e têm potencialidade redistributiva ou compensatória e de contribuir para o princípio de autonomia (Castro, 2004, p. 11).

As trajetórias de luta dos movimentos feministas e dos diversos movimentos LGBT's já demonstraram o seu caráter de crítica estrutural à sociedade capitalista. As diversas opressões verificadas no mundo moderno se encontram por muitas vezes, e expõem assim a necessidade de uma articulação contra hegemônica que amplie as conquistas, sem que isso signifique a subsunção, ou mesmo a exclusão, de um grupo pelo outro.

Referências

AVILA, Rebeca Contrera; PORTES, Écio Antonio. Notas sobre a mulher contemporânea no ensino superior. **Revista Mal-Estar e Sociedade** - Ano II - n. 2 - Barbacena - jun. 2009 - p. 91-106

BRASIL. Decreto-lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969.

BRASIL. Lei nº 12. 711 de 29 de agosto de 2012.

BRASIL. Lei nº 6.202, de 17 de abril de 1975.

CASTRO, Mary. **Políticas públicas por identidades e de ações afirmativas**. Acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes. 2004. Disponível em <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/28334-28345-1-PB.pdf>

FIRESTONE, Shulamith. **A dialética do sexo: um estudo da revolução feminista**. Rio de Janeiro: Labor do Brasil, 1976.

HARDING, Sandra. **Ciência y Feminismo**. Trad. De Palo Manzano. Madri: Morata, 1996.

HERINGER, Rosana; HONORATO, Gabriela de Souza. Políticas de permanência e assistência no ensino superior público e o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro. In: BARBOSA, M. L. de O. (org.). **Ensino superior: expansão e democratização**. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2013. p. 315-350.

QUEIROZ, Karla G. da Silva; LEITE, Rita de Cássia Nascimento. Vida Afetivo-amorosa e Vida Universitária: Ambiguidades e contradições. In: SAMPAIO, Sonia M. Rocha. **Observatório da vida estudantil**. Primeiros Estudos. Salvador: EDUFBA, 2011. P. 133-143

VALLEJOS, Adriana; YANNOULAS, Silvia; LENARDUZZI, Zulma. Lineamientos epistemológicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Vol. 81, N°. 199, Brasília. Set-Dez. 2000. p. 425-451.

DOSSIÊ

SEXUALIDADE NA INFÂNCIA: JUSTAPOSIÇÕES E PARATAXES SOBRE HETERONORMATIVIDADE E FAMÍLIA**SEXUALITY IN CHILDHOOD: JUXTAPOSITIONS AND PARATAXES ABOUT HETERONORMATIVITY AND FAMILY**

Débora Opolski⁴⁵
Everton Ribeiro⁴⁶

Submissão: 30/07/2016

Revisão: 01/08/2016

Aceite: 28/08/2016

Resumo: Este artigo desenvolve uma leitura sobre a produção de um material audiovisual intitulado “Quem defende a criança?”, criado a partir dos debates contemporâneos sobre infância e sexualidade, especialmente àqueles propostos por Paul B. Preciado. Considerando as questões da concepção cinematográfica, os autores exploram um argumento que envolve a dimensão ética e estética acerca das opressões e normatividades de gênero, principalmente as que estão presentes no desenvolvimento da criança.

Palavras chave: Sexualidade na Infância. Heteronormatividade. Família. Parataxe.

Abstract: This article develops a reading about the production of an audiovisual material entitled “Who defends the child?”, created from contemporary debates about childhood and sexuality, especially those proposed by Paul B. Preciado. Considering the issues of cinematic design, the authors explore an argument that involves ethical and aesthetic dimension about the oppressions and gender normativities, mainly those that are present in child development.

Keywords: Sexuality in childhood. Heteronormativity. Family. Parataxe.

⁴⁵ Universidade Federal do Paraná. Contato: deboraopolski@gmail.com.

⁴⁶ Instituto Federal do Paraná. Contato: everton.ribeiro@ifpr.edu.br.

Infância e sexualidade

*Nós defendemos o direito das crianças
a não serem consideradas futuras
produtoras de esperma e
futuros úteros.
Beatriz Preciado, em “Qui défend l’enfant queer?”⁴⁷*

A proposta do curta-metragem *Quem defende a criança*⁴⁸ é instigar uma reflexão irônica e inquietante sobre a defesa das crianças. A partir de temáticas inquestionáveis na infância, como heteronormatividade e núcleo familiar, as vozes vão explorando vários tons de muitos discursos estabelecidos sobre a sexualidade infantil, colocando em xeque valores morais, religiosos, eurocêntricos e machistas. Baseado nos textos “Advice to iraqi women”, de Martin Crimp e “Qui défend l’enfant queer”, de Beatriz Preciado, o curta justapõe sensações conflitantes, que vão do humor ácido à emoção desenfreada. O filme é resultado de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO/PR) em conformidade com as discussões mediadas pelo professor Rafael Siqueira de Guimarães ao longo da disciplina “Educação, Sexualidade e Relações de Gênero”, em março de 2013. A primeira exibição pública do vídeo aconteceu no dia 16 de agosto de 2013, no Seminário Internacional Cultura, Arte e Comunidades⁴⁹, em Irati/PR, nas dependências da UNICENTRO. Esta exibição marcou a abertura da exposição “Corpos, Gêneros e Sexualidades em Trânsito”, que permaneceu em cartaz entre os dias 19 e 31 de agosto de 2013, na Casa da Cultura, em Irati.

Primeiramente, para discutir a concepção do roteiro é fundamental situar os materiais que o inspiraram. O artigo de Beatriz Preciado (2013) foi publicado

⁴⁷ Tradução: Everton Ribeiro.

⁴⁸ Disponível para exibição em https://www.youtube.com/watch?v=p7AL_1fXxjc.

⁴⁹ Este evento foi uma realização do LACULT – Laboratório Interdisciplinar de Estudos em Cultura e Diversidade (UNICENTRO/PR) e teve como objetivo principal refletir sobre os saberes artísticos, comunitários e científicos e suas possíveis interconexões. O evento teve em sua composição mesas-redondas, conferências, manifestações artísticas e simpósios temáticos.

no jornal francês *Libération*, um dia depois que aconteceu a Manifestação para Todos (*Manif pour tous*), nas ruas de Paris, em que aproximadamente um milhão de pessoas proferiram protestos contra a proposta de governo de François Hollande, cuja premissa era legitimar o casamento entre pessoas do mesmo sexo e a liberação da adoção de crianças para estes casais. O texto dramático de Martin Crimp (2003) foi publicado no jornal britânico *The Guardian*, no mesmo mês em que foi encenado pela primeira vez no Royal Court Theatre, em abril de 2003. Percebemos no texto muitas críticas e simbologias camufladas. A estrutura é uma grande e ininterrupta fala de alguém dirigida, a princípio, às mães. São conselhos de como proteger ao máximo as crianças de todo e qualquer perigo que uma casa, um carro e/ou um jardim, podem oferecer, pois são todas zonas de guerra em potencial. O tom da construção de Crimp beira o cinismo.

Sua casa é um campo minado – é só você pensar nos medicamentos no armário de remédios – ou nas superfícies duras do banheiro – o banheiro – a pia esmaltada – aquilo é uma superfície bem dura (Crimp, 2003, nossa tradução).

O interesse em trabalhar a sexualidade tomando por base a infância e a justaposição destes textos surgiu de algumas discussões travadas na pós-modernidade sobre corpo e identidade. Discutir identidade, ainda, sobre um corpo infantil parece amorfo, ao passo que, pela ordem heterossexual, uma criança é apenas um artefato biopolítico, no qual “age o biopoder” (Preciado, 2011, p. 14).

A criança de qualquer pedagogia já está, ao mesmo tempo, codificada como uma criança generificada, sexualizada e racializada. Nesse sentido, “a criança” se torna um dos constructos mais normalizados e regulados da educação (Britzman, 1996, p. 78).

Tendo por base a normalização do corpo infantil pelo adulto, percebemos que não existe no processo educativo da criança espaço para a

subjetivação de seu corpo. Neste sentido, ao prezar pela docilidade dos corpos de seus filhos, *pai* e *mãe* tornam-se categorias de poder, antes mesmo de categorias afetivas. Esta idéia de uma constante vigilância da lei de gênero está impregnada na forma como a sexualidade é concebida nos processos educativos de forma geral, pois apresentar um comportamento diverso do que se espera na sociedade para um homem ou para uma mulher é tido como total dissidência e logo não poderia receber a aprovação daquele que educa. Assim, “mostrar-se simpático/a pode ser interpretado como se o próprio/a professor/a fosse homossexual ou como se esse adulto estivesse induzindo seus/suas estudantes a contemplar favoravelmente e a desejar uma forma de sexualidade desviante” (Louro, 1998, p. 93).



Fonte: Quino. Toda Mafalda, 2010, p. 254.

No manifesto de Preciado é ressaltado, em muitos momentos, a dificuldade de se conceber uma família⁵⁰ que foge da convenção, do estereótipo “comercial de margarina”. Ela nos diz sobre o quanto sofreu na escola por ter desenhado – como futura família – ela casada com sua amiga Marta. Desde cedo, é apresentada para a criança a família nuclear como única estrutura

⁵⁰ Segundo a legislação brasileira, “é reconhecida como entidade familiar a convivência duradoura, pública e contínua, de um homem e uma mulher, estabelecida com objetivo de constituição de família” (Brasil, 1996, art. 1º). No entanto, a própria Constituição Federal traz uma outra possível acepção para família, pois profere que “entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes” (Brasil, 2004, p 161, art. 226, §4º).

familiar, como aponta o discurso da personagem Susanita na charge que ilustra a página anterior.

Sobre a manifestação de 13 de janeiro, Preciado ainda nos diz que ali não foi defendido o direito das crianças, estas tiveram suas subjetividades políticas esmagadas sob um cenário patriarcal e reacionário.

Eles desfilam para conservar o direito de discriminar, castigar e corrigir qualquer forma de dissidência ou desvio, mas também para lembrar aos pais dos filhos não-heterossexuais que o seu dever é ter vergonha deles, rejeitá-los e corrigi-los (Preciado, 2013).

Parece, de certa forma, inconcebível que a mesma unidade que julga capaz defender sua prole em qualquer circunstância, de protegê-la de qualquer “campo minado” como prioridade, seja a mesma que evoque em alto e bom tom que “se o meu filho é homossexual, prefiro matar ele” (Preciado, 2013). O discurso pelos direitos da criança a ter pai e mãe é uma falácia, uma *mise-en-scène* em prol da família heterocentrada, que incute uma educação em prol da norma sexual e de gênero. Este tipo de discurso só defende mesmo as normas de gênero e descaracteriza completamente uma instituição que sempre se sustentou pelo amor incondicional, este mesmo tão difundido e disseminado pelo próprio discurso cristão.

Dimensão estética: construção e edição

O filme, concebido como audiovisual depois de 1927 quando houve o acréscimo do som à película, é claramente uma manifestação de pelo menos duas linguagens artísticas: a imagem e o som. Refletindo sobre a estrutura de uma obra filmográfica, ou mais amplamente, sobre a linguagem audiovisual, é possível perceber que estamos diante de uma linguagem complexa. De acordo com Rodríguez:

A linguagem audiovisual é um conjunto sistematizado e gramaticalizado de recursos expressivos (...) configura um emaranhado complexo no qual convergem a música e a língua (tanto a oral como a escrita), com toda a cultura iconográfica, literária e dramática da civilização atual. Na linguagem audiovisual se articulam perfeitamente a língua e a música como sistemas de códigos complexos que se entrelaçam com as simulações perceptivas naturalistas características do desenho, da pintura, da fotografia, das montagens com imagem fixa e som, do cinema, do rádio, da televisão etc. (...) (Rodríguez, 2006, p. 28).

O curta-metragem *Quem defende a criança* foi produzido entre março e julho de 2013 por pesquisadores e profissionais das Artes (Artes Plásticas, Cinema, Música, Teatro e Arte-Educação) e das Ciências Humanas (Educação e Psicologia). A concepção técnica e estética do filme tem por objetivo reforçar a reflexão sobre os direitos da criança. Para isso, todas as áreas expressivas foram intencionalmente relacionadas ao lúdico e ao universo infantil. Trabalhou-se dessa forma na escolha da fonte para as cartelas de introdução e créditos da obra, no conceito da montagem de imagens, e na criação do diálogo entre os elementos sonoros que resultam na trilha do filme.

A equipe buscou imagens que fizessem parte da simbologia infantil, bem como imagens da natureza, com a proposta de criar analogias com os ideais da liberdade e do livre-arbítrio. A escolha das imagens estáticas pretende reforçar ironicamente o conservadorismo e a falta de mobilidade presente nas relações humanas. Junto às imagens estáticas intercalou-se pequenos excertos de filmes, de imagens com movimento, pois o texto que conduz a obra trata do mundo lúdico infantil como um mundo interessante e ativo que deve ser respeitado, compreendido, e, principalmente, conduzido pelo adulto.

A edição de som pode ser dividida em duas partes: o diálogo, ou seja, a voz em off que conduz a narrativa, e, a música. O texto é interpretado por 5 vozes (3 adultos e 2 crianças). A música foi composta por Yann Tiersen

originalmente para o filme *O fabuloso destino de Amélie Poulain* e editada para o curta em questão.

Michel Chion fala sobre índices de materialidade do som. De acordo com o autor, cada elemento sonoro tem um maior ou menor índice de materialidade. Esse índice diz respeito à capacidade do ouvinte de relacionar o som à fonte sonora, ou seja, a capacidade de estabelecimento de escuta causal, automaticamente ligando o som à fonte emissora do som. Dentro dos parâmetros que definem a materialidade, existe uma discussão sobre o grau de relevância das informações sonoras. Ainda de acordo com o autor, a voz é um dos elementos sonoros mais significativos no que tange à preponderância e à condução da narrativa sonora, pois a voz guia os olhos do espectador.

Quando em algum dado ambiente sonoro você ouve vozes, essas vozes capturam e deslocam sua atenção de qualquer outro som (vento, música, tráfego) (Chion, 1994, p.06).

Sendo o roteiro do curta *Quem defende a criança* conduzido pela voz, a gravação da voz em off foi estruturada e conduzida pelo diretor de forma a personificar no timbre e nas demais propriedades sonoras desse elemento chamado voz, as características físicas e psicológicas do personagem. A voz adulta feminina foi criada com timbre grave, algumas pausas e uma projeção um pouco maior do que a utilizada para o diálogo entre duas pessoas. A presença dessas características na interpretação da voz deve caracterizar a personagem com algum tipo de militância. A primeira voz adulta masculina foi trabalhada com timbre agudo, com uma velocidade maior e sem muita projeção, pois o conteúdo expressado por esta voz é relativo à parte irônica do texto. A segunda voz adulta masculina mantém basicamente as mesmas características da voz feminina adulta, porém foi criada com mais projeção, pois remete a um personagem que está oprimindo não só no conteúdo, mas pela intenção com a qual expressa o conteúdo. As falas das crianças foram direcionadas para uma interpretação mais espontânea possível, da forma como seria um relato ou um

questionamento infantil, por isso até alguns erros gramaticais ou de pronúncia foram mantidos.

O diálogo, como condutor da narrativa, foi o primeiro elemento concebido e portanto, o estruturador da obra cinematográfica. Primeiro, a gravação e a edição com a justaposição das vozes foi finalizada e só depois, com base na sonoridade criada pela voz, a edição das imagens foi realizada. Na sequência, como último elemento adicionado ao filme, aconteceu a edição da música. A opção pelo uso da música do Yann Tiersen tinha sido feita ainda na fase de pré-produção, no momento do planejamento, quando acontecia a estruturação do conceito do filme.

De acordo com Souza (2007), algumas vertentes da música moderna, incluída nesse grupo a vertente do minimalismo, abordam formas de estruturações que não seguem os padrões da sintaxe, mas sim, outra forma de relação denominada *parataxe*. A *parataxe* é uma forma de estruturação decorrente da fragmentação presente no mundo moderno, que explora pouca conexão entre os eventos.

De acordo com os princípios elementares da teoria da linguagem, os processos de articulação podem ser distribuídos ao longo de um continuum de vinculações sintáticas possíveis, com diferentes graus de dependência. Esse continuum começa com um menor grau de dependência sintática (*parataxe*), passa por um estágio intermediário (*hipotaxe*), e atinge um maior grau de entrelaçamento na sintaxe subordinativa (Souza, 2007, p. 75).

O cinema é um exemplo de expressão artística que utiliza a *parataxe* como organizadora da mensagem, pois se trata num primeiro momento de montagem de imagens, ou seja, de justaposição de imagens. Sendo assim, a justaposição dos motivos musicais, que criam a estrutura da música minimalista de Tiersen, dialoga com a justaposição das vozes e com as imagens estáticas escolhidas para comporem a parte visual da obra.

Desta forma, as opções estéticas realizadas na concepção do filme convergiram invariavelmente para a construção da linha narrativa. A proposta de justaposição presente desde a criação do roteiro tomou por base o distanciamento brechtiano, pois a obra pretende ir além de um ato estético e chegar ao político, pois “o efeito de estranhamento não se prende a uma nova percepção ou a um efeito cômico, mas a uma desalienação ideológica” (PAVIS, 1999, p. 106). Desalienação ideológica aqui entendida por nós como o rompimento da ilusão, de uma construção que dá voz à sexualidade da criança, a escuta e a respeito e da subversão da família como dispositivo – único e exclusivo – de produção e reprodução.

Agradecimentos

Agradecemos a todos aqueles e aquelas que contribuíram para a realização do vídeo "Quem defende a criança?": Marcos Antonio Flores, pela produção e edição de vídeo; Tatiane Pecoraro pela concepção visual e gravação; Luís Bourscheidt, Gabriel Henrique Tonel e Leticia Arisi, por suas vozes. Pela ajuda na seleção de fotografias, deixamos nosso agradecimento às colegas Érica Gomes, Katiane Santos e Marielli Pinheiro. Um agradecimento especial ao Prof. Dr. Rafael Siqueira de Guimarães por ter instigado nosso potencial criativo ao longo da disciplina “Educação, Sexualidade e Relações de Gênero”, em 2013, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO/PR).

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil 1988. Barueri, SP: Manole, 2004.

BRASIL. Lei n. 9278, de 10 de maio de 1996. Regula o parágrafo 3º do art. 226 da Constituição Federal. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 mai. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27/08/2013.

BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 1, v. 21, p. 71-96, 1996.

CHION, Michel. **Audio-vision**. New York: Columbia University Press, 1994.

CRIMP, Martin. Advice to iraqi women. **The Guardian**, Reino Unido, 10. abr. 2003. Disponível em: <<http://www.theguardian.com/stage/2003/apr/10>>. Acesso em: 25/03/2013.

LOURO, Guacira Lopes. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, Dagmar Estermann (org.). **Cadernos Educação Básica: saúde e sexualidade na escola**, Porto Alegre, v. 4, p. 85-96, 1998.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. Trad. J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PRECIADO, Beatriz. Multidões queer: notas para uma política dos anormais. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 11-20, jan./abr. 2011.

PRECIADO, Beatriz. Quem defende a criança queer?. **Facebook**, Brasil, 16 jan. 2013. Disponível em: <<https://www.facebook.com/notes/fer-nanda>>. Acesso em: 20/03/2013.

PRECIADO, Beatriz. Qui défend l'enfant queer?. **Libération**, Paris, 14 jan. 2013. Disponível em: <<http://www.liberation.fr/societe>>. Acesso em: 20/03/2013.

QUEM defende a criança. Direção e roteiro: Eevee Bianchi. Produção e edição de som: Débora Opolski. Curta-metragem, 10'25". Acesso em: 29/07/2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=p7AL_1fXxjc.

QUINO. **Toda Mafalda**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RODRÍGUEZ, Angel. **A dimensão sonora da linguagem audiovisual**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.

SOUZA, Rodolfo Coelho de. Sintaxe e parataxe na música moderna e pós-moderna. **Opus**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 73-91, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/opus>>. Acesso em: 26/08/2013.

DOSSIÊ

LÉSBICAS E RELAÇÃO DE TRABALHO: ANÁLISE
DA INSERÇÃO NO MERCADO PROFISSIONALLESBIAN AND WORKING RELATIONSHIP: ANALYSIS
OF THE INSERTION IN THE LABOR MARKETDávila Cristina dos Santos (in memoriam)⁵¹Marcio Pascoal Cassandre⁵²

Submissão: 27/07/2016

Revisão: 03/08/2016

Aceite: 02/09/2016

Resumo: O objetivo deste artigo é o de conhecer sobre o quanto a orientação sexual interfere na contratação de trabalhadoras lésbicas na cidade de Maringá, para tanto foram entrevistadas onze trabalhadoras. Seus relatos foram tratados por meio do testemunho como estratégia da história de vida. A consonância entre sexo e gênero está no cotidiano dessas trabalhadoras, e os atos performativos ditos “femininos” constituem-se necessários no momento da contratação e durante sua permanência na empresa.

Palavras chave: Trabalhadoras. Gênero. Lésbicas. Heteronormatividade.

Abstract: The purpose of this article is to know about how sexual orientation interferes with the hiring of lesbian workers in the city of Maringa, so that eleven female workers were interviewed. Their reports were treated by the testimonio as a strategy in the life history. The consonance between sex and gender is in the daily lives of these female workers, and the performative acts considered "feminine" constitute themselves necessary at the time of contracting and during their stay in the company.

Keywords: Female workers. Gender. Lesbians. Heteronormativity.

⁵¹ Bacharela em Administração pela Universidade Estadual de Maringá.

⁵² Doutor em Administração pela Universidade Positivo com período sanduíche pela University of Helsinki no Center for Research on Activity, Development and Learning (CRADLE) - Institute of Behavioural Sciences. Professor adjunto no departamento de Administração da Universidade Estadual de Maringá. Contato: mcassandre@hotmail.com.

Introdução

Embora seja um tema atual e muito debatido pela mídia, ainda há muito o que se falar e, principalmente, estudar sobre o tema diversidade sexual e suas implicações organizacionais em sua implantação e devida efetivação. O presente artigo tem como objetivo conhecer sobre o quanto a orientação sexual interfere na contratação de trabalhadoras lésbicas na cidade de Maringá, PR. Estas práticas ainda são contraditórias segundo Pereira e Hanashiro (2010), o estudo das atitudes em relação aos programas de diversidade no contexto organizacional torna-se relevante e justificável diante do fato de se perceber que não há na literatura uma expressão unânime de aceitação por parte dos indivíduos em relação ao tema.

Por tratar-se de uma unidade cultural formadora de opiniões e potencialmente com responsabilidade social, as organizações possuem um importante papel na integração social, sendo um meio (mesmo que forçoso) à incorporação dos indivíduos. Como sinaliza Mercchi (2007) que afirma que um país como o Brasil onde, apesar da aparência de uma cultura “liberal”, discussões relativas à sexualidade são consideradas essencialmente um tabu. Dessa maneira a socialização faz-se necessária, tanto por respeito quanto por potencialidades individuais pertencentes ao ser humano.

No bojo dessa discussão, o problema de investigação proposto para este estudo é: qual a interferência da orientação sexual de uma trabalhadora lésbica na sua possível contratação para uma vaga de trabalho?

Tal questionamento justifica-se devido aos padrões normativos e hegemônicos do homem na sociedade. Existe urgência na quebra de paradigmas atados à sexualidade, e às organizações têm recebido a influência de pessoas de diferentes orientações sexuais, etnias, cores e raças o que as impulsionam a socializar essas diversidades, e dessa maneira, contribuem para o seu desempenho.

Os profissionais de recursos humanos das organizações nem sempre conhecem quais são as potencialidades de mão de obra prestadas pelas mulheres lésbicas, incluindo as suas impressões sobre o momento de recrutamento e seleção, bem como as inseguranças, medos, anseios e limitações presentes na prática de gestão de pessoas. Por tratar-se de um tema atual, os estudos nessa área ainda são escassos e necessários, como indicado nas poucas publicações a respeito.

A responsabilidade social das organizações faz-se presente cada vez mais no ambiente competitivo em que elas estão inseridas. Inclusive, sendo considerada como prática diferencial quando as empresas que as contratam assumem um papel social de destaque sobre as suas práticas em relação à diversidade. Diante desse contexto percebe-se a necessidade de desestigmatização.

Este artigo está estruturado em cinco seções, além desta introdução. A segunda apresenta a revisão teórica, em três tópicos: normalização e gênero; gênero sob a ótica *queer* e; diversidade e lésbicas. A terceira seção trata da metodologia aplicada, seguida da análise das entrevistas. E por fim, na quinta seção, são apresentadas as reflexões finais.

Normalização e Gênero

Muito se tem discutido sobre o tema gênero, principalmente no que se refere à implantação ou não desse assunto nos planos municipais de educação, mas a sua não implantação segundo Junqueira (2015) negligencia a discussão e a centralidade que assume a escola nos processos de normalização e ajustamento de sujeitos. O temor encontra-se na crença de que o tema deixará o conceito básico binário e passará a ser tratado como múltiplo.

Mas o termo gênero nem sempre foi usado para a diferenciação de sexo, a sua definição nos dicionários consiste em “um conjunto de seres ou objetos que possuem a mesma origem ou que se acham ligados pela similitude de uma ou mais particularidades” (Michaelis, 1990 p.563). Para Scott (1988, p.72), na

sua utilização mais recente o termo “gênero” parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo, porém, apesar de ter se passado algumas décadas, ainda é um construto social:

Gênero continua sendo uma ferramenta conceitual, política e pedagógica central quando se pretende elaborar e implementar projetos que coloquem em xeque tanto alguma das formas de organização social vigentes quanto a hierarquia e desigualdades delas decorrentes (Louro, 2012, p. 10).

Foucault (1988, p.80) acredita que quando se estuda a sexualidade o que está em jogo é dirigir-se “menos para uma ‘teoria’ do que para uma ‘analítica’ do poder” e, dessa forma, derrubar tabus como “meninos gostam de azul, jogam videogame e são agressivos, enquanto meninas gostam de rosa, brincam de boneca e são naturalmente passivas e emotivas. Duas categorias para toda a raça humana. Será o bastante?” (Loureiro; Vieira, 2015, p.47). Com isso, a necessidade de diferenciação e normalização de gênero passou a ser necessária e imposta, já que:

Ao contrário do que se pensa habitualmente, não foi o estabelecimento da diferença dos sexos que condicionou o lugar social, moral e psicológico da mulher; foi a discussão de seu novo estatuto social que deu origem à diferença de sexos como a conhecemos. A formação da nova imagem da mulher nos séculos XVIII, e sobretudo XIX, trouxe à tona a rediscussão da diferença de gêneros. Desta rediscussão surgiu a ideia da diferença de sexos entendida como bissexualidade original e não como hierarquização de funções de um só sexo fisio-anatômico (Costa, 1995 apud Souza; Carrieri, 2010, p. 51).

Dessa maneira, o construto social emerge, as relações de poder aparecem. Para Souza e Carrieri (2010) a vida, como objeto do poder, é um dos grandes fenômenos do século XIX e vem com o surgimento e a organização do Estado, que passa a ocupar o lugar das monarquias. O desejo de domínio continua, mas de formas diferentes e mais sutis. Mas não menos prejudiciais à

sociedade. Segundo Butler (2010, p.153) a categoria do “sexo” é, desde o início, normativa: ela é aquilo que Foucault chamou de “ideal regulatório”.

A universalidade e sua promessa de igualdade começou criando modalidades de cidadania ao relegar as mulheres a uma posição inferior, pois não tinham acesso à educação, direito ao voto, ao patrimônio ou qualquer forma de autonomia individual, mesmo porque eram tuteladas do nascimento até a morte. (Miskolci, 2015, p.18).

Nessa mesma linha de raciocínio, Souza e Carrieri (2010) falam sobre um problema de poder com uma população que é um problema político, biológico e científico, o que é denominado de biopoder. Tal poder, exercido por meio das “práticas sexuais masculinas, associam-se à heterossexualidade e à dominância. A passividade e os comportamentos efeminados costumam ser desvalorizados e tachados como parte de uma masculinidade subordinada” (Eccel; Saraiva; Carrieri, 2015, p. 5).

Segundo Irigaray (2008), a hegemonia masculina também é uma questão de gênero, raça e classe social. E, de fato, a famosa expressão classe, raça e gênero passou a ser usada frequentemente, assim como o conceito de heterossexualidade compulsória nasce. Fato corroborado por Souza e Carrieri (2010) quando afirmam que os valores capitalistas exercem o poder para segregar e simultaneamente hierarquizar a sociedade, garantindo relações de dominação e provocando efeitos de hegemonia, ou seja, a normalização de gênero em uma concepção binária, hegemônica e heteronormativa.

Para tanto, faz-se necessário fazer a diferenciação entre heterossexualidade compulsória a heteronormatividade:

Enquanto na heterossexualidade compulsória todas as pessoas devem ser heterossexuais para serem consideradas normais, na heteronormatividade todas devem organizar suas vidas conforme o modelo heterossexual, tenham elas práticas sexuais heterossexuais ou não. Com isso entendemos que a heterossexualidade não é apenas uma orientação sexual, mas um modelo político que organiza as nossas vidas. (Colling, 2015, p.24).

Essa instituição normativa que Louro (2000) chama de pedagogia da sexualidade, em que a expressão sexual e de gênero já é controlada e vigiada nas escolas de modo sutil, mas arraigado e entranhado nos processos de ensino-aprendizagem. A heteronormatividade está na ordem do currículo escolar e, desse modo, tende a estar presente em seus espaços, normas, ritos, rotinas, conteúdos e práticas pedagógicas (Junqueira, 2015). Dessa forma, o gênero é considerado como um conceito produzido e perpetuado na ordem masculina e falocêntrica da cultura patriarcal ocidental, e ao tentar contrapor-se a pedagogia da sexualidade ou pedagogia do armário há grandes empecilhos, como ressalta Junqueira (2015, p.41) ao afirmar que uma pessoa que afirma considerar “propaganda de homossexualidade” ações voltadas a enfrentar a homo-lesbo-transfobia na escola ignora os processos de heterossexualização compulsória e a imposição socioinstitucional da pedagogia do armário⁵³.

Gênero sob a ótica queer

Com o ensejo das definições e colocações usuais para o termo gênero, a *queer theory* ou teoria *queer* não pode ser esquecida, já que apresenta uma visão distinta da convencional a respeito de gênero.

Concebida originalmente para questionar a formulação de que a biologia é o destino, a distinção entre sexo e gênero atende à tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: conseqüentemente, não é nem o resultado causal do sexo nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo (Butler, 2015, p.26).

Surgiu em meados da década de 80 e sua proposta é a desconstrução social da identidade sexual e gênero como papéis sexuais essenciais e biologicamente aceitos na natureza humana, comportamentos ditos normais, como rosa é de menina e azul de menino, conforme observa Souza e Carrieri

⁵³ ‘Sair do armário’ é uma expressão comumente utilizada para designar o momento em que o sujeito revela para os outros a sua real identidade sexual.

(2010). Para o pensamento *queer*, o polo masculino também contém o feminino, mesmo que seja de forma postergada e reprimida, e vice-versa.

A escolha do termo *queer* para se autodenominar, ou seja, um xingamento que denotava anormalidade, perversão e desvio, servia para destacar o compromisso em desenvolver uma analítica da normalização que, naquele momento, era focada na sexualidade (Miskolci, 2009, p.151).

A intenção era romper com a ideia de minoria e destruir a normatização heterossexual, para Miskolci (2009, p. 152) “os estudos *queer* surgiram do encontro entre uma corrente da Filosofia e dos Estudos Culturais norte-americanos com o pós-estruturalismo francês que problematizou concepções clássicas de sujeito, identidade, agência e identificação”. Para Irigaray (2010, p. 6) sob a ótica *queer*, gênero é totalmente desassociado da ideia voluntarista de representar um papel socialmente definido como masculino ou feminino, mas se fundamenta na reiteração de normas. Como exemplifica Beauvoir (2009) ao afirmar que ninguém nasce mulher: torna-se mulher, mas sempre sob uma compulsão cultural ao fazê-lo, ante o ponto de vista em que o que constitui uma mulher é uma relação social específica com um homem, perante um regime de submissão, perpetuando a sociedade heterossexual:

As mulheres são doutrinadas pela ideologia do romance heterossexual através de contos de fadas, da televisão, do cinema, etc, isto é, todos esses mecanismos fazem propagandas coercitivas da heterossexualidade e do casamento como padrão (Colling, 2015, p. 24).

Segundo Souza e Carrieri (2010) a efervescência da teoria vem dos estudos *gays* e lésbicos, bem como da teoria feminista, da sociologia do desvio norte-americana e do pós-estruturalismo francês. Para Irigaray e Freitas (2009) a *queer theory* é uma visão mais radical do humanismo crítico de Dewey, Rorty, Blumer e Becker e tem por objetivo desmascarar a aparente lógica da realidade, quebrando todas as suas articulações. Esses estudos faziam-se necessários

diante de um cenário social hegemônico e heteronormativo até então velados, passavam a fazer frente as “minorias” rebeladas.

O foco *queer* na heteronormatividade não equivale a uma defesa de sujeitos não-heterossexuais, pois ele é, antes de mais nada, definidor do empreendimento desconstrutivista dessa corrente teórica com relação à ordem social e os pressupostos que embasam toda uma visão de mundo, práticas e até mesmo uma epistemologia (Miskolci, 2009, p. 157).

Souza e Carrieri (2010) ressaltam que o pensamento *queer* emerge com uma preocupação de que é preciso desconstruir o caráter permanente da oposição binária masculino-feminino. Butler (2015) designa o uso do termo matriz heterossexual como a grade de inteligibilidade cultural por meio da qual os corpos, gêneros e desejos são naturalizados. A análise dicotômica frequentemente usada pela sociedade impede que a mesma aceite diferenças de conduta socialmente aceitas e, assim, marginaliza os chamados “transviantes” causando o preconceito e discriminação. Segundo Irigaray (2010), ordenar os fenômenos observados, valendo-se da lógica *queer*, significa confrontar as ideias de que haja uma única leitura da realidade e de que exista algo que possa ser chamado de “normal” ou “normalidade e esse comportamento dificulta a naturalização das diversidades, próximo tópico a ser discutido.

Diversidade Sexual: lésbicas

A chamada “gestão da diversidade” está em alta no meio organizacional. Muito se fala em responsabilidade social e necessidade de inserção de todos os grupos da sociedade no mercado de trabalho. Nesse sentido, Miskolci (2015) esclarece que a noção de diversidade busca abarcar as demandas por respeito e acesso a direitos por parte de grupos historicamente subalternizados como negros, povos indígenas, homossexuais e mulheres, o que resulta em uma mistura de culturas, crenças e valores no espaço organizacional:

A heterogeneidade do ambiente de trabalho não é um desafio apenas para os indivíduos, mas também para as organizações. Uma maior diversidade de mão-de-obra incentiva a criatividade dos empregados, contribui para a melhoria no processo decisório da empresa, uma vez que a torna mais flexível e ágil, pois facilita a troca de informações sobre experiências, valores, atitudes e a apreensão de novas abordagens (Irigaray; Freitas, 2011 p. 627).

No bojo dessa discussão, Alves e Silva (2004) destacam que os mecanismos de recrutamento e seleção representam a face visível da contradição da ação afirmativa com a lógica de mercado, pois é mais custoso recrutar as pessoas discriminadas do que apenas buscar os trabalhadores disponíveis no mercado. Porém, como Irigaray e Freitas (2011) destacam em vista da pressão jurídico-social que sofrem para incorporar representantes das diversas minorias, bem como oferecer iguais oportunidades de ascensão aos mesmos, as empresas elaboraram um discurso politicamente correto que, na prática, reverte-se nas chamadas políticas de diversidade, tais práticas ainda são contraditórias, pois não há consenso em sua legitimidade:

A maioria dos programas estatais adotaram o termo diversidade e o uso de referências ao multiculturalismo para descrever iniciativas para lidar com as recentes demandas por reconhecimento e direitos. Infelizmente, tal adoção vocabular tendeu a ser feita de forma acrítica e se disseminou, sem o devido debate, até mesmo nos movimentos sociais. (Miskolci, 2015, p.18).

Quando o propósito se torna diversidade sexual, tal afirmação é corroborada por Mercchi (2007,) que afirma que um país como o Brasil, em que, apesar da aparência de uma cultura “liberal”, discussões relativas à sexualidade são consideradas essencialmente um tabu. Assim “combinada ao mito da democracia racial, a gestão da diversidade contribui para a negação do preconceito por meio da redução das diferenças à forma de mercadoria, realizando um movimento de reificação das relações sociais” (Alves; Silva, 2004, p.10).

Este fenômeno social que se expressa por meio da homofobia, segundo Junqueira (2015), são preconceitos, discriminação e violência voltados contra quaisquer sujeitos, expressões e estilo de vida que indiquem transgressão ou dissintonia em relação às normas de gênero, à heteronormatividade. Para discutir-se a diversidade sexual e a normalização da identidade gay nas organizações, os tópicos acima citados, precisam ser socialmente aceitos e entendidos pela sociedade, como ressalta Miskolci (2015) ao afirmar que tolerar a diversidade é muito diferente de acolher, deixar-se influenciar e transformar-se por ela.

Ao adentrar o mundo gay, especialmente durante a realização de pesquisa científica voltada para o contexto de trabalho, é estar presente em universo ainda pouco estudado pela ciência, tanto que falar em homossexualismo⁵⁴ no ambiente de trabalho continua sendo tabu nas mais diferentes culturas (Siqueira; Zauli-Fellows, 2006, p. 4).

E, no bojo desta discussão, Siqueira e Zauli-Fellows (2006) vão além dos conceitos para a análise do objeto desejante desses indivíduos, de aceitação, pois, dentre os vários grupos da diversidade cultural, os mais discriminados são os homossexuais. A disputa pela identidade está envolvida com uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais. Dentro das organizações não poderia ser diferente, o que é reafirmado:

O homossexual vivencia nas empresas várias experiências, tais como: a discriminação no processo de seleção de pessoal se a empresa notar que ele seja homossexual, ou ele declarar explicitamente sua orientação; a perda de emprego em virtude da orientação sexual; a perda de uma possível promoção, também em virtude da orientação sexual; o discutível fato de o homossexual ganhar menos do que o heterossexual; avaliações de desempenho baseadas intensamente em um único traço do indivíduo, a identidade homossexual (Siqueira; Zauli-Fellows, 2006, p. 7).

⁵⁴ A palavra homossexualismo (sufixo ismo) não é mais utilizada, pois denota condição patológica, que foi revogada em 1993 ao ser retirada da lista de Classificação Internacional de Doenças (CID).

Nessa concepção, Irigaray e Freitas (2011) questionam o fato de as lésbicas compartilharem o mesmo gênero. Isso as tornam homogêneas? Para Butler (2015) não, pois uma característica do indivíduo, não o representa tampouco o torna uniforme. Desse modo não há padronização de comportamentos que possam ser previamente esperados, ou legitimados, segundo Irigaray (2007, p.12) “o fato de os homo e bissexuais adotarem estratégias de sobrevivência para lidar com sua orientação sexual no ambiente de trabalho reforça o pressuposto de que eles são, de fato, discriminados.” As considerações metodológicas deste estudo vêm a seguir para posteriormente realizar-se as análises à luz do material teórico apresentado.

Procedimentos de Pesquisa

O presente estudo teve como objetivo conhecer sobre o quanto a orientação sexual interfere na contratação de trabalhadoras lésbicas na cidade de Maringá/PR. Para tanto algumas perguntas fizeram-se necessárias, como por exemplo: de que maneira se desenvolve a inserção e permanência das trabalhadoras lésbicas no mercado de trabalho? Há determinadas áreas com maior aceitação para tal público? Como pertencentes ao “gênero de origem”, as trabalhadoras lésbicas sentem-se menos estigmatizadas no momento do recrutamento e seleção para uma vaga de emprego do que os gays?

Para tal estudo, o intuito foi o de responder as perguntas propostas, tendo o caráter de resolver o problema apresentado e, por conseguinte, entender tal fenômeno social. Foi possível, por meio de uma pesquisa tanto quantitativa, por utilizar-se de questionamentos sobre o perfil dos pesquisados, quanto qualitativa, já que buscou-se compreender com as informações coletadas, as relações entre as trabalhadoras lésbicas e o mercado profissional.

A pesquisa qualitativa usou do testemunho como estratégia do método de história de vida, conforme proposto por Cassandre, Amaral e Silva (2014). Na compreensão de Bervely (2000, apud Cassandre; Amaral; Silva, 2014), testemunho é uma narrativa em primeira pessoa, produzida na forma de um

texto impresso, no qual o real protagonista ou a testemunha é quem reconta os fatos. O método história de vida foi empregado, pois se mostrou apropriado, por permitir a reconstrução das experiências vivenciadas e relações estabelecidas.

O revelar das informações deu-se na cidade de Maringá durante a realização das entrevistas, as quais foram realizadas com onze trabalhadoras lésbicas, por meio de indicações e da técnica *snow ball* para a escolha dos respondentes.

Essa técnica é uma forma de amostra não probabilística utilizada em pesquisas sociais onde os participantes iniciais de um estudo indicam novos participantes que por sua vez indicam novos participantes e assim sucessivamente, até que seja alcançado o objetivo proposto (o “ponto de saturação”). O “ponto de saturação” é atingido quando os novos entrevistados passam a repetir os conteúdos já obtidos em entrevistas anteriores, sem acrescentar novas informações relevantes à pesquisa. (Wha, 1994 apud. Baladin; Munhoz, 2011, p. 332).

Nessa perspectiva, os roteiros foram estabelecidos apenas como uma base, garantindo flexibilidade na inclusão de questões pertinentes e desenvolvendo as discussões, sendo conduzido o método de coleta de informações por meio de testemunho, como estratégia de história de vida.

A análise quantitativa dos dados deu-se por meio de padronização de respostas por categoria e tabulação de maneira idêntica às respostas simples ou múltiplas. Já a análise qualitativa aconteceu por meio de análise das respostas dos testemunhos com trechos das entrevistas que se relacionaram com os objetivos e intenções da pesquisa já apresentada. Para preservar a identidade das entrevistas, as entrevistadas foram identificadas por nomes de deusas gregas e romanas. Ressalta-se, por fim, que nos trechos analisados os fragmentos considerados relevantes para a apreciação foram destacados pelo recurso itálico, com o intuito de chamar a atenção do leitor para as diferentes partes que fundamentaram a análise realizada.

Resultados

O presente tópico destina-se a análise da vivência profissional de trabalhadoras lésbicas tanto no momento de recrutamento e seleção quanto em sua permanência na empresa, suas experiências e impressões. Para melhor compreensão da análise do testemunho das entrevistas coletadas à caracterização das trabalhadoras lésbicas pesquisadas seguem reunidas por ordem de respondentes na tabela abaixo:

Tabela 1 - Caracterização das Entrevistadas

Nome	Idade	Escolaridade	Renda Familiar	Profissão
Afrodite	31 anos	Ensino Superior incompleto	R\$4.000,00	Supervisora de rotinas em condomínios
Hera	19 anos	Ensino Superior incompleto	R\$1.500,00	Auxiliar financeiro
Atena	21 anos	Ensino Superior incompleto	R\$2.500,00	Assistente administrativo
Rhea	30 anos	Ensino Superior Completo	R\$6.000,00	Funcionária pública
Vênus	25 anos	Ensino Superior incompleto	R\$4.000,00	Assistente administrativo
Diana	24 anos	Ensino Superior incompleto	R\$10.000,00	Estagiária
Minerva	25 anos	Ensino médio Completo	R\$2.800,00	Vendedora
Gaea	30 anos	Ensino Superior Completo	R\$6.000,00	Administradora
Artêmis	23 anos	Ensino Superior incompleto	R\$3.000,00	Desempregada
Hestia	29 anos	Ensino médio Completo	R\$3.000,00	Garçonete de bar
Juno	23 anos	Ensino Superior incompleto	R\$4.000,00	Assistente financeiro

Fonte: os autores (2015).

O construto social de sexo, gênero e desejo como efeitos de uma formação específica de poder é abordado por diversos autores. Nesse sentido, Souza e Carrieri (2010, p.53) propõem a definição de gênero “como algo ligado às relações sociais estabelecidas a partir do momento da percepção social das diferenças biológicas existentes entre os sexos”, a descontinuidade entre sexo, gênero e desejo causa estranheza e até mesmo aversão à sociedade, e o descumprimento das normas veladas impostas.

Butler (2015) define como gêneros “inteligíveis” aqueles que, em certo sentido instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Comportamento este evidenciado nas entrevistas realizadas por parte das empresas contratantes, conforme revela Atena diante de sua experiência de contratação na atual empresa em que trabalha:

“Pra você que não tem bagagem, é jovem, sem experiência, isso conta muito, se eu tivesse falado que eu era lésbica, eu não estaria lá, não teriam me contratado (...) tem as situações que requer que eu seja fina e subir no salto. Beleza, vamos lá! No meu trabalho eu permaneço das oito às seis da tarde no salto, carão”. (01)

Neste mesmo contexto, ao falar sobre sua contratação em seu emprego atual, Afrodite afirma que: “Ninguém percebeu nada, ninguém me questionou sobre o assunto, pela maneira como me visto, pela maneira como eu converso, a aparência transmite muita coisa”. (02). Já Artêmis relata uma experiência constrangedora pela qual passou:

“Já me perguntaram alguma coisa de religião, se saía muito, quais lugares que frequentava. Ai falei o nome de um lugar que todo mundo sabe que é frequentado por gays e lésbicas, ai me responderam ‘ah bacana!’, mas dava pra sentir que tinha um certo (...) e eu não entrei nessa vaga.” (03)

Essas falas de Atena, Afrodite e Artêmis caracterizam a necessidade de o gênero ser ajustado ao sexo e à conveniência de não revelar sua sexualidade e, assim, assumir performances culturalmente aceitas e normalizadas pela

sociedade. O que hoje a gente chama de regime de visibilidade faz com que as pessoas tenham que negociar o tempo todo a visibilidade e a aceitabilidade dos seus desejos, da sua vida íntima, conforme informação verbal de Richard Miskolci durante o I Seminário de Teoria Queer, realizado em São Paulo em 2015. Neste mesmo sentido, Souza e Carrieri (2010, p.53) corroboram afirmando que “qualquer comportamento que fuja desse padrão heterossexual provoca descontinuidade na sequência sexo-gênero-sexualidade e será tratado como questão de minorias e colocado à margem social”.

Já para Vênus, quando questionada a respeito de entrevistas de emprego, ela parece se culpar pela falta de conhecimento do construto social normativo quando ingressou no mercado de trabalho:

“Antes de entrar no meu atual emprego, já faz uns quatro anos, fiz uma entrevista pra recepcionista, e não entrei, mas não ajudei muito, tava de tênis e cabelo preso, meio ‘machudinha’ sabe, aí fica difícil né? Tinha recém começado a procurar emprego, não sabia ainda como as coisas funcionavam”. (04)

Uma só identidade não caracteriza um indivíduo, aponta Butler (2015). Gênero estabelece intersecções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas, com isso, entende-se que as identidades são múltiplas, assim como as formas de preconceito, o que fica evidenciado na fala de Hera:

“Em pleno século vinte um o preconceito ainda existe, além de eu ser mulher, de ser bissexual, sou negra, então tem tudo isso, mas eu acho que a homossexualidade em si não tem tanto preconceito, eu acho que ainda o preconceito racial é maior que o homossexual”. (05)

Ao expor seu pensamento, Hera deixa claro seu temor quanto a discriminação dentro das várias identidades que possui e enfatiza em particular seu temor quanto ao preconceito racial. À vista disso, Irigaray e Freitas (2011)

reiteram que a orientação sexual por si só não é o suficiente para se criar uma identidade homogênea.

Também foi possível conhecer as múltiplas identidades e sua consequência na discriminação de gênero, como afirma Butler (2015, p.45): “se a “identidade” é um efeito de práticas discursivas, em que medida a identidade de gênero – entendida como uma relação entre sexo, gênero, prática sexual e desejo – seria o efeito de uma prática reguladora que se pode identificar como heterossexualidade compulsória?

Para fugir de tais práticas, Rhea explana que sempre quis ser funcionária pública, quando indagada sobre suas experiências e impressões sobre o mercado de trabalho:

“Sempre coloquei na minha cabeça que não queria passar por este tipo de julgamento, ela tem tatuagem demais, ou ela é lésbica, que roupa é essa? Então na faculdade mesmo já comecei a estudar para concursos públicos (...) tenho bastante colegas homossexuais no trabalho, talvez pensaram como eu”. (06)

Sob essa mesma ótica, Minerva que trabalha como vendedora atualmente, sinaliza sua vontade em mudar de profissão, porém salienta: “Quero começar uma faculdade, não quero ser vendedora pro resto da vida. Quero fazer o curso de marketing e propaganda, é uma área aonde tem bastante gente do nosso meio”. (07)

Tanto o discurso de Rhea como o de Minerva, o receio de passar por experiências desagradáveis e constrangedoras faz com que elas ponderem possíveis carreiras em que acreditam que terão maior aceitação, e no caso de Minerva ela busca a carreira que crê estar protegida.

Acerca do ponto de vista construção de identidade, Butler (2015, p.245) argumenta que “não há necessidade de existir um ‘agente por trás do ato’, mas que o ‘agente’ é diversamente construído no e através do ato”. E nesta concepção Gaea, diz se considerar uma lésbica pós moderna, ao não se enquadrar nos estereótipos construídos socialmente: “Nunca senti necessidade

pelo fato de ser lésbica, de me masculinizar no sentido de usar alguma indumentária mais masculina, cortar o meu cabelo (...) mas eu não uso salto, por exemplo, prefiro tênis, mais confortável”. (08).

Neste sentido, Gaea deixa claro o fato de não compactuar com a sociedade, em relação a formação de sua identidade, a qual é formada perante seus atos, com o que lhe convém, contrariando o modelo existente, em que a sociedade impõe a identidade e espera atos condizentes entre si.

Para Irigaray e Freitas (2011, p.637) “o processo discriminatório pode ser atenuado por conta de outros traços psicográficos, tais como: maior poder aquisitivo, pele branca, e conformidade com os padrões estéticos brasileiros”. Contudo, quando não há essa conformidade, como ocorre com as lésbicas ditas “caminhoneiras”, Afrodite acredita que há sim barreiras na escolha da carreira: “Caracterizado um jeito mais masculino eu diria, eu caracterizaria como uma bartender⁴, aquela pessoa que fica ali atrás do balcão, mexendo com drinks (...) para uma secretária, uma recepcionista, já não atende ao perfil”. (09). Nessa fala, Afrodite reproduz o modelo social da matriz heterossexual, em que corpos, gênero e desejo são normalizados em padrões de comportamento heterossexistas, colocando as ditas “lésbicas caminhoneiras” como não condizentes a funções historicamente femininas.

Ciente desta realidade Hestia relata que se mudou aos dezenove anos para Barcelona, na Espanha, onde trabalhava como bartender:

“Na Espanha é bem diferente, as pessoas não olham te julgando, você pode ser como quer, aqui não. Por isso preferi continuar trabalhando na noite, na balada, com gente jovem. Na verdade pretendo voltar pra lá, me sinto melhor, eu vivo melhor”. (10)

Em relação a discriminação, Atena considera o fator poder aquisitivo, ao relatar a diferenças entre cargos e o seu impacto: “Agora se você é apenas uma assistente, a humilhação é plena”. (11). Juno também pondera sobre este fator, ao afirmar que:

“Não tenho vontade de falar sobre minha sexualidade no trabalho, até porque to subindo a escadinha ainda (...) não dá pra chegar falando, não sei qual seria a reação deles. Talvez depois de formada, quem sabe”? (12).

A partir dessa fala de Atena e Juno, denota-se que o poder aquisitivo, por meio do cargo que se ocupa, pode impedir que a sociedade faça críticas ou explicito o preconceito, como se as julgassem merecedoras ou não de tolerância, como se comprassem o respeito. Conforme evidencia Diana ao afirmar “Pra chefia é diferente né” (13). Ela relata que sua mãe a incentiva a abrir seu próprio negócio, já que está se formando no curso de educação física:

“Depois de formada espero abrir a minha academia, minha família já trabalha com um negócio próprio (...) não sei se eu passaria por algum constrangimento, mas se eu posso, nem vou me arriscar”. (14)

Um aspecto levantado entre as entrevistas é que as entrevistadas se classificam como o estereótipo ditas “patricinhas” ou “no meio termo”, pois dizem que “caminhoneiras” são as que se transvestem de homem, às vezes até com certo ar de desprezo, corroborando assim com o que Irigaray e Freitas (2011) propõem em seu estudo, o fato de as lésbicas se discriminarem entre si em função de outros atributos, neste caso, físicos. Dentre as entrevistadas, não é compartilhado entre todas experiências de discriminação ou constrangimentos, porém algumas também explanam a falta de necessidade em expor sua sexualidade, seja por motivos de defesa ou por discrição, como declara Atena:

“Lá dentro eu tento me manter assim, eu não sinto necessidade de falar que eu sou lésbica, até porque é um ambiente de trabalho, não me deu aquela vontade de falar: gente eu sou lésbica! Até porque é uma empresa familiar, e eles são da Congregação Cristã, eles são bem... Por precisar do trabalho e ver que eles já têm um certo preconceito lá dentro, eu às vezes evito qualquer tipo de comentário.” (15)

Neste trecho da fala de Atena, mais uma vez nota-se o regime da invisibilidade operando, ditando quando é conveniente e seguro para um homossexual se apresentar ou não. Por temor em perder seu emprego Atena prefere manter-se em consonância com o comportamento socialmente normatizado de uma mulher heterossexual. Ainda sobre a indagação do estereótipo, Afrodite declara:

“Eu nunca escondi, qualquer pessoa que eu tenha confiança chega em mim e pergunta... eu vou falar sim que eu sou lésbica, não vou negar, até porque pra evitar constrangimento, algum comentário desnecessário que possa me aborrecer” (16)

Esse discurso de Afrodite mostra-se contraditório, pois ao enfatizar que nunca escondeu sua sexualidade, ela também afirma que esta atitude é para com qualquer pessoa que ela tenha confiança, para evitar aborrecimentos. Dessa forma, entende-se que não é qualquer pessoa que é ou será digna dessa confiança e, ao explanar o possível aborrecimento, parece temer comentários jocosos ou mesmo insultos a sua pessoa por meio de manifestações de homofobia.

Já para Juno, a homossexualidade masculina é mais carregada de preconceitos e dificuldades no ambiente de trabalho, o que é evidenciado em outros estudos na área de Administração.

“Pra mulher é mais fácil, a gente se mistura no meio, usa um salto, uma maquiagem e pronto, ninguém sabe se você gosta de homem, mulher ou dos dois. Agora pra homem, tem a voz, tem trejeitos, não conseguem disfarçar, no meu trabalho mesmo não tem nenhum, e acho que não contratam de propósito, lidamos muito com o público de gente com mais idade, e eles costumam não gostar”. (17)

Nesta fala de Juno, ela declara a facilidade, na qual acredita, que as mulheres possuem em encobrir sua identidade diante dos atos ditos

performativos femininos, facilidade esta que ela crê que os homens homossexuais não compartilham. E, quando se trata de pessoas idosas, Juno passa a mensagem que estes atos de consonância entre sexo e gênero são seriamente necessários para a convivência harmônica, pois nesta faixa etária, a cultura patriarcal e heteronormativa se faz extremamente presente. No que tange ao meio social e econômico, Irigaray e Freitas (2011, p.636) afirmam “a orientação sexual não pode ser propriamente e totalmente compreendida fora do meio social no qual está inserida”. Quando questionada sobre suas impressões, inseguranças e anseios, Atena é enfática:

“Eu vejo que vai chegar a época, quando eu tiver uma certa... não estabilidade, mas sim, um posicionamento profissional mais seguro, ser uma pessoa alfa lá dentro, entendeu? Na visão deles seria bem diferente, e eu poderia dizer sou lésbica, sempre fui, e mostrar pra eles que todo esse período eu fiz um trabalho bom, eu já era lésbica, mais por uma questão de conscientização deles.” (18)

Nesse fragmento da entrevista, Atena demonstra seu desejo por respeito por parte dos empregadores e demais funcionários, o que ela acredita que alcançará por meio de um cargo hierarquicamente mais alto dentro da empresa e, somente nesse contexto, sentir-se-á à vontade e segura para expor sua sexualidade. Em contrapartida Gaea afirma ser uma pessoa muito segura, e diz não problematizar o assunto:

“Como estou fazendo mestrado agora, acho que a sexualidade influencia meu campo de estudo, como gênero, responsabilidade social, políticas públicas de diversidade (...) nesse sentido sim, não fico problematizando isso, talvez se eu fosse heterossexual esses assuntos não me interessariam”. (19)

Ao explicar que não problematiza o assunto, Gaea passa uma postura de sujeito que não se deixa envolver pelo modelo cultura e discurso, como apresenta Butler (2015) ao atestar que o sujeito culturalmente enredado negocia suas construções, mesmo quando estas constituem os próprios atributos de sua

própria identidade. Para Artêmis, sua insegurança poderá levá-la a escolher outra carreira:

“Eu comecei a faculdade com a intenção de entrar no corpo de bombeiros (...) mas não sei, primeiro que é uma área militar, já existe todo um preconceito, por ser mulher, e ainda lésbica, de modo geral eles não aceitam mesmo, tudo vira motivo de piada. Por isso tô pensando bem, porque vou estudar e batalhar pra entrar em um covil, um lugar que sei que vou sofrer, embora seja a área que mais gostaria de exercer na vida, penso em outros concursos públicos também”. (20)

Estes sentimentos de Atena e Artêmis são corroborados entre Irigaray e Freitas (2011) ao afirmarem que a sexualidade tende a influenciar negativamente o trajeto profissional de um indivíduo, já que pode sobrepor-se às competências técnicas de um profissional. Este anseio de Artêmis se justifica devido a uma experiência passada como guarda-vidas voluntário: “Aconteceu em uma troca de turno eu ir me trocar e ter bombeiro que tentou entrar, foi horrível”. (21)

Este trecho da fala de Artêmis mostra o comportamento machista no qual muitos homens ainda baseiam suas atitudes, e como as mulheres estão sujeitas a esta cultura do abuso amplamente doutrinada em nossa sociedade. Como sinaliza Ribeiro (2015, p.19), a mulher não é definida em si mesma, mas em relação ao homem e através do olhar do homem.

Após a análise desses relatos, pode-se inferir que as trabalhadoras lésbicas ocupantes de cargos inferiores na carreira hierárquica podem não revelar a sua sexualidade por considerarem ser um risco perante os pares. De outra forma, estando essas trabalhadoras em cargos de maior prestígio e nível hierárquico superior, se sentiriam mais à vontade para expor a sua vida pessoal e sexual.

Este estudo também revelou que a orientação sexual se torna uma interferência para as trabalhadoras lésbicas em uma possível contratação para uma vaga de emprego se houver dissonância entre o sexo e o gênero. Se a candidata é classificada pelo possível contratante como do sexo feminino,

porém, com o gênero masculino ou com atos performativos dissonantes ao gênero, o tratamento se torna diferente, pois características como vestimenta e o comportamento “adequados” são julgados como sendo importantes na contratação.

Reflexões finais

Apesar de o conteúdo a respeito de gênero e sexualidade ter sido vetado nos Planos Municipais de Educação, o governo federal continua a querer promover o debate, ao incluí-lo em exames nacionais, para promover a discussão e possível reflexão. No bojo desta discussão sobre discriminação por gênero e orientação sexual, esta análise, tomando como base estudos de Irigaray e Freitas (2011) e Souza e Carrieri (2010) teve por objetivo conhecer sobre o quanto a orientação sexual interfere na contratação de trabalhadoras lésbicas na cidade de Maringá, PR.

Para tanto, foram entrevistadas onze trabalhadoras lésbicas residentes na cidade de Maringá, de diferentes idades, profissões, classes sociais e formações acadêmicas. Seus relatos foram transcritos e submetidos a análise de testemunho.

Os resultados aqui apresentados não são conclusivos, apenas refletem a uma parcela das trabalhadoras lésbicas na cidade de Maringá, PR, já que o tamanho da amostra revelou-se ser uma limitação para este estudo, além da escassez de publicações sobre o assunto.

Os principais resultados encontrados nesta pesquisa mostram que a consonância entre sexo e gênero fazem-se presentes no cotidiano destas trabalhadoras, e os atos performativos ditos “femininos” constituem-se necessários no momento da contratação e durante sua permanência na empresa, o que levanta a questão sobre o quanto a organização perde ao recusar o aprendizado possível com as diversidades no ambiente de trabalho. O regime

de visibilidade é uma condição patente para o convívio com seus pares, seja em sociedade ou no ambiente de trabalho.

Estas práticas de controle vão na direção contrária aos estudos desenvolvidos na área, em que Loureiro e Vieira (2015) afirmam que não há uma naturalidade exclusiva na relação gênero-genital; o que existe é uma identidade, uma forma de se reconhecer. A biologia não pode ser usada como base de legitimação da opressão da mulher, a afirmação “o sexo frágil” tem que desaparecer.

Dessa forma, a segurança profissional está atrelada a níveis hierárquicos altos dentro de uma empresa, como uma salvaguarda para assim assumirem sua vida pessoal e sexual, acreditando, dessa maneira, estarem protegidas de comentários jocosos, formas de desprezo e até sanções sociais. Como sujeitos constituídos por várias identidades, as entrevistadas consideram que a identidade classe social se sobrepõe a identidade lésbica e além disso, acreditam que a identidade mulher ainda é carregada de paradigmas que precisam ser derrubados.

Por fim, salienta-se a necessidade de que pesquisas sobre esta temática sejam realizadas em maior volume, por tratar-se de um tema novo e carente de estudos na área, não somente para o meio organizacional, mas para que fomente a discussão na sociedade. Sugerem-se pesquisas que mapeiem, quantitativamente, as áreas de atuação destas trabalhadoras lésbicas, assim como pesquisas qualitativas que relacione o mercado de trabalho para mulheres, independentemente de sua orientação sexual, para que haja comparação entre resultados.

Do mesmo modo, aos administradores em uma cidade metropolitana como Maringá, cabe a elaboração de políticas de diversidade organizacional visando a integração social dos grupos ditos “minorias”, mas também os resultados positivos para a organização com a pluralidade do capital humano e, assim, a sua devida efetivação.

Referências

BALDIN, N.; MUNHOZ, E., M. B.. Snow Ball (Bola de Neve): uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária. In: **Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, Curitiba, 2011.

BEAUVOIR, S.. **O Segundo Sexo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BUTLER, J.. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CASSANDRE, M. P.; AMARAL, W. R; SILVA, A.. Eu, Alex da Etnia Guarani: O Testemunho de um Estudante Indígena de Administração e seu Duplo Pertencimento. In: **Anais do XXXVIII Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração**. Rio de Janeiro: ANPAD, 2014.

CULT. São Paulo: Bregantini, ano 18, n.202, jun. 2015.

CULT. São Paulo: Bregantini, ano 18, n.205, set. 2015.

CULT. São Paulo: Bregantini, ano 18, n.207, nov. 2015

ECCEL, C. S.; SARAIVA, L. A. S.; CARRIERI, A. P.. Masculinidade, Autoimagem e Preconceito em Representações Sociais de Homossexuais. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 1-15, jan./mar. 2015.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: Vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GALILEU. São Paulo: Globo, n.292, nov. 2015

HANASHIRO, D. M. M.; PEREIRA, J. B. C.. Ser ou não Ser Favorável às Práticas de Diversidade: Eis a questão. **Revista de Administração Contemporânea**: ANPAD, Curitiba, v. 14, n. 4, p. 670-683, jul./ago. 2010.

IRIGARAY, H. A. R.. Estratégia de Sobrevivência dos Gays no Ambiente de Trabalho. In: **Anais do XXXI Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração**. Rio de Janeiro, ANPAD, 2007.

IRIGARAY, H. A. R.. Discriminação por Orientação Sexual no Ambiente de Trabalho: Uma Questão de Classe Social? Uma Análise Sob a Ótica da Pós-Modernidade Crítica e da Queer Theory. In: **Anais do EnAPG: Encontro em Administração Pública e Governança**, Salvador, 2008.

IRIGARAY, H. A. R.; FREITAS, M. E.. *Gays e Relações de Trabalho: Análise sob a Ótica da Queer Theory*. In: **Anais do EnGPR: II Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho**, Curitiba, 2009.

IRIGARAY, H. A. R.. Identidades Sexuais Não-Hegemônicas: A Inserção dos Travestis e Transexuais no Mundo do Trabalho Sob a Ótica Queer. In: **Anais do EnEO: VI Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD**, Florianópolis, 2010.

IRIGARAY, H. A. R.; FREITAS, M. E.. Sexualidade e Organizações: estudo sobre lésbicas no ambiente de trabalho. **Organizações e Sociedade**, Salvador, v. 18, n. 59, p. 625-641, out./dez. 2011.

LOURO, G. *et al.* **O Corpo Educado**: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, G. L.; NECKEL, J., GOELLNER S. **Corpo, Gênero e Sexualidade**: Um debate contemporâneo na educação. São Paulo: Vozes, 2012.

MICHAELIS. **Michaelis**: Dicionário escolar língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

MICHAELIS. **Michaelis**: Moderno dicionário inglês & português. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

MECCHI, C. L.. Diversidade Sexual e Políticas de Gestão de Pessoas: Um Estudo Exploratório em Três Empresas de Grande Porte. In: **Anais do I EnGPR: I Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho**, Natal, 2007.

MISKOLCI, R. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica de normalização. **Dossiê**: Sociologias, Porto Alegre, v. 11. n. 21, p. 150-182 jan./jun.2009.

RICHARDSON, R. J.. **Pesquisa Social**: Métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2012.
SCOTT, J. W.. Gênero: uma categoria útil de análise. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SOUZA, E. M.; CARRIERI, A. P.. A Analítica Queer e seu Rompimento com a Concepção Binária de Gênero. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 46-70, maio/jun. 2010.

SILVA, L. G. G.; ALVES, M. A.. A Crítica da Gestão da Diversidade nas Organizações. **Revista de Administração de Empresas**, Brasil, v. 44, n. 3. p. 20-29, jul./set. 2004.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO. **I Seminário Queer – Cultura e Subversões da Identidade**. São Paulo, 2015.

ZAULI-FELLOWS A.; SIQUEIRA, M. V. S.. Diversidade e Identidade Gay nas Organizações. **GESTÃO.Org**: Revista Eletrônica de Gestão Organizacional, v. 4, n. 3, nov./dez. 2006.

DOSSIÊ

**MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA E
PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO
SUPERIOR: NOTAS E TENSIONAMENTOS****MARKERS OF SOCIAL DIFFERENCE AND STUDENT
PERMANENCE IN THE HIGHER EDUCATION: NOTES
AND TENSIONING****Alexandro Silva⁵⁵**

Submissão: 31/08/2016

Revisão: 09/09/2016

Aceite: 09/09/2016

Resumo: Este artigo problematiza a operacionalização de políticas públicas na área da educação a partir de questões incidentes na permanência estudantil de estudantes universitários da rede federal de ensino. Coloca em perspectiva interseccional políticas públicas educacionais, vivências estudantis e gestão institucional como estratégia para pensar as possibilidades de manutenção e ruptura da condição desigual que caracteriza a sociedade brasileira. Por meio de uma etnografia em um campus de uma universidade federal, reúne observações, relatos e sínteses sobre razões e motivos da busca por atendimento psicológico para apresentar notas indicadoras da aproximação de alguns fenômenos do contexto universitário que mantem o tensionamento entre estudantes, universidade e sociedade.

Palavras chave: Permanência Estudantil. Marcadores sociais da diferença. Gênero. Identidade de gênero.

Abstract: This article discusses the implementation of public policies in higher education from incidents issues in federal schools. Puts into perspective intersectoral educational policies, student experiences and institutional management as a strategy to think maintenance possibilities and break the uneven condition that characterizes the Brazilian society. Through an ethnography on a campus of a federal university, gathers observations, reports and summaries of reasons and motives of seeking psychological care to present indicator notes the approach of some university context of the phenomena that keeps the tension between students, university and society.

Keywords: Student Permanence. Social markers of difference. Gender. Gender identity.

⁵⁵ Formação (licenciatura e formação de psicólogo) pela UNESP/Bauru. Especialização em Gestão de Serviços de Saúde pela Faculdade Signorelli. Mestrado em ciências pela Unifesp. É técnico administrativo em educação, lotado no Núcleo de Apoio ao Estudante, da UNIFESP - campus Baixada Santista. Contato: alexandro.silva@unifesp.br.

Demarcando os lugares de fala

O texto que ora apresento é parte de um processo de pesquisa desenvolvido no contexto de atuação profissional do qual faço parte. Enquanto técnico em assuntos educacionais / psicólogo da Universidade Federal de São Paulo, campus Baixada Santista, componho junto a uma equipe multiprofissional aquilo que institucionalmente atribuiu-se o nome de Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE).

Esta inserção implica o enfrentamento de questões histórico-culturais que se apresentam por meio do atual processo de democratização do ensino público superior, da tradição institucional onde me encontro e das questões que os estudantes trazem quando buscam a assistência estudantil. Entre estas e outras questões, há o esforço de não institucionalização que a prática profissional realizada por longos períodos no mesmo contexto pode recair, e, dessa forma, os processos de afastar o familiar e tornar familiar as zonas de indeterminação que incidem sobre meu trabalho têm sido possíveis por meio das pesquisas que desenvolvo no campo da permanência estudantil.

Dessa forma, o que trago para esta discussão é um agrupamento de questões seguindo a ideia de indicador, conforme discutido por González Rey (2005). Para o autor, os indicadores e seus subindicadores agrupam cenas, questões, discursos, temas, entre outras formas de organização, que nos ajudam nos consecutivos processos de nos aproximar de um campo, uma questão, um problema. O indicador não pressupõe uma tradução fiel da questão sobre a qual nos debruçamos, mas aposta na possibilidade de produzir sínteses que nos ajudem a compreender essas questões por meio dos avanços que as análises nos permitem, sejam estas por negação, reiteração ou superação daquilo que nos propomos discutir.

Nesse sentido, o indicador “marcadores sociais da diferença” emergiu, ao lado de outros, de um processo de pesquisa etnográfica que intersecciona minhas vivências de atuação profissional - que se dá por observações, escutas e

intervenções - e a análise dos motivos justificados pelos estudantes da procura por atendimento psicológico. O levantamento desses motivos foi realizado por meio dos prontuários de 136 estudantes, no período de 2010 a 2014, sendo estudantes tanto da graduação (94,85%), quanto da residência multiprofissional (2,94%) e pós-graduação (2,21%). Estes estudantes permaneceram em atendimento individual por mais de 5 encontros, o que possibilitou a compreensão do motivo de procura por atendimento psicológico bem como a intersecção deste motivo inicial com outras questões da trajetória universitária que se configuraram como importantes. A procura majoritária foi de estudantes do sexo feminino (74,41%), o que acompanha a distribuição de gênero do campus no qual a pesquisa foi realizada. A busca por atendimento psicológico foi motivada por encaminhamento interno (51,47%), demanda espontânea (33,82%) e encaminhamento externo (14,71%). A análise da informação dos prontuários foi realizada por meio da análise de discurso (Orlandi, 2011) e posteriormente pela intersecção de temas e sua ligação com o espaço acadêmico (Zárate, 2014).

Tradicional categoria de análise das ciências sociais, os marcadores sociais da diferença (Pelúcio, 2011; Henning, 2015) foram incorporados nesta pesquisa para dar visibilidade à produção de hierarquias e desigualdades no espaço concreto da universidade pública. Questões como gênero, raça/etnia, identidade de gênero, classe, trajetória de escola pública, sexualidade e orientação sexual emergiram como situações que incidem interseccionalmente na produção das relações universitárias como fonte de sofrimento ético-político (Sawaia, 1999) e reiteradores de processos sociais mais amplos como a instrumentalização da diferença para a produção da desigualdade.

Assim, o indicador “marcadores sociais da diferença” agrupa este campo de questões buscando ampliar o raio de análise que parte do sujeito, indo para a instituição e a sociedade. Esta questão é importante porque a informação da qual partimos provem de demanda por atendimento psicológico, ou seja, os

estudantes que trouxeram essas questões traziam sofrimento e/ou dificuldades de pertencimento e permanência no contexto acadêmico em razão das marcas sociais que os distinguiam dos demais estudantes. Nesse sentido, a possibilidade de uma compreensão e intervenção profissional requeria a todo momento um movimento de deslocamento entre as questões subjetivas (sofrimento/dificuldade) e a produção de incidências (políticas / institucionais) que demarcavam aquele fenômeno singular que, na busca pelo psicólogo da instituição, poderia ser psicologizado.

Para Sawaia (1999), no campo de desenvolvimento daquilo que chamamos de ciência, a subjetividade foi historicamente ou negada ou secundarizada como fonte de produção de conhecimento. Como veremos, os motivos que trouxeram estudantes universitários para atendimento psicológico nos permitem observar movimentos de várias escalas (pessoais, sociais, políticas, relacionais, institucionais) que se interseccionam e produzem tensionamentos. Os tensionamentos que analisamos provêm do sofrimento ético-político de estudantes universitários que buscaram apoio psicológico, de forma individual, para as questões que incidiam sobre seus marcadores sociais da diferença. Embora isso diga alguma coisa sobre o contexto acadêmico do qual essas questões emergiram, isso não diz tudo. Na universidade existem outros movimentos que buscam lidar com esses tensionamentos por meio de diversas agências e acionamentos, todavia, para este trabalho, nos deteremos no sofrimento ético-político trazido em acolhimento institucional.

Para contextualizar a discussão é importante situar as escalas de produção da vivência estudantil. Dessa forma, precisamos localizar historicamente alguns breves pontos do processo de democratização do ensino superior no Brasil, as políticas públicas destinadas à permanência estudantil e a instituição de onde parte este estudo.

Ensino Público Superior: uma escala de compreensão macropolítica

No Brasil, a questão do ensino público superior é fonte de diversas interpretações acerca de sua história e função. O que muitos debatedores concordam é que não é possível falar sobre o ensino superior de forma genérica e desligada da realidade social brasileira. Acompanhando os ciclos de desenvolvimento do país, a universidade pública passou por vários ciclos de expansão (Macedo *et al*, 2005; Fávero, 2006; Gisi, 2006) de acordo com os ciclos de desenvolvimento social e econômico pelos quais o país se desenvolveu, tanto em escala interna quanto em escala externa pois o caráter de dependência econômica, cultural e tecnológica é uma constante em nosso processo social.

De colônia, da qual o império não via necessidade de estabelecimento de universidades, privilegiando os estudos na Europa, à atual inserção do país em um mundo globalizado, o que tivemos de constante nesse período histórico foi a característica de sermos um país extremamente desigual em sua distribuição social e econômica. As formas como essa desigualdade incide nos processos de expansão do ensino público superior têm variado no que tange à oferta de vagas, ao acesso, a permanência e a conclusão dos cursos de graduação, sem contudo dar mostras de que esta mesma desigualdade seja impactada por movimentos de maior ou menor expansão da universidade.

Basta lembrar que ela foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento (Fávero, 2006, p. 19).

A questão do modelo de expansão do ensino superior público é uma interrogação constante, tanto do ponto de vista de sua potencialidade histórica quanto do ponto de vista de sua agência contemporânea, sobretudo no que concerne a sua real condição de agente potencializador de mudanças sociais,

mais pontualmente sobre sua incidência na redução das iniquidades e desigualdade social.

Para Dias Sobrinho (2010), sem mudanças estruturais nos termos de uma mudança histórico cultural, o processo de expansão das universidades públicas, por si só, não é capaz de garantir a redução das desigualdades sociais; o que ciclicamente reiteraria o processo de uma expansão excludente e por consequência manteria este mesmo processo em movimento. Ciente de que as crises da universidade sofrem incidência de fatores macroestruturais, o autor reflete que

a comunidade acadêmico-científica também é um importante ator nas transformações do mundo. A crise da educação superior é parte da crise estrutural. A educação superior pode contribuir para a solução de muitos problemas, mas também para a permanência de outros (Dias Sobrinho, 2010, p. 1225-1226).

Por outro lado, alguns autores indicam a possibilidade de construção de rupturas com os padrões estruturais de forma gradual, sem um ponto de cisão radical (Guarnieri & Melo-Silva, 2007), sobretudo apostando nas fissuras causadas no modelo político de educação superior pública, pela inserção de estudantes de camadas sociais tradicionalmente afastadas das universidades. Esta inserção produziria, na série histórica do processo político educacional do país, condições para que as condições de desigualdade fossem reduzidas.

Ambas argumentações trabalham com hipóteses críticas, que se valem de evidências histórico culturais que se permitem delinear como propostas, no entanto, como assinalado por Fávero (2006), apostar na política de educação superior como *Ponto de Arquimedes* a partir do qual a realidade social, em sua condição de desigualdade, seja radicalmente mudada é desconsiderar as múltiplas determinações da questão social, muito embora a educação tenha uma incidência que não se pode desconsiderar quando se pensa em processos de transformação da realidade.

Se não rompe com a tradição social da qual faz parte, sobretudo por ser apropriada por segmentos sociais que não dialogam com os interesses da população, interna e/ou externa, a universidade assimila seus condicionantes e reproduz os mesmos processos de hierarquização e produção de desigualdade.

Dentro de um processo histórico específico, situado por uma lógica de incidência política igualmente específica, o próprio REUNI (Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais - Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007) pode ser compreendido dentro desta agência social que é limiar. Se o tomarmos de forma isolada, sem compreender a finalidade ético-política decorrente das análises do Plano Nacional de Educação, todas as etapas que configuram-no perdem a finalidade de mudança social que o engendra. Isolado das políticas de acesso e permanência, o REUNI foi instrumentalizado como aporte financeiro e não como mecanismo de inclusão e desenvolvimento social.

Expandir e reestruturar unidades já criadas ou projetadas não necessariamente responde às finalidades do Programa, isto porque – apesar das condicionalidades que configuram-no – muitas vezes as universidades não se abrem àquele público cuja trajetória não coincide com o público que tradicionalmente adentrou o ensino público de nível superior. Estes novos processos velados de seleção (repetências contínuas, produção de não pertencimento, silenciamento de processos de tensão entre públicos distintos, entre outras questões), reiteram formas de apartação que nem as políticas de acesso nem as políticas de permanência conseguem incidir. As pessoas vão entrar, terão auxílios financeiros para prosseguir e possivelmente irão se formar, mas os processos de formação para a subalternidade serão inócuos para o processo de formação social como um todo?

Do lugar de onde se fala, de quem se diz: uma escala de análise micropolítica

O lugar onde esta etnografia ocorreu é um dos campus que compõe uma universidade multicampi da região sudeste. Da faculdade temática na área da saúde, que ocupou o centro regulador do processo de expansão dos demais *campi*, à universidade que foi expandida a cinco municípios e diversas áreas do conhecimento, diversos processos alternam-se na gestão desta expansão; seja por assimilação ao modelo de gestão patrimonialista (Faoro, 2001; Rodrigues *et al*, 2008) que lhe é fundante, seja pela mística de uma formação de excelência que lhe é tributada por tradição, diversos hiatos podem ser observados na produção das relações institucionais, e para nossa discussão, a relação da universidade – nos termos de suas políticas institucionais – com os estudantes que dela fazem parte diz muito da intersecção de lugares que produzem e reproduzem a universidade em sua relação com a sociedade; relação esta constantemente tensionada pela agência dos próprios estudantes, técnicos e docentes que, no silenciamento programado pelas relações patrimonialistas, trazem problematizações ao “canto das sereias” (Homero, 2009) das versões oficiais a respeito do acontece na universidade.

Institucionalmente cabe à Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), criada em 2010, a operacionalização das políticas delineadas em um órgão colegiado, não paritário, chamado Conselho de Assuntos Estudantis. Em tese, por ter representantes de todos os *campi* o Conselho seria o aglutinador de questões que envolvem os ciclos de formação estudantil, e, a partir deste lugar centralizador, dispararia as políticas institucionais que organizariam a atenção ao estudante. Enquanto dispositivo formal, a lógica de organização é bem estruturada, todavia, na vivência cotidiana, as disputas entre concepções, demandas e interesses entre o centro regulador e os *campi* é ruidosa.

Embora exista um programa de concessão de auxílios que até o momento trabalha com o custeio para além daquilo que é financiado pelo

governo federal, ou seja, não apresenta restrições de inserção para quem cumpre os critérios de elegibilidade para o acesso; a concessão de auxílios tem limites precisos e um contexto regional de mercado inflacionado pois a cidade de Santos registra um alto nível de preços para aluguéis, uma vez que o campus não dispõe de moradia universitária. Além da concessão de auxílios, existe uma composição multiprofissional para realizar aquilo que se pressupõe como acolhimento institucional, referenciado pelos parâmetros do PNAES (Plano Nacional de Assistência Estudantil – decreto n. 7234 de 19 de julho de 2010). A esta equipe é reservado o lugar de operacionalização das políticas institucionais, o que em tese significaria o acolhimento das questões trazidas pelos estudantes, outros técnicos, docentes e gestores, e a construção de estratégias de articulação entre demandas e capacidade de resposta institucional. Tudo em tese.

Existe um hiato entre o discurso da formação para a excelência, que é lastreado pelo curso de maior prestígio, o de medicina, e a criação de condições concretas de apropriação e pertencimento ao contexto da universidade como um todo. Cada vez mais com características de universidade operacional, como apontado por Chauí (1999), que pode ser observado, entre outras formas, pela maneira como o próprio espaço da universidade, e aqui nos referimos ao campus onde referenciamos estas observações, é constituído como um lugar de passagem, fluxo contínuo, sem estratégias arquitetônicas e/ou de mobiliário que propiciem o ficar, o encontro. Evidentemente que os próprios estudantes criam suas estratégias, mas o espaço como indutor de práticas está bem constituído no sentido contrário; sem espaços para sentar, sem lugares para encontrar, só resta ir e vir no desenvolvimento de atividades acadêmicas.

A observação das relações pelos corredores, a escuta daquilo que chega por meio do acolhimento vai apontando a produção de opacidades entre discursos e práticas. Para o público cujo acesso é garantido por seu lugar de pertencimento social isto não se torna problemático, uma vez que a formação

operacional não incide no repertório característico de sua trajetória anterior à ao ingresso na universidade; entretanto, para o público não esperado, a incitação que o esvaziamento do espaço público condiciona, pode ter incidência sobre a forma como a aquisição de uma formação meramente técnica pode acarretar.

Marcadores sociais da diferença

Chamo aqui de marcadores sociais da diferença a síntese de questões trazidas por estudantes, conforme a descrição realizada no início do texto. Duas questões precisam ser esclarecidas: primeiro, esta condensação tem ligação com os marcadores sociais da diferença, como categoria de análise das ciências sociais - naquilo que elucidam sobre as formas - enquanto elementos caracterizadores da condição humana, são instrumentalizados para a produção de distinções e hierarquias na produção da desigualdade social. No entanto, neste texto, os marcadores sociais da diferença foram organizados como indicadores, na perspectiva de González Rey (2005) para condensar a experiência de estudantes universitários que, no contexto acadêmico, têm essas marcas identificadas como produtoras de não pertencimento e desigualdade no contexto da universidade. Enquanto na primeira acepção importam os elementos, interseccionados ou não, para este trabalho importa a possibilidade de condensação de vivências que partem da experiência da desigualdade como fonte de tensionamento de sua permanência na universidade. Segundo, a seleção do acesso a este lugar privilegiado de escuta destas questões – o atendimento psicológico individual – não exclui a compreensão de que isto implica um filtro que precisa ser pensado. Além das representações do significado da procura por atendimento psicológico, não é possível ignorar o fato de que nem todos estudantes têm conhecimento da possibilidade de acesso ao profissional. Com isto, este acolhimento muito provavelmente captou seletivamente um conjunto de vivências e deixou de captar outros conjuntos.

Igualmente importante é marcar o ponto de análise que processa estes registros. Dentro de uma perspectiva que considera a produção da subjetividade como uma construção ético-política, esta subjetividade ao mesmo tempo que informa processos singulares de cada pessoa, informa igualmente as incidências que seu contexto mediato e imediato têm sobre estas produções (Sawaia, 1999).

Em um lugar tradicionalmente marcado pela presença de herdeiros (Bourdieu & Passeron, 2014), a progressiva abertura da universidade por meio das cotas permitiu, via tensionamentos, a emergência de conflitos que permaneciam silenciados. A observação do cotidiano, tanto nas relações verticais (docentes/veteranos) quanto nas horizontais (outros estudantes) nos permite dizer que até a consolidação do processo de justiça histórica instaurado pelas cotas, e conseqüentemente a possibilidade de grupos com marcadores sociais da diferença se encontrarem e se reconhecerem em um contexto de disputa, a irrupção de questões ligadas aos marcadores sociais eram invisibilizadas. As estratégias eram/são diversas: a desqualificação dos posicionamentos que partiam dos marcadores, sobretudo se tais posicionamentos não estavam embalados sob o discurso acadêmico. Outras formas de desqualificação ocorriam por meio do silenciamento dessas questões - em diversas cenas, o tensionamento que ocorria em razão de certos marcadores sociais era rapidamente desfeito quando um dos interlocutores desviava o foco do assunto emergente. Esta era uma das senhas que sinalizava que aquele assunto não tinha lugar naquele espaço, naquela relação. Por fim, a estratégia mais atual que é transportar a discussão para o campo do vitimismo. Nesta lógica, reconhecer-se no campo da desigualdade – seja lá por qual motivo for – seria uma forma ilegítima de busca por reconhecimento e igualdade. Negar-se ao sujeito a possibilidade de um lastro a partir do qual sua agência ganharia contornos e por conseguinte a possibilidade de enfrentamento às questões. Spivak (2010) nos conta destes interditos em sua reflexão sobre as formas como discursos não autorizados dificilmente irrompem contextos dominantes.

Interessante notar que a busca por atendimento psicológico como uma forma de lidar com a produção da subalternidade, do silenciamento, do não-lugar, tinha uma dupla função: era uma busca por reconhecimento de uma dor, um lugar possível de escuta; ao mesmo tempo que grande parte do que vinha como sofrimento ético-político (Sawaia,1999) chegava como psicologização do social, ou seja, o sofrimento difuso expresso por desmotivação, desamparo, conflitos, crises, dificilmente era reconhecido como resultado de um conjunto de incidentes contextuais. Essa formulação ocorria somente após o desvelamento desses processos que incidiam sobre os estudantes.

Questões como gênero, identidade de gênero, orientação sexual, raça, etnia, classe, trajetória acadêmica de escola pública não figuravam como elementos identitários ou plataforma discursiva de sujeitos ou coletivos. Os processos de reconhecimento e coletivização começaram a despontar como formas de tensionamento e enfrentamento à invisibilidade e ao silêncio paulatinamente seguindo o processo gradual de ampliação e consolidação das cotas na universidade, que teve início em 2013.

Duas breves observações sobre gênero e identidade de gênero na universidade

Como já observado anteriormente, a produção de desigualdades a partir de diferenças socialmente não ocorre de forma homogênea. O indicador “marcadores sociais da diferença” interseccionava internamente vários dispositivos classificatórios que dispunham a condição de determinados estudantes em escalas de valoração desigual no contexto da universidade. Ao lado deste indicador outros emergiram no processo de análise dos prontuários e da observação do mesmo contexto.

Nosso ponto, para esta discussão, é aproximar outras leituras para estes fenômenos. Ao lado de uma compreensão não psicologizante de processos subjetivos, do reconhecimento de que elementos distintivos no espaço

universitário operam produções e manutenções de relações desiguais, pretendemos trazer o elemento gestão institucional para refletir sua presença e ausência no tocante à função social que a universidade tem na manutenção ou ruptura com fenômenos sociais dessa natureza.

Dias Sobrinho (2010) nos chama atenção sobre o papel ético-político na universidade pública nos processos de emancipação humana e social. Não determinada por interesses de mercado, embora não os negue, caberia à universidade pública o lugar de experimentação, desenvolvimento e crítica às formas de vida, pautando-se pela negação das formas de desigualdade socialmente produzidas.

Como não podemos falar de universidade como uma entidade homogênea, sabemos que ela é formada pelo contexto social e traz as mesmas marcas de desigualdade deste contexto. Dessa forma, caberia à gestão institucional criar mecanismos indutores de uma cultura acadêmica cuja característica fosse a constante reiteração de sua diversidade e o direito às mesmas condições de trajetória, mesmo que isso implicasse em dispositivos desigualmente distribuídos.

Por cultura acadêmica, termo genérico, compreendemos os dispositivos mais formais como normas e regulamentos, assim como aqueles dispositivos mais espontâneos como o incentivo e apoio ao debate, o acolhimento de questões sintetizadoras de dificuldades e potências e a capacidade de compreender como estes dispositivos impactam na permanência estudantil como um todo.

Conforme alerta-nos Chauí (1999), a universidade operacional instrumentaliza a formação em uma perspectiva mercadológica, baseada em uma excelência instrumental, dando ênfase às dimensões teórico-metodológicas e técnico-operativas do processo de formação, portanto, sua gestão tem pouca ou quase nenhuma incidência sob processos institucionais que incidam sob questões ético-políticas. Esta perspectiva, como já assinalamos, orienta uma

forma de posição institucional cuja característica é a manutenção de desigualdades, mesmo que sob patamares diferentes: centraliza a agência por processos de mudança no sujeito e se desresponsabiliza por criar internamente cenários de vivência dessa quebra de paradigma social.

Destacamos as questões de gênero e identidade de gênero por nos ajudar a compreender como a permanência estudantil é impactada pela forma como, enquanto marcadores sociais da diferença, são assumidas ou não pela instituição como incidentes na produção das relações universitárias e sociais como um todo.

Como já assinalamos, a observação dessas relações e a escuta de estudantes nos permite dizer que a emergência de discursos e ações de resistência ao silenciamento e manutenção de desigualdades é recente; no entanto, as práticas de desigualdade traduzidas em humilhação, abuso, violência e subalternidade têm histórico progresso nas relações no interior da universidade.

A discussão sobre gênero e identidade de gênero permite um sobrevoo sobre essas questões.

Ainda que menos explícito nas relações universitárias, a violência contra mulheres e transexuais é ampla, difusa e invariavelmente invisível. O cruzamento de observações e relatos de estudantes indicam que é comum a violência sexual, seja ela por meio de abuso ou mesmo estupro e da transfobia nas relações institucionais.

Extremamente difícil de ser reconhecido, sobretudo pelos relatos que vão sendo colocados à medida que se constrói a confiança com os profissionais do acolhimento, os estupros fazem parte da rotina de muitas mulheres no contexto acadêmico. Reiteramos a questão do contexto acadêmico porque, em geral, esses acontecimentos se dão fora da universidade: em festas, encontros, viagens; entretanto, sua ocorrência envolve colegas que conheceram no contexto universitário e encontram rotineiramente. O roteiro obtido por meio

dos relatos é muito semelhante: a baixa resistência de mulheres ao consumo de bebida alcoólica e/ou consumo de determinadas drogas cria o contexto para relações sexuais não consentidas. O impacto inicial, quando os fragmentos de lembranças e memórias de colegas são acionados, é o de vergonha e sentimento de culpa. Como provavelmente reencontrará o colega em outros cenários da universidade, esses sentimentos tendem a ser potencializados. Soma-se a isso a ideia de que, sem saber o que de fato aconteceu, ainda lidar com a possibilidade de apontamentos entre colegas e a possibilidade de novas violências. Para grande parte dessas mulheres, a experiência do cotidiano na universidade vai perdendo progressivamente o sentido de pertencimento e a permanência torna-se um peso. São raras as situações nas quais as estudantes reagem ao estupro, especialmente de forma pública, exigindo intervenção institucional para a situação. Por um lado, há a vergonha, o medo, a dificuldade; por outro, questões como: qual o amparo institucional que existirá? Serei mais exposta? entre outras, dividem espaço com representações sobre a inércia institucional para este tipo de situação.

Se a violência ocorrida em espaços externos à universidade tem impactos em seu interior, a violência ocorrida internamente impacta igualmente. São comuns os relatos indicando o comportamento inadequado de agentes públicos (servidores e terceirizados) e colegas que se comportam de forma abusiva com mulheres estudantes. Segundo as mesmas, estes comportamentos envolvem a forma como são abordadas em locais de circulação, na solicitação de serviços e nas relações cotidianas. Os relatos indicam que há intencionalidade em manter invisível a forma como são assediadas por meio de gestos, tentativas de condicionar solicitações, desqualificação pela condição de mulher e abordagens abusivas.

Estes trechos servem como indicativo de vivências que nos ajudam a colocar perguntas e refletir sobre a condição de gênero no espaço público da universidade. Como poderia a gestão universitária, nos níveis centrais e locais,

produzir intervenções a partir de questões tão diversas? Não há resposta única e mais adequada. As possibilidades muito provavelmente variam conforme cada contexto. Uma parte do caminho já é produzido pelas próprias organizações horizontais do contexto. Os coletivos mantem a visibilidade das questões, cobram, criam estratégias de enfrentamento, mas têm limites. Muito do discurso dos coletivos, sobretudo os feministas, é descaracterizado pela máquina de deslegitimação posto em marcha pelos grupos contrários a esta ideia de empoderamento da mulher, acusando-os de vitimismo.

Institucionalmente, colocar o tema em discussão responde a uma parte da necessidade por intervenção e posicionamento. Lugar de excelência na produção de discursos, os debates ao redor da condição de gênero ficam restritos a situações pontuais, casos em que a violência ganha visibilidade por uma questão interna ou externa à universidade.

Ainda ligado à dimensão do gênero, mas tomando como referência a identidade de pessoas transexuais, muito do que se verifica nas relações de violência contra pessoas trans é potencializado quando observamos e escutamos seus relatos. Dentro do espectro da abjeção, quando falamos dos sujeitos que pesam (Butler, 2001) no horizonte das relações normativo-prescritivas, sobretudo ao pensar no circuito sexo-gênero-desejo, este grupo é o que mais sofre a violência institucional.

A universidade tem sua primeira resolução de nome social publicada em maio de 2012 – resolução CONSU, n. 73 de 09 de maio de 2012. Nela, por meio de um preâmbulo que reconhece portarias no âmbito do poder executivo que indicavam o direito à adoção do nome social por parte de transexuais, a universidade reitera este direito internamente em seus processos administrativos de identificação. Como parte de um modelo de gestão já descrito, nos termos de suas preocupações nos processos de formação, a crença de que esta importante manifestação de inclusão social – via processo administrativo de identificação – fosse, por si só, resolver possíveis conflitos e

minorar a violência, não foi observado. A observação das situações demonstrou que a violência, o preconceito, a discriminação – silenciosos e camuflados como na violência contra mulheres – encontrou fissuras pelas quais tornavam mais difícil a vida cotidiana dessas pessoas. Embora tenha redigido uma resolução que reconhecia o direito ao nome social, a universidade não adequou seus processos de informatização à realidade que supostamente estaria criando. Dessa forma, os nomes dessas pessoas figuravam – junto ao nome social – em diversas formas de identificação (crachá, listas de chamada, listas de turma etc). A escuta dessas situações revela dolorosas situações de constrangimento. Se a aparente medida da adoção do nome social poderia ser considerada um avanço em meio às poucas propostas concretas de direito à identidade destas pessoas, o cotidiano demonstrou que a violência simbólica que cerca este público é capaz de burlar até mesmo aquilo que foi garantido institucionalmente. Relatos de insistência em chamar pessoas de gênero oposto ao nome de assento civil, na presença de colegas de sala, foram diversos. Outros, nas relações de ensino-aprendizagem, indicavam a igual insistência em desconsiderar o gênero assumido ao usar pronomes de tratamento no gênero oposto. Há ainda, no caso específico, por ser um campus com ênfase na área da saúde, a insistência em trabalhar a questão da transexualidade sob uma perspectiva de transtorno mental (disforia de gênero), como descrita por manuais de diagnóstico. No conjunto, estas questões indicam que, se não assumir as questões ético-políticas que conformam o processo de formação de estudantes, a gestão institucional opera sua incidência administrativa dentro do modelo operacional descrito por Chauí (1999) como operacional. As justificativas institucionais de que a junção do nome de assento civil ao nome social era baseada em sistemas de informação não demonstram os pontos de inflexão do tema, pois sistemas de informação são construídos por pessoas, e, se não foram mudados, quais os motivos? A universidade operacional, centrada que está na discussão de temas que dão visibilidade política, não incorpora a radicalidade de adoção de determinadas

posições sociais; para ela, basta a visibilidade de uma ação administrativa que, para as pessoas envolvidas, não tem repercussão. No cotidiano, a violência, o preconceito e os processos de enfraquecimento da permanência vão sendo tocados pelas pessoas ao redor.

Finalizando o texto é preciso dizer que a questão do gênero e da identidade de gênero condensam experiências que foram agrupadas sob o indicador “marcadores sociais da diferença” no estudo em questão. Evidentemente, os elementos eleitos para esta questão não subsomem a extensão de experiências de mulheres e transexuais na universidade. Como indicador de experiências que subalternizam a vivência de pessoas em um processo de formação profissional nos perguntamos qual o impacto disso na ruptura e/ou manutenção de processos sociais mais amplos. Qual a excelência formativa que se busca desconsiderando-se a dimensão ético-política da formação profissional? Os subindicadores gênero e identidade de gênero nos mostram lapsos entre discursos e práticas institucionais que não podem ser ignorados. A forma como a produção de silêncios, silenciamento, invisibilidades e diversionismo é encarada ou não pelas instituições de ensino superior dizem muito sobre projetos societários, políticas institucionais e a incidência dessas questões na permanência estudantil. Muito provavelmente todas as pessoas que foram observadas em situações difíceis ou que partilharam suas experiências de desencontro com o contexto universitário vão se formar. O que se coloca em discussão é a forma como a universidade pública, dentro um projeto maior de requalificação social por meio da educação – tendo a Política Nacional de Educação (PNE), o Sistema de Seleção Unificada (SISU), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) – traduz aquilo que as macro-políticas prescrevem como indutores de transformações sociais. Em contextos de gestão patrimonialista, todos estes discursos podem ser instrumentalizados em políticas institucionais opacas, não efetivas. Pensando

na operacionalização de políticas e ações concretas no cotidiano universitário, questões que estão lastreadas no domínio social mais amplo – sobretudo aquelas cuja natureza coopera com a produção de desigualdades – fazem parte da dimensão ético-política que os processos de formação não podem desconsiderar; não somente do ponto de vista do domínio do reconhecimento, mas, sobretudo, da vivência cotidiana. Estando alheia a esta possibilidade a universidade perde sua potência de transformação e cede lugar à tentação de se contentar tão somente com o discurso crítico-reprodutivista.

Referências

- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **Os Herdeiros**: os estudantes e a cultura. Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001. p. 151-172
- CHAUÍ, M. **A universidade operacional**. Folha de São Paulo, 09 de maio de 1999. Caderno Mais!
- DIAS SOBRINHO, J. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010
- FÁVERO, M.L.A. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR
- GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa em psicologia**. Caminhos e desafios. São Paulo: CENGAGE Learning, 2005.
- FAORO, R. **Os donos do poder**. Formação do patronato político brasileiro. Rio de Janeiro: Globo, 2001, 3ª edição revista
- GISI, M.L. A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.17, p. 97-112, jan./abr. 2006.
- GUARNIEI, F.V.; MELO-SILVA, L.M. Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos. **Psicologia & Sociedade**; 19 (2): 70-78, 2007
- HENNING, C.E. Interseccionalidade e pensamento feminista: As contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença.
- MEDIAÇÕES**, Londrina, V. 20 N. 2, P. 97-128, JUL./DEZ. 2015
- HOMERO. **Odisséia**. Tradução Manuel Odorico Mendes. São Paulo: Atena Editora, 2009.

- MACEDO, A.R.; TREVISAN, L.M.V; TREVISAN, P.; MACEDO, C.S. Educação Superior no Século XXI e a Reforma Universitária Brasileira. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.13, n.47, p. 127-148, abr./jun. 2005
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de apoio a planos de expansão e reestruturação das universidades federais** - Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Assistência Estudantil** – decreto n. 7234 de 19 de junho de 2010.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Sistema de Seleção Unificada** - Portaria normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Universidade Federal de São Paulo. **Resolução do Conselho Universitário que institui o nome social**, n. 73 de 09 de maio de 2012.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação** - Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.
- ORLANDI, E.P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, 10ª edição.
- PELÚCIO, L. Marcadores sociais da diferença nas experiências travestis de enfrentamento à aids. **Saúde Soc.** São Paulo, v.20, n.1, p.76-85, 2011
- RODRIGUES, J., NEMI, ALL., LISBOA, KM., e BIONDI, L. A. (orgs.). **Universidade Federal de São Paulo aos 75 Anos: ensaios sobre história e memória**. São Paulo: Unifesp, 2008. pp. 187-239.
- SAWAIA, B.B. Sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B.B. (org.). **As Artimanhas da exclusão** – análise psicossocial e ética da desigualdade social. São Paulo: Editora Vozes, 1999.
- SPIVAK, G.C. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- ZÁRATE, Maria Rodó. **Geografies de la interseccionalitat**: L'accés de la joventut a L'espai públic de Manresa. Tesis Doctoral. Doctorat em geografia. Departament de Geografia. Facultat de Filosofia i Lletres. Universitat Autònoma de Barcelona. 2014.

DOSSIÊ

JORNALISMO, GÊNERO E DISPUTA DE SENTIDOS: A PRODUÇÃO DA IDENTIDADE E DA DIFERENÇA NO DISCURSO DOS LEITORES**JOURNALISM, GENDER AND RACE OF SENSES: THE PRODUCTION OF IDENTITY AND DIFFERENCE IN THE DISCOURSE OF READERS****Pâmela Stocker⁵⁶**

Submissão: 31/07/2016

Revisão: 07/08/2016

Aceite: 01/09/2016

Resumo: O artigo pretende problematizar o aparecimento de um enunciado contra-hegemônico na grande mídia e a manifestação dos leitores sobre ele. O artigo centra-se na postagem da fanpage no Facebook da revista Galileu, relativa à edição de novembro de 2015, que abordou a temática da identidade de gênero. Por meio da análise de discurso, foram examinados 233 comentários, que deram origem a seis núcleos de sentido: religião, biologia, ciência, ideologia, preconceito e papel do jornalismo. Conclui-se que o discurso dos leitores opera na manutenção dos mapas culturais hegemônicos de significado.

Palavras chave: Jornalismo. Gênero. Discurso. Leitores.

Abstract: The article aims to discuss the emergence of a statement counterhegemonic in the media and the manifestation of the readers about it. The article focuses on the fanpage on Facebook posting of Galileu magazine for the edition of November 2015, on the theme of gender identity. Through discourse analysis, they were examined 233 comments, which led to six "units of meaning": religion, biology, science, ideology, prejudice and role of journalism. We conclude that the speech readers operate in the maintenance of hegemonic cultural maps of meaning.

Keywords: Journalism. Gender. Speech. Readers.

⁵⁶ Jornalista e Doutoranda no programa de pós-graduação em Comunicação e Informação da UFRGS. Contato: pamelastocker@gmail.com.

O debate sobre gênero entra em cena

O ano de 2015 foi emblemático no que tange as discussões acerca das temáticas de gênero. O termo veio à tona durante a votação dos Planos municipais e estaduais de educação em todo o Brasil. Cercada por desinformação e polêmica, a votação dos planos acabou por suprimir, na grande maioria dos estados e municípios, toda e qualquer menção da palavra gênero dos documentos oficiais. Devido à pressão de grupos religiosos, a inserção de discussões sobre sexualidade e diversidade de orientação sexual e identidade de gênero ficou fora do planejamento oficial do currículo das escolas de pelo menos oito Estados e no Distrito Federal, pelos próximos 10 anos⁵⁷.

Somado a isso, o país vivenciou a chamada “primavera feminista”⁵⁸, movimento político que consistiu em uma série de protestos e mobilização contra o retrocesso em relação a direitos básicos das mulheres, após projetos de lei propostos pela bancada evangélica na câmara dos deputados⁵⁹. Tendo a internet como alavancadora, campanhas como “Primeiro assédio” e “Meu amigo secreto”, propostas por grupos feministas, tiveram grande repercussão nas redes sociais. A persistência da violência contra a mulher foi tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pautas como a descriminalização do aborto, a pedofilia e a desigualdade de gênero ocuparam o centro nas discussões da esfera pública.

Nesse cenário, a revista Galileu anunciou, em outubro de 2015, a sua capa de novembro nas redes sociais. Além do novo projeto gráfico, a revista mensal trouxe como pauta a identidade de gênero. Com a chamada: “Gênero:

⁵⁷ Notícia disponível em <http://goo.gl/yZu7C4>. Acesso em fevereiro de 2016.

⁵⁸ Termo cunhado pela imprensa brasileira em 2015 para se referir a “onda” de protestos e manifestações feministas no país. O termo apareceu pela primeira vez em novembro de 2015 em reportagem da Revista Época, da editora Globo (<http://goo.gl/L4BOZP>), no editorial do jornal El País (<http://goo.gl/eYIy1m>) e em colunas de opinião de diversos outros veículos. Acesso em fevereiro de 2016.

⁵⁹ Como exemplo pode-se citar o Projeto de Lei 5069/13, de autoria de Eduardo Cunha (PMDB-RJ), que estabelece penas específicas para quem induzir ou orientar gestantes ao aborto: <http://goo.gl/SNImuS>. Acesso em fevereiro de 2016.

tudo que você sabe está errado. Entenda o que é, afinal, a identidade de gênero e descubra como o debate sobre o tema é importante para acabar com o preconceito”, a postagem na fanpage do Facebook recebeu 1,8 mil comentários e mais de 5 mil compartilhamentos. Além de manifestações elogiosas, muitos leitores se posicionaram contra a abordagem da temática pela revista.

Compreendendo o jornalismo como um gênero discursivo particular (Benetti, 2008), que tanto assume como ajuda a construir a sociedade como um consenso (Hall et. al, 1993), este artigo pretende analisar o aparecimento de um enunciado contra-hegemônico (matéria de capa da revista Galileu sobre Identidade de Gênero), que rompe a lógica e a regularidade na produção de sentidos consensuais pelo jornalismo. O aparecimento desse enunciado como acontecimento singular rompe a Ordem do discurso (Foucault, 1971) e abre brechas para novos mapas culturais de significado (Hall et al, 1999). Por meio da Análise de Discurso (AD), procura-se mapear os principais núcleos de sentido e identificar as interdições e rejeições que se manifestam a partir da vontade de verdade presente nos comentários dos leitores. Por fim, procura-se refletir sobre como opera a produção da identidade e da diferença nesse contexto.

Gênero, discurso e poder

A linguagem usada no cotidiano não serve apenas para transmitir e expressar relações de poder, mas também auxilia e colabora em sua produção e instituição. Nessa direção, importa compreender o poder não como uma entidade estável garantida por um polo, mas sim como uma rede de relações em atividade constante. Ele é exercido pelos sujeitos e tem efeitos sobre suas ações.

A atribuição de determinados papéis sociais e de gênero a homens e mulheres é instituída socialmente por meio de disposições e práticas acionadas historicamente. Essas identidades são voláteis e construídas com o auxílio da

linguagem, fazendo com que os sujeitos se construam como masculinos e femininos.

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder (Louro, 2003, p.41).

O conceito de gênero surge na década de 60 a fim de enfatizar o caráter social e histórico das relações e diferenciar os processos que constituem os indivíduos enquanto homens e mulheres, até então naturalizados e explicados somente pela biologia. Mais do que uma simples categoria analítica, o conceito procura demarcar que as desigualdades entre homens e mulheres ao longo da história não resultavam de um ato único, e sim de uma série de ações e construções sociais. Para Grossi (1998) o papel de gênero diz respeito à construção social, e vai depender da ideologia de cada lugar e época para concretizar-se. Já a noção de identidade de gênero é individual, construída com base na vivência de cada sujeito em determinada sociedade.

A codificação de gênero se expressa na organização social por meio de diferentes instâncias de poder, mesmo que nem sempre de forma explícita. “As estruturas hierárquicas dependem de compreensões generalizadas das, assim chamadas, relações naturais entre homem e mulher” (Scott, 1995, p.91). A linguagem é um dos caminhos que permite compreender como os gêneros são dotados de sentido e os desdobramentos disso nas relações de poder e saber. As naturalizações acerca de sexo, gênero e sexualidade e os modos como esses marcadores sociais se estabeleceram nas convenções sociais podem ser desconstruídas ao resgatarmos os modos como estas construções foram operadas na cultura, por meio de discursos que orientamos padrões e normas sociais vigentes (Veiga da Silva, 2014).

Os discursos de autoridade, como da ciência, da igreja, da moral e da lei identificam, classificam, dividem, regram e disciplinam as formas de ser e estar no mundo. Mais do que isso, os conhecimentos sobre gênero e sexualidade são dimensões tidas como essenciais, seguras e universais, que “não podem/não devem ser afetadas ou alteradas” (Louro, 2004, p. 23). Cabe lembrar que outros marcadores como classe e raça também estão articulados à regimes políticos de poder e saber formulados no âmbito do pensamento dominante, subordinados às normas sociais hegemônicas até hoje tomadas como “naturais”. Nessa direção, o estudo do gênero como categoria de análise propicia uma reflexão “sobre os modos como as convenções sociais sobre o masculino e o feminino são produzidas, associadas a distintas formas de relações de poder e os modos como estas convenções produzem hierarquias e desigualdades” (Veiga da Silva, 2014, p. 480). Até mesmo as convenções de gênero e sexualidade, como a premissa que institui uma coerência e uma continuidade entre sexo-gênero-sexualidade, foram produzidas discursivamente pela cultura e são regidas por normas comportamentais ocidentais, ainda que sejam vistas como “verdades” incontestáveis para o senso comum.

Jornalismo como acontecimento

De acordo com o paradigma Construtivista, o jornalismo, como instituição social, cumpre o papel de produzir “uma reconstrução discursiva do mundo” (Franciscato, 2005, p. 167). Desta forma, opera produzindo e reproduzindo conhecimentos sobre os fatos valendo-se daquilo que Hall et al. (1999) chamam de “mapas culturais de significado”. Por meio destes mapas, o jornalismo estabelece consensos e parâmetros sociais: “ao lidar essencialmente com o que é inesperado, incomum ou perigoso, o jornalismo acaba indicando o que seria socialmente desejável, normal ou adequado” (Benetti, 2007, p. 110).

Compreendendo o jornalismo como um gênero discursivo particular (Benetti, 2008), é possível caracterizá-lo, por si mesmo, como um acontecimento (Benetti, 2010). Com base nas reflexões de Pêcheux e Foucault interpostas à problematizações derivadas das teorias do jornalismo, Benetti (2010, p. 154) propõe assim considerá-lo especialmente em três situações: “1) ao tratar de fenômenos capazes de gerar a sensação de experiência compartilhada; 2) ao organizar a experiência temporal do homem contemporâneo; 3) ao produzir supostos consensos”. O interesse deste artigo recai especialmente no terceiro item, por considerar que a força do discurso jornalístico reside na definição do sistema de valores hegemônicos da sociedade num determinado momento histórico, assumindo e ajudando a construir os valores de consenso. Por meio da repetição de determinados conceitos, o jornalismo institui um mundo socialmente legítimo.

Pensando o jornalismo dentro de um quadro amplo e problemático proposto pela autora, que pressupõe contemplar a repercussão do jornalismo sobre os indivíduos, grupos e valores hegemônicos da sociedade, o que se sugere aqui é que a ruptura desses valores de consenso criados e cultivados pelo jornalismo por meio do próprio jornalismo, pode ser também interpretada como acontecimento. A quebra da reprodução sistemática de temas e a brecha aberta para a construção de novos enfoques e sentidos também confere ao jornalismo esse lugar, investindo-o de um caráter experiencial, dado pelo compartilhamento do momento histórico. Ao trazer à tona novas “verdades”, como faz a revista Galileu em relação às definições sobre identidade de gênero, por exemplo, considera-se que o jornalismo está se apropriando de um novo índice do presente, possibilitando que irrompa e circule gradativamente na esfera social. Desta forma, confere positividade a esse saber e configura-se como documento que determina o aparecimento deste enunciado (Foucault, 1968), além de possibilitar condições de produção para novos discursos.

Análise de discurso e a interação texto-leitor

Para que algo possa ser dito em determinado momento da história, é preciso que estejam dadas as condições para sua aparição, existência e circulação. Em outras palavras, segundo Foucault (1971), as possibilidades do discurso são reguladas e regulamentadas por uma “ordem do discurso”, onde cada enunciado é entendido como um bem que tem regras de aparecimento, condições de apropriação e de utilização.

A abordagem da temática da identidade de gênero como matéria de capa de uma revista de grande circulação como a *Galileu* acontece nesse momento histórico porque estavam dadas as possibilidades de aparição e circulação desse discurso. O cenário e o contexto mencionados na abertura deste artigo fizeram com que este e outros enunciados relacionados encontrassem condições para irromper. Nessa direção, vale lembrar que em fevereiro de 2015 a revista *Nova Escola*, da editora Abril, abordou em matéria de capa a educação sexual e preconceito em relação às normas de papéis masculinos e femininos ao trazer a história do menino britânico Romeo, que foi afastado de sua escola por não vestir roupas “de acordo com o seu gênero”. Com a fotografia do menino vestindo roupas e coroa de princesa na capa, a publicação já havia provocado discussões e polêmica no ambiente das redes sociais a respeito da temática. Mais tarde, em agosto, o programa *Fantástico*, da rede Globo, veiculou uma reportagem sobre uma criança transexual proibida de usar o banheiro na escola, nos EUA. A veiculação da reportagem também despertou a manifestação dos telespectadores. Mesmo trazendo à tona situações vividas fora do Brasil, as brechas abertas para abordar a temática de gênero na grande mídia colocaram em circulação estes enunciados, dando condições para que novos mapas de significado encontrassem brechas para surgir em outros meios e veículos.

O conjunto destas irrupções, a regularidade desses acontecimentos discursivos e destes enunciados que “falam a mesma coisa”, revelam uma

positividade, que desempenha o papel do que Foucault (2007, p. 146) chamaria de *a priori* histórico, uma combinação de regras que caracterizam uma prática discursiva em determinado espaço-tempo.

Analisando as redes de relações entre o discurso e outros domínios (acontecimentos políticos, práticas e processos econômicos, instituições), Foucault desenvolveu o método arqueológico. A análise histórica empreendida por ele se faz pela busca de documentos – o arquivo – considerados “jogos de regras que determinam numa cultura o aparecimento e o desaparecimento dos enunciados, sua permanência e sua extinção, sua existência paradoxal de acontecimentos e de coisas” (Foucault, 2007, p. 146). Foucault assume essas brechas e as descontinuidades, buscando o emaranhado de fatos discursivos anteriores a um acontecimento, acreditando que estes o explicam e determinam. Assim, “uma época” pode ser entendida como “um emaranhado de continuidades e descontinuidades, de formações discursivas que aparecem e desaparecem” (Gregolin, 2004, p. 77). Nessa direção, considera-se que capturar uma dessas irrupções de enunciados contra hegemônicos, detendo-se na manifestação dos leitores sobre eles, possa ser produtivo para pensar a produção da identidade e da diferença que se dá nessa relação e neste contato dos leitores com os novos mapas de significado nesse momento histórico particular.

A Análise de Discurso (AD) como método centra-se nos modos de funcionamento do discurso para compreender o movimento de instauração de sentidos como objeto histórico e subordinado aos enquadramentos sociais e culturais (Benetti, 2007). Dito de outro modo, “procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (Orlandi, 2007, p.15). Assume-se, assim, que a língua, a cultura, a ideologia e o imaginário afetam o sistema de significação de cada indivíduo: “os sentidos não estão presos ao texto nem emanam do sujeito que lê, ao contrário eles resultam de um processo de inter-

ação texto/leitor” (Mariani, 1999, p. 106). É a relação entre linguagem e exterioridade que constitui o discurso e, por isso, torna-se necessário visualizar a estrutura do texto e considerar o contexto da produção de sentidos.

O jornalismo na web e a atual configuração que abre espaço para a manifestação dos leitores via comentários mostra-se profícuo para a observação e análise dessa interação entre texto e leitor. Nesse contexto, a intersubjetividade exige compreender o discurso como histórico e subordinado aos enquadramentos sociais e culturais, sendo impossível analisá-lo sem considerar o contexto de produção de sentidos. Tanto o dizer como o interpretar são afetados por sistemas de significação e por isso o jornalismo constrói sentidos sobre a realidade em um processo de contínua e mútua interferência (Benetti, 2007). O próprio dialogismo inerente à linguagem permite pensar também na relação entre sujeitos e sua intersubjetividade. Dessa forma, pode-se afirmar que tanto o enunciador (jornalismo) quanto o sujeito que lê produzem o discurso jornalístico, sendo este pleno de possibilidades de interpretação.

Modos de controle do discurso

Em *A ordem do discurso* (1971), Foucault teorizou as relações entre discurso e poder, o que o fez imergir nas discussões sobre os sistemas gerais de controle desenvolvidos pela sociedade ocidental (Gregolin, 2004). Para Foucault, devido ao temor que a civilização tem em relação ao discurso, criaram-se sistemas de controle, instituídos de forma a dominar a sua proliferação e “apagar até as marcas de sua irrupção nos jogos do pensamento e da língua” (Foucault, 2011, p. 50). Por ser uma prática exercida por pessoas imersas em relações de poder, o discurso vai sendo regulado e se moldando por meio de mecanismos discursivos, que tem por função controlar, selecionar e organizar a sua produção. O autor elenca três modos de controle: a exclusão, a sujeição e a rarefação, e divide estes princípios de controle em procedimentos

internos e externos. Como o interesse deste estudo é observar os comentários de leitores a respeito dos enunciados contra-hegemônicos colocados em circulação pelo jornalismo, o interesse recai nos procedimentos externos de controle do discurso, que são a interdição, a segregação e a vontade de verdade.

A interdição é o modo mais comum e familiar de exclusão do discurso, que revela a sua ligação com o poder: “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (Foucault, 2011, p. 9). Decorre das interdições que em uma sociedade algumas pessoas e instituições estejam autorizadas e possuam legitimidade para falar em determinados campos discursivos e outras não. Foucault cita a sexualidade e a política como áreas onde é possível enxergar com clareza os efeitos das interdições e suas ligações com o desejo e o poder.

O segundo modo de controle do discurso elencado por Foucault é a segregação (ou rejeição) que determina o silêncio pela separação entre o normal e o patológico, entre a razão e a desrazão, o certo e o errado. Esse mecanismo se constrói no terreno da legitimidade, e o autor exemplifica seus efeitos pela oposição entre razão e loucura e todo o aparato de saber e redes de instituições imbricadas nesse processo.

Destes dois procedimentos, deriva o terceiro sistema de exclusão, chamado pelo autor de vontade de verdade. Um sistema de exclusão histórico e institucionalmente constrangedor desenha-se quando percebemos que a oposição entre o verdadeiro e o falso não é arbitrária e nem modificável. Na perspectiva de Foucault, a verdade apresenta-se como uma configuração histórica, pois “não há uma verdade, mas vontades de verdade que se transformam de acordo com as contingências históricas” (Gregolin, 2004, p. 98). Esse modo de controle tende a exercer sobre os outros discursos uma espécie de pressão ou poder de coerção, principalmente por estar apoiada em um suporte e distribuição institucional. O modo como o saber é aplicado em

uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e, de certo modo, atribuído, reforça e reconduz o sistema de produção de verdades. A vontade de verdade é o mais fundamental dos três sistemas de exclusão que atingem o discurso, porque atravessa os dois primeiros.

Benetti (2010) relembra que a oposição entre o verdadeiro e o falso acaba por estabelecer as regras de interdição e segregação de certos discursos: “se digo uma ‘verdade’ fora das regras que definem o ‘verdadeiro’ minha enunciação é deslegitimada e invalidada, pois a exterioridade de meu discurso (o que o conforma) não o reconhece” (Benetti, 2010, p. 152). Assim, para descrever e analisar os modos como a “verdade” vem sendo historicamente produzida e compreender a função de controle exercida sobre os discursos, é preciso atentar a função de “polícia discursiva” (Gregolin, 2004). É preciso olhar para os comentários dos leitores sabendo que estão sujeitos à vontade de verdade e à vontade de saber de determinado momento sócio-histórico. Mais do que isso, importa considerar o paradigma positivo do campo jornalístico hegemônico, tomado como sinônimo de “normalidade social” e habitualmente condutor das ideias de verdade e de saber. Nessa direção, o discurso dos leitores em relação à reportagem da revista Galileu, que se propõe a trazer uma nova “verdade”, que está além do senso comum e daquilo comumente tomado como verdadeiro pela grande mídia, interdita e segrega o discurso da publicação, não o reconhecendo como válido. Percebe-se que, quando ocorre uma “quebra” na continuidade e regularidade do discurso jornalístico, os leitores manifestam discursivamente a sua discordância, acionando a dicotomia entre o verdadeiro e o falso para anular as enunciações jornalísticas que não se enquadram nessa rede de valores, como mostra-se a seguir.

Revista Galileu, identidade de gênero e manifestação dos leitores

Com cerca de 80 mil assinantes, a revista Galileu da editora Globo possui mais de um milhão de curtidas em sua fanpage no Facebook e 12.760.000

pageviews por mês em seu site⁶⁰. Segundo a página da editora, “GALILEU seleciona e traduz as mais inovadoras e relevantes ideias nos campos do comportamento, da ciência e da tecnologia⁶¹”.

Em outubro de 2015 a revista anunciou em sua fanpage do Facebook (Figura 1) a estreia do novo projeto gráfico e a capa abordando a temática da identidade de gênero:

Para estampar a capa desta edição tão emblemática, abordamos um assunto que ainda é tabu na sociedade brasileira - a identidade de gênero. Por que tanto preconceito e desinformação continuam rondando o tema? Isso e muito mais você encontra na #novaGALILEU. Daqui para a frente, nossa missão é usar a ciência para explicar o mundo e, acima de tudo, para te ajudar a mudá-lo.

A postagem gerou mais de 5 mil compartilhamentos e 1,8 mil comentários de leitores, contendo elogios, críticas e desaprovação pela escolha e abordagem do tema. Desta mostra total de comentários, foram excluídos aqueles em que constavam apenas marcações de pessoas, *emoticons* ou *links* para vídeos ou imagens. Essa primeira triagem resultou no *corpus* consolidado de 693 comentários. Destes, 344 manifestavam-se favoravelmente em relação à publicação e 349 mostravam-se contrários.

Dentre os 344 comentários elogiosos, foram contabilizadas mensagens parabenizando a revista pela iniciativa e coragem de abordar a temática, elogios em relação à nova identidade visual e à capa, leitores afirmando que irão comprar, guardar e presentear alguém com a publicação. Além disso, um grande número de gírias elogiosas foram registradas, como “lacrou”, “arrasou”, “sambou”, “mitou”, “vraaaa” etc.

Em relação aos 349 comentários negativos, os leitores demonstraram descontentamento referindo-se à revista e sua capa como “lixo”, “nojenta”, “aberração”, “viadagem”, “vergonha” e “piada”. Alguns comentaristas

⁶⁰ Informações disponíveis em: <http://goo.gl/439wa4>. Acesso em fevereiro de 2016.

⁶¹ Informações disponíveis em: <http://goo.gl/FXXAJW>. Acesso em fevereiro de 2016.

afirmaram a intenção de descurtir a página e cancelar a assinatura da revista. Registraram-se ainda comentários que justificaram sua discordância em argumentos religiosos (27), ideológicos (31), biológicos (52), questionando a cientificidade da publicação ou da temática (37), evocando preconceitos sexuais e de gênero (41), questionando o papel do jornalismo (46) ou tensionando e relativizando a abordagem (18).

Para realizar a análise dos sentidos, uma segunda triagem foi feita, priorizando os comentários que continham argumentos e/ou teceram considerações sobre a temática da revista e sua abordagem. Foram excluídos os comentários superficiais de apoio ou contrariedade (apenas uma expressão elogiosa ou contrária, como “amei!” ou “lixo”, por exemplo). Essa triagem final resultou em 233 comentários⁶², que foram analisados e deram origem a seis núcleos de sentido, localizados a partir do mapeamento das sequências discursivas (SDs) mais significativas. Após esse mapeamento, procurou-se observar os princípios de controle (Foucault, 1971) presentes no discurso dos leitores. Os núcleos de sentido serão apresentados a seguir:

Religião

Esse núcleo de sentido reúne 27 comentários que apelam para questões religiosas a fim de deslegitimar a temática abordada pela revista (18 recorrências) ou para responder esses comentários, defendendo-a (9). Palavras como “bíblia”, “igreja”, “inferno”, “pecado”, “crença” e “Deus” aparecem para reiterar esse sentido, como se pode observar nas sequências discursivas (SDs) a seguir:

[SD660]: A Galileu se auto-intitulando a dona da verdade a respeito do assunto, pois **saiba que eu fico com a criação de Deus: ADÃO E EVA !!!!**

⁶² Os comentários de leitores foram reproduzidos na íntegra e sem modificações, por isso contém eventuais erros de digitação/gramaticais. As passagens em negrito foram destacadas pela autora.

[SD662]: Quem é a Galileu pra definir pra mim o que é certo e errado??? Partindo do pressuposto de que as pessoas podem escolher a sua identidade de gênero, me coloco então no direito de escolher no que eu quero acreditar, o que eu acho que é certo. **Eu fico com os ensinamentos milenares da Bíblia**, afinal sou livre pra escolher. Não preciso de vcs para formarem o minha opinião tampouco para me doutrinarem. Descurtindo a página.

[SD665] Para que chingar , querem respeito e não respeitam **Deus criou o mundo , o homem e a mulher , vocês não sabem nem fazer uma formiga e querem criar mais alguns tipo de criatura humana ???**

[SD680] **Deus fez Adão e Eva, não Adão e Ivo.**

Parte destas percepções podem ser atribuídas à regulação historicamente constituída de um cenário religioso refratário à manifestações de identidade de gênero e sexualidades que escapam à heteronormatividade⁶³. Documentos oficiais advindos da igreja católica nos últimos anos, por exemplo, referem-se às identidades de gênero não normativas e às práticas homossexuais como “sinais de anomalia” e “fenômenos morais e socialmente preocupantes”, que a igreja teria o dever social de combater, por afetarem a família cristã (Natividade & Oliveira, 2007, p 263).

Essa regulação se mantém de maneira bastante ilustrativa na contemporaneidade considerando-se a presença da bancada religiosa na câmara dos deputados e a presença de religiosos no espaço da política de forma mais ampla. Formada por bispos, pastores e parlamentares leigos alinhados a dogmas religiosos, a bancada evangélica no Congresso elegeu um número recorde de 78 representantes nas últimas eleições. O Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar (Diap)⁶⁴ identificou 75 deputados e três senadores evangélicos. Eles superam, inclusive, a bancada feminina da Câmara, que conta

⁶³ “Ordem sexual do presente, na qual todo mundo é criado para ser heterossexual ou – mesmo que não venha a se relacionar com pessoas do sexo oposto – para que adote o modelo da heterossexualidade em sua vida” (Miskolci, 2015, p. 15).

⁶⁴ Dados retirados da notícia “Bancada evangélica ganha força inédita no congresso, publicada no jornal ZH em 23 de fevereiro de 2015. Disponível em <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2015/02/bancada-evangelica-ganha-forca-inedita-no-congresso-4704350.html>> . Acesso em julho de 2016.

com 51 integrantes. Entre as prioridades do grupo religioso estão a limitação a reivindicações do movimento gay e o combate à flexibilização das leis sobre drogas e aborto.

Com proposição de projetos de lei que impõem retrocessos ou interdita avanços para as mulheres e LGBTs, a presença deste grupo conservador no campo político - espaço de poder capaz de regular as leis que regem a sociedade – faz notar claramente a ligação do discurso religioso com o desejo e o poder. As interdições de ordem religiosa traduzem um sistema de dominação, mas também a luta por esse objeto de desejo que é o discurso e a verdade religiosa imutável que nele está contida.

Ciência

Os sentidos agrupados neste núcleo advêm de 37 comentários que se utilizam do argumento de cientificidade, tanto para questionar (28) quanto para legitimar (9) o posicionamento da revista. As manifestações contrárias questionam o caráter científico da publicação ou desqualificam a ciência que estuda gênero como algo menor e sem validade; os comentários elogiosos que aludem a ciência em sentido oposto, legitimam a discussão sobre a temática e a própria revista pelo mesmo viés.

*[SD543]: O Brasil é irrelevante no mundo e não tem um Prêmio Nobel sequer não é à toa. **Olha o nível das revistas de "ciência"...***

*[SD547]: Mas que LIXO! **Uma revista que deveria ser de ciência e cultura expondo um tema que vai na contramão de todas as pesquisas e evidências científicas e que não possui status sequer de hipótese!***

*[SD548]: **Gostava da Galileu quando retratava a ciência e não se curvava aos caprichos da modinha social** e à editores gays sem afirmação pessoal que anseiam pela aprovação social. Galileu **passou de revista científica à tablóide de 5º** só falta noticiar festas com pitd daquela madame.*

[SD546]: É isso aí, galerinha: não é "ideologia", é CIÊNCIA. Ótima matéria de capa pra uma revista de divulgação científica! Parabéns, Galileu! Show de bola! #ScienceBitch

Considerando a ciência como uma forma de conhecimento que busca a verdade (da Silva, 2010), pode-se afirmar que os comentários, tanto contrários à publicação, quanto aqueles a favor, não realizam uma reflexão contextualizada e não levam em conta algumas implicações naturais ao conhecimento científico. Os leitores parecem não considerar que a ciência é produzida em uma época determinada e que o cientista (suas concepções de mundo e as teorias científicas que daí resulta) e a sociedade (os homens e suas relações humanas e sociais) são permeados por subjetividades.

Como princípio de controle presente nos comentários que se posicionaram de forma contrária à abordagem da revista, questionando seu caráter científico, identifica-se a vontade de verdade (Foucault, 1971) como um sistema de exclusão que se apoia sobre um suporte institucional: “a ciência é uma forma de domínio, de apropriação. Este domínio, quando justificado, isto é, quando válido epistêmica e socialmente, expressa poder que se pretende verdadeiro” (da Silva, 2010, p. 50). O modo como o saber científico é aplicado, valorizado e distribuído na sociedade legitima historicamente a ciência como modo de conhecimento e produção de verdades, o que torna possível identificar nos comentários de leitores o desejo de tornar fixo e eterno aquilo que está em permanente mudança.

Ideologia

Esse núcleo de sentido agrupa 31 comentários que classificam a abordagem da revista como “ideológica”, denotando sentido negativo a escolha da temática e associando a revista e o tema ao governo, à correntes de pensamento ou posicionamento político de esquerda. As sequências discursivas contêm expressões como “doutrinação marxista”, “marxismo cultural”,

“agenda marxista”, “ideologia de gênero”, “propaganda ideológica” e menções ao comunismo e a um “modismo” social.

[SD582] *Que lixo! Revista puramente ideológica e vendida à agenda marxista! Bando de pseudo-intelectuais ávidos por destruir as famílias e a sociedade!*

[SD583]: *A vá achei que essa revista era científica vem vcs pregar marxismo cultural, a sociedade não tem preconceito nem é desinformada por isso não aceita essa farsa de ideologia de gênero homem é homem e mulher é mulher e vcs tbm sabem disso. Vcs querem um país cheio de puta, pedófilos, viado e ladrão apenas mais uma revistinha cheia de comunistas disfarçados de boa gente va se fu.*

[SD584] *Novidades na Galileu: ESQUERDISMO cancerígeno desde o primeiro PIXEL da capa até o último centavo de patrocínio governamental.*

[SD591] *As pessoas acharem que esse tipo de assunto merece visibilidade é o que me faz ter medo do futuro desse mundo... Imagina só como as coisas vão ser?? Aliás, não entra na cabeça pq esse tema começou a ser abordado em primeiro lugar! Eu espero realmente que essa propaganda ideológica sem embasamento nenhum nao passe de um modismo, se não, só resta deixar o futuro chegar mesmo para as pessoas perceberem a merda que elas estão fazendo com o mundo...*

É possível identificar nos comentários que aludem à ideologia para desqualificar o discurso da revista, a dicotomia entre o verdadeiro e o falso como modo de controle do discurso (Foucault, 1971), excluindo a enunciação como inválida. As discussões sobre gênero, sexualidade e identidade de gênero comumente são enquadradas como invenções ideológicas, ou desqualificadas como um ideário sem ancoragem na realidade. Em resposta a afirmações como essa e a fim de desmistificar esses argumentos, a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) publicou um manifesto⁶⁵, assinado por 113 pesquisadores e grupos de estudos. Segundo eles, ao contrário de “ideologias” ou “doutrinas” sustentadas pela fundamentação de crenças ou fé, o conceito de gênero está baseado em parâmetros científicos de produção de saberes sobre o mundo:

⁶⁵ Disponível em: <http://goo.gl/ebKRhs>. Acesso em julho de 2016.

“Gênero, enquanto um conceito, identifica processos históricos e culturais que classificam e posicionam as pessoas a partir de uma relação sobre o que é entendido como feminino e masculino. É um operador que cria sentido para as diferenças percebidas em nossos corpos e articula pessoas, emoções, práticas e coisas dentro de uma estrutura de poder”. Os pesquisadores destacam ainda a produtividade do conceito para identificar mecanismos de reprodução de desigualdades em diferentes contextos, visto que, como se pode detectar nos comentários acima, muitos acham que uma sociedade ameaçada moralmente necessita de um renascimento dos valores tradicionais: a abordagem da temática pela revista poderia “destruir as famílias e a sociedade [SD582], encher o país de putas, pedófilos, viado (sic) e ladrão [SD583] e provocar medo do futuro desse mundo [SD591].

Biologia

Esse grupo reúne 52 comentários que reiteraram sentidos ligados à biologia para desqualificar o tema abordado pela publicação, trazendo a tona sentidos de naturalidade e normalidade, além de fazerem alusão aos cromossomos e à genética. Os comentários demarcam ainda o caráter imutável do binário de sexo-gênero e da heteronormatividade.

[SD619]: *Kkkkkkk nos vemos nas bancas, minha cara de quem vai compra essa piada, aceitem a forma como vieram ao mundo e parem de festa, **nasceu com pênis é homem, nasceu com vagina e mulher, simples assim!!** Até pq né aparelho excretor não reproduz*

[SD609]: *Quer dizer que eu tenho que aceitar e achar isso lindo pra não ser taxado de preconceituoso? **Quer dizer que é natural ir contra a biologia?** Qual a necessidade de se gritar isso aos quatro ventos? Na boa, o que cada um faz com seu corpo é problema seu mas **não me obriguem a aceitar e achar normal uma bizarrice dessas!** Meu medo é daqui poucos anos isso ser considerado normal, nessas horas que começo a acreditar no fim do mundo!*

[SD612]: *Mas **a natureza já se encarregou de me dizer o que é homem, o que é mulher.** Não serão mentes doentias e frustradas que irão me fazer pensar o contrário.*

*[SD621]: Quem são vs pra saber se meu conceito de gênero esta errado?!
Querem empurrar goela abaixo essa ideologia monstruosa, essa a nojeira ae? só
existe XX e XY o resto é resto e ainda assim... esse resto
nasceu XX e XY*

Butler (2012) enfatiza que temos uma tendência em considerar natural o que é feminino e o que é masculino dentro de uma ordem biológica incontestável. Esse contexto é resultado de construções sociais e culturais de ampla complexidade, regidas por regras e símbolos meticulosos que associam a categoria sexo com a categoria gênero, tendo como absoluto e inquestionável o binômio masculino/feminino. Os comentários de leitores que recorrem a argumentos biológicos exercem neste caso a função de “polícia discursiva” (Gregolin, 2004), uma espécie de controle exercido no que tange a produção de verdades. Essa vontade de verdade exerce sobre os discursos um poder de coerção e pressão em relação à manutenção de determinadas verdades que continuam sendo reforçadas e se tornam cada vez mais profundas e mais incontornáveis.

É possível verificar ainda em muitos dos comentários a articulação entre percepções biológicas e medos coletivos (Miskolci, 2007) desencadeados pelas transformações culturais ligadas ao reconhecimento e à visibilidade das novas configurações e vivências de gênero e sexualidade na atualidade. Acreditar nessas novas verdades e na instauração de sua normalidade chega a ser associada ao “fim do mundo” [SD609]. A reação social a um fenômeno considerado perigoso surge do temor de que ele ameace posições, interesses, ideologias e valores, configurando uma suposta ameaça à ordem social e ao consenso, partilhado por um número substancial de membros de uma sociedade.

Preconceito e intolerância

Esse núcleo de sentido reúne 41 comentários que se baseiam no preconceito em relação a gênero ou sexualidade para criticar a abordagem da revista (12) e comentários de pessoas que identificaram o preconceito nos

comentários de outras pessoas para reiterar a necessidade da discussão a respeito da temática e elogiar a revista (28).

*[SD197]: No dia em que minha mulher ou minhas filhas entrarem num banheiro feminino, e um bosta desse entrar junto dizendo ter esse direito, **eu arreberto ele com tudo que tenho.***

*[SD176]: Ideologia de genero . Não luta gomtra o preconceito porra nenhuma! **O q querem e transformar as crianças em gays.***

*[SD169]: Bravo! **Não precisou nem contar até três para os comentários preconceituosos surgirem. Ó povinho das cavernas!***

*[SD177] Por alguns comentários que li esse tema é mais que necessário... **O pior nem é falta de informação (que já é gritante), é o desrespeito e preconceito.***

Segundo Leite (2012), do ponto de vista filosófico, o preconceito é um fenômeno que se verifica quando um sujeito discrimina ou exclui o outro a partir de concepções equivocadas, oriundas de hábitos, costumes, sentimentos ou impressões. Materializados pela linguagem, o preconceito e os valores fundamentalistas contidos nos comentários acabam por vezes conduzindo à intolerância, atitude de não admitir opinião divergente ou excluir indevidamente o diferente (Bobbio, 1992). Reações explícitas violentas e agressivas a respeito da temática ou da abordagem da revista, ou ainda, comentários de leitores referindo-se a manifestações de intolerância de outros leitores sobre a temática, ilustram a incapacidade de alguns em aceitar e conviver com a diferença. O preconceito torna-se uma técnica argumentativa e a ideia desfavorável de alguns leitores em relação ao tema, por exemplo, acaba por afetar negativamente o julgamento sobre a própria revista e sua abordagem. Identifica-se uma rejeição/segregação (Foucault, 1971) por meio da demarcação entre certo e errado e normal e anormal advinda dos leitores, baseada em preconceitos que concernem à identidade de gênero e sexualidade.

Papel do jornalismo

Este grupo reúne 45 comentários de leitores que fazem menção ao papel do jornalismo, tanto questionando e desdenhando a publicação (37) quanto elogiando, parabenizando e mencionando a missão e importância do jornalismo se envolver com esses temas (8).

[SD021] "**Tudo que você sabe está errado**" **O editor é o dono da verdade é ? Errou feio no título da matéria.**

[SD034]: *Legal...tudo o que sei está errado...por acaso a revista em questão sabe o q eu sei?[...] qdo uma revista "formadora" de opinião radicaliza...me questiono se vale a pena ler o q ela escreve...[...]*

[SD040] *Revista ridícula! Pega o seu tema "gênero" [...]e manda pra pqp. **NUNCA vou ler um lixo de revista como essa. Aliás, a capa também está horrenda. Serve para forrar a caixa de areia dos meus gatos.***

[SD060] *Galileu, antes de tudo, quero parabenizar a equipe de arte por essa belíssima capa! E também aproveito a oportunidade para **parabenizar a equipe de reportagem que, cumprindo o dever do jornalista, traz para discussão um tema que tem gerado tanta polêmica. A nossa função é essa mesmo. [...]***

De acordo com Lago (2010), o jornalismo exerce um papel determinante na construção e ampliação da democracia e da cidadania e sua responsabilidade social só pode se concretizar com a incorporação da alteridade como referente. A pluralidade e a responsabilidade social do jornalismo implica contemplar e incorporar o Outro, para que não se transforme em “inimigo”, pela incapacidade de apreensão em sua “radical alteridade” (Lago, 2010, p. 167). A escolha da revista pela chamada de capa que interpela o leitor dizendo “tudo o que você sabe está errado” provocou inúmeras reações adversas e a antipatia dos comentaristas, que consideraram o posicionamento da revista arrogante. Ao invés de despertar a empatia em relação a esse Outro abordado na reportagem, o posicionamento da revista despertou reações adversas e questionamentos acerca do papel da revista.

As SDs acima enfatizam que, tanto nos comentários contrários (que dizem que irão deixar de ler (SD034) a revista ou forrar a caixa dos gatos com ela(SD040)), quanto nos elogiosos (que atestam que a revista está cumprindo seu dever, sendo madura, de qualidade(SD060)), a instituição jornalismo ganha centralidade na argumentação, demonstrando a consciência do leitor em relação ao contrato de comunicação⁶⁶. A interdição (Foucault, 1971) se dá justamente na observação das normas deste contrato, visto que a revista não teria o direito de dizer tudo, não estaria autorizada a falar e delimitar o que é certo e o que é errado para os seus leitores se posicionando desta forma, tendo extrapolado o seu campo discursivo e por isso, perdendo legitimidade.

A produção da identidade e da diferença nas palavras dos leitores

Se a cultura é a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas às quais a língua recorre a fim de dar significado as coisas, o discurso da revista Galileu produz um tipo particular de conhecimento através da linguagem e da representação. Ao mesmo tempo, institucionaliza esse conhecimento, modela práticas sociais e põe novas práticas em funcionamento. Isso explica o grande número de manifestações de leitores via comentários, tanto de apoio à iniciativa quanto de reações defensivas negativas.

Os comentários de leitores que se mostram resistentes em relação à abordagem da temática pela revista e as reações conservadoras de grande parte deles ilustram a luta simbólica e discursiva travada frente à disseminação da diversidade pelos meios de comunicação. Como já dito na contextualização deste artigo, a temática da identidade de gênero esteve em pauta ao longo do ano em diversas situações, o que explica a menção a uma suposta “modinha social” (SD548) ou “modismo” (SD591) e ao “medo” que “daqui poucos anos

⁶⁶ “O necessário reconhecimento recíproco das restrições da situação pelos parceiros da troca linguageira nos leva a dizer que eles estão ligados por uma espécie de acordo prévio sobre os dados desse quadro de referência” (Charaudeau, 2006, p. 68).

isso ser considerado normal” (SD609) ou “medo do futuro desse mundo” (SD591) presentes na fala dos leitores.

Mais do que isso, é possível perceber os mecanismos de controle do discurso presentes nas narrativas produzidas pelos leitores. Prova disso, são as reiteradas tentativas de produção simbólica e discursiva de determinadas “verdades” em relação às identidades masculinas e femininas: “homem é homem e mulher é mulher e vcs tbm sabem disso” (SD583); “só existe XX e XY o resto é resto” (SD621); “nasceu com pênis é homem, nasceu com vagina e mulher, simples assim!!” (SD619); ou em relação a uma naturalidade religiosa que evoca “ensinamentos milenares da bíblia” (SD662) e personagens que remetem à religiosidade para regular o modo adequado, correto e normal de vivenciar a identidade de gênero: “Fico com a criação de Deus: Adão e Eva” (SD660); A identidade e a diferença são produzidas e cristalizadas discursivamente pelos leitores, que afirmam a sua identidade e enunciam a diferença ao recorrer à biologia, à ciência ou ao discurso religioso a fim de demarcar o seu posicionamento; ao questionar o caráter científico da publicação e o papel do jornalismo; ou ainda, ao desqualificar a abordagem e a própria revista como ideológica. Cabe lembrar que a interdição, a rejeição e a vontade de verdade impõem limites de circulação ao discurso, ainda que sejam independentes e exercidas fora dele.

De acordo com Silva (2012), incluir e excluir (“estes” pertencem, “aqueles” não), demarcar fronteiras (“nós” e “eles”), classificar (“bons” e “maus”, “puros” e “impuros”) e normalizar (“nós somos normais, eles são anormais”) são as diferenciações e marcas da presença do poder que produzem a identidade e a diferença. Como lembra o autor, nessa disputa pela identidade “está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade” (Silva, 2012, p. 81). A disputa se dá entre grupos assimetricamente situados em relação ao poder. A identidade hegemônica, defendida por grande parte dos leitores, por exemplo, não faria sentido sem a

presença do Outro, visto que a definição daquilo que é considerado aceitável, desejável e natural depende da definição daquilo que é considerado abjeto, rejeitável e antinatural. Desta forma, pode-se dizer que “a diferença é parte ativa da formação da identidade” (p. 84) e por isso precisa ser constantemente demarcada e fixada.

A abordagem da temática da identidade de gênero pela revista Galileu num contexto de hegemonia e silenciamento da grande mídia em relação ao assunto mostra que a brecha aberta para tratar de um tema de maneira contra-hegemônica pode despertar reações e interpretações em sintonia com a ideologia dominante. Por isso, a troca de mensagens não pode ser considerada de maneira isolada, sem levar-se em conta o contexto e a relação texto-leitor.

É importante compreender que, sendo a linguagem essencial para a construção e circulação do significado, tanto o discurso da revista quanto o discurso de outras mídias e dos leitores operam nessa produção, ainda que dentro de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas. Como afirma Hall (1997, p. 13), “toda a prática social depende e tem relação com o significado”, ou seja, toda a prática social tem o seu caráter discursivo. Nesse contexto, a relação entre discurso, cultura e poder tem papel fundamental nesta discussão.

Por último, é preciso perceber as relações de poder que perpassam a produção da identidade e da diferença e considerar essa produção elemento ativo da cultura, constantemente criada e recriada em uma sociedade (Silva, 2012). Isso envolve a disputa de sentidos em relação à “verdades” e mapas culturais existentes e em circulação em determinado espaço-tempo. As reações adversas dos leitores à abordagem da revista Galileu – e que se repetem a cada esboço de mudança apresentado pela grande mídia⁶⁷ – ilustram essa disputa. A

⁶⁷ Temos outros exemplos ocorridos no ano passado: a matéria do programa Fantástico (Rede Globo), veiculada em agosto de 2015, que abordou as crianças transexuais, por exemplo, também teve grande repercussão e reação conservadora por parte de muitos telespectadores. O programa Profissão Repórter, também veiculado pela Rede Globo no dia

irrupção deste enunciado, ainda que isolada e momentânea, provoca a quebra na reprodução das relações de poder existentes e a possibilidade – uma brecha – de questionar e contestar a lógica dominante.

Referências

- BENETTI, Marcia. **Análise do Discurso em Jornalismo**: estudo de vozes e sentidos. In: LAGO, C., BENETTI, M. Metodologia de Pesquisa em Jornalismo. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BENETTI, Marcia. **O jornalismo como acontecimento**. In: BENETTI, Marcia; FONSECA, Virginia. Jornalismo e Acontecimento. Mapeamentos críticos. Florianópolis: Insular, 2010. p. 143-164.
- BENETTI, Marcia. **O jornalismo como gênero discursivo**. Galáxia n. 15. São Paulo: PUC-SP, 2008.
- BOBBIO, Norberto. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.
- DA SILVA, Marcos Antonio. **Ciência, verdade e poder**. In: Revista de Ciências Humanas e Educação. v. 11, n. 17 (2010)
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996 [1971].
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- FRANCISCATO, Carlos Eduardo. **A Fabricação do Presente**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2005.
- GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na construção da Análise do discurso**. São Carlos: ClaraLuz, 2004.
- GROSSI, Miriam Pillar. **Identidade de gênero e sexualidade**. In: Antropologia em 1a mão, Florianópolis, UFSC/PPGAS, 1998.
- HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, n°2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

15 de dezembro de 2015, gerou discussões e reações adversas do público ao abordar a temática do feminismo.

- HALL, Stuart et al. **A produção social das notícias**: o mugging nos mídia. In: TRAQUINA, Nelson (org.). *Jornalismo: questões, teorias e estórias*. Lisboa, Vega, 2ª ed., 1999.
- LAGO, Cláudia. **Ensinaamentos antropológicos**: a possibilidade de apreensão do Outro no Jornalismo. *Brazilian Journalism Research*, v. 6, n. 1, p. 156–170, 2010.
- LEITE, Marli Quadros. **Preconceito e intolerância na linguagem**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2003.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MARIANI, Bethânia. **Sobre um percurso de análise do discurso jornalístico**: a Revolução de 30. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Org.). *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1999.
- MISKOLCI, Richard. **Pânicos morais e controle social**: reflexões sobre o casamento gay. *Cadernos Pagu*, 28, Campinas, Unicamp, 2007.
- NATIVIDADE, Marcelo; OLIVEIRA, Leandro de. **Religião e Intolerância à Homossexualidade**: tendências contemporâneas no Brasil. In: SILVA, Vagner Gonçalves. **Impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro**. São Paulo: Edusp, 2007.
- SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n.2, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- VEIGA DA SILVA, Marcia. **Masculino, o gênero do jornalismo**: Modos de produção das notícias. Florianópolis: Insular, 2014.

DOSSIÊ

PEQUENO MANUAL DE SOBREVIVÊNCIA À
'IDEOLOGIA DE GÊNERO'QUICK GUIDE TO SURVIVE THE 'GENDER
IDEOLOGY'Luan Carpes Barros Cassal⁶⁸Vanessa Marinho Pereira⁶⁹

Submissão: 31/08/2016

Revisão: 07/09/2016

Aceite: 07/09/2016

Resumo: A dita 'Ideologia de Gênero' provoca pânico no Brasil – crianças e adolescentes estão sob risco de teorias e práticas pós-modernas de desconstrução. Mas não preocupe-se, educadora, educador. Seus problemas acabaram. Siga as instruções desse pequeno manual, produzido a partir de análises de legislação e inspirações filosóficas para facilitar o seu trabalho.

Palavras chave: Escola. Infância. Sexualidade. Gênero.

Abstract: The so-called 'Gender Ideology' causes panic in Brazil - children and adolescents are at risk of theories and practices of postmodern deconstruction. But do not worry yourself, teacher. Your problems are over. Follow the instructions in this short manual, produced from legislation analysis and philosophical inspirations to make your work easier.

Keywords: School. Childhood. Sexuality. Gender.

⁶⁸ Psicólogo, Pós-Graduado em Psicopedagogia Institucional, Mestre em Psicologia, Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense. Contato: luancassal@yahoo.com.br.

⁶⁹ Psicóloga, Pós-Graduada em Gênero e Sexualidade, Mestra em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Contato: marvelnessa@gmail.com.

Para começo de conversa

“Clima tenso em audiência sobre ideologia de gênero”

“O que é a ideologia de gênero que foi banida dos planos de educação?”

“Projeto de lei prevê prisão de docente que falar sobre ‘ideologia de gênero’”

As manchetes de jornal dos últimos anos são um termômetro do debate atual sobre gênero e educação nas casas legislativas do Brasil. Em nome da suposta defesa da infância e da família, de sua esperada pureza e de sua integridade, são propostas (e, por vezes, aprovadas) diversas emendas a Planos Municipais, Estaduais e Nacional de Educação.

Nessa proposta – que corresponde ao conceito hegemônico de infância, entende-se que crianças são puras e absorvem tudo que lhes é dito e ensinado. Assim, a escola deveria servir para a transmissão unidirecional de conteúdos científicos fixos previamente estabelecidos. Falar de gênero seria perigoso para o desenvolvimento físico, psíquico e emocional das crianças. Além disso, colocaria em risco sua integridade física, pois possibilitaria desfazer as barreiras entre meninas e meninos no espaço escolar.

Devemos reconhecer que o projeto hegemônico de feminilidades e masculinidades é um grande fracasso. Entenda, esse modelo continua a repetir quem são meninas, quem são meninos, como devem se comportar, e quem não deveria existir. Mas o fato de precisar se repetir; mais ainda, o fato desse modelo, ainda que aplicado universalmente, não atingir eficácia absoluta... Bem, isso significa que não funciona para o que se propõe.

Se o gênero fosse tão diretamente determinado às crianças pela doutrinação, não haveria meninas ou meninos que se comportam e apresentam diferente do esperado. Se ideologias fossem tão potentes assim, não teríamos desviantes. Mas os anormais entram em cena para que uma série de tecnologias e sistemas de poder possam se ocupar deles. Especialistas do corpo e da alma, técnicas/técnicos, pensadoras/pensadores entram em cena.

Ou então, a dita ‘Ideologia de Gênero’⁷⁰ seria muito poderosa. Conseguiria se opor a todo um sistema cissexista⁷¹ e heteronormativo⁷² em funcionamento, onde todas as pessoas são lidas, esperadas e disciplinadas para desejar e relacionar-se com finalidade reprodutiva, dentro de um padrão binário masculino-feminino supostamente imutável. A professora ou o professor⁷³ de escola pública, sozinha ou sozinho, moldaria o desejo sexual e a performance de gênero de crianças, frente toda a maquinaria em funcionamento para sua manutenção.

Do que se trata, então?

Denunciar uma suposta ‘Ideologia de Gênero’ feita por supostos doutrinários minoritários ameaçadores significa marcar que quaisquer experiências (seja pontuais ou constantes) que fujam da matriz cissexista e heteronormativa seriam adoecidas. Pensar sobre gênero e sexualidade produziria trauma e, portanto, alteraria para sempre o percurso linear do desejo com fins de reprodução.

⁷⁰ A expressão ‘Ideologia de Gênero’ tornou-se popular a partir de 2014, quando foi votado o PNE (Plano Nacional de Educação) e PMEs (Plano Municipal de Educação). As propostas de diminuição das desigualdades de gênero, raça e sexualidade foram suprimidas devido a pressão de grupos fundamentalistas religiosos (basicamente conservadores cristãos) que ocupam cadeiras políticas. Tais fundamentalistas cunharam o termo ‘Ideologia de Gênero’ para se referirem a inúmeros estudos e pesquisas realizados ao longo do século XX e XXI por pesquisadoras e pesquisadores de renomadas Universidades ocidentais. A chamada ‘Ideologia de Gênero’ é uma deturpação desses estudos para fortalecer o pensamento dogmático-religioso e sua influência no Estado brasileiro, teoricamente e legalmente laico.

⁷¹ A militância trans* tem buscado esclarecer os significados do termo e utilizar politicamente o termo cis, em referência a cisgênero ou cissexual, para pessoas não trans como forma de salientar o caráter histórico-social da norma, explicitando que pessoas cis têm suas identidades sexuais e de gênero tão construídas quanto as suas. Dessa forma, uma pessoa cis, nesse caso cisgênero e cissexual, é uma pessoa cujo sexo designado ao nascer, o gênero atribuído no nascimento, o sentimento interno/subjetivo de sexo e o sentimento interno/subjetivo de gênero, estão “alinhados” ou estão “deste mesmo lado” – o prefixo cis em latim significa “deste lado” (e não do outro).

⁷² A “[...] heteronormatividade é um conjunto de instituições, estruturas de compreensão e orientações práticas que fazem não só com que a heterossexualidade pareça coerente – isto é, organizada como sexualidade – como também seja privilegiada” (Warner *apud* Pelúcio; Miskolci, 2009, p. 142).

⁷³ Experimentaremos diferentes modos de referir aos gêneros ao longo do texto, explicados em notas de rodapé.

Pautar gênero e sexualidade nos planos de educação, por outro lado, parte de concepções absolutamente diferentes de infância e de escola. Observado que o sistema cissexista e heteronormativo não produz captura absoluta, significa que os corpos infantis produzem outras coisas. Conforme indicam Ariès (1978) e Benjamin (2009; 2012), pensadores que escreveram antes de surgir o termo ‘gênero’, as crianças são submetidas a uma infantilização que não lhes pertence por princípio. Nos últimos séculos, a inserção das crianças no mundo dos adultos se deu com um processo de paparicação e a fabricação de um sistema de linguagem, de brinquedos, de vestuário e de comportamentos específicos e diferenciados. Mas são interferências do mundo adulto para a produção de um ideal de infância: “O brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, e, na verdade, não tanto da criança com os adultos, mas destes com a criança. Pois quem senão o adulto fornece primeiramente à criança os seus brinquedos?” (Benjamin, 2009, p. 96). As crianças demonstram interesse pelos restos do mundo dos adultos – releem seus objetos, seus movimentos, seus círculos, suas palavras, seus espaços. Assim, as crianças produzem um não-lugar, fantasiam a realidade e tornam outros modos de existir possíveis.

Mas não se preocupe, professora, professor. Interessa-nos discutir como seguir rigorosamente a legislação vigente e aquela que se anuncia. As leis produzem comportamentos, relações e modos de existência. Mais do que mapear proibições, pretendemos aqui indicar como deve ser feito o trabalho docente. Afinal, o que as leis podem fazer de nós?

Sobre nomes, listas de presenças e ausências

Todxs⁷⁴ nós somos identificadxs por um nome, há um reconhecimento de si – positivo ou negativo – nesse nome. Para pessoas trans*⁷⁵ o nome de registro aparece como um reconhecimento negativo, operador de violências objetivas e simbólicas, que submete essas pessoas a situações vexatórias. A utilização do nome social é uma forma de reconhecimento da existência desse sujeito e de sua cidadania. O nome social não é um apelido ou nome artístico, é o nome com o qual a pessoa trans* se reconhece e se identifica. A utilização de pronomes de gêneros adequados a identidade de gênero dos sujeitos e o uso do nome social é algo que nos fala diretamente de respeito. Respeito ao outro, a sua identificação e vivência.

Modificar o nome em uma lista (mesmo que a mão), substituindo o violento nome de registro pelo desejado nome social é um ato simples e de bom senso para nós, cisgêneros. Bom senso porque se refere a aceitação e utilização do nome e pronomes com os quais o sujeito se vê, se identifica e deseja que os outros o vejam. Além disso, é um direito das pessoas trans* em vários espaços e instituições, como veremos adiante. O respeito ao nome social exige pouquíssimo de nós e pode ter grande impacto subjetivo no cotidiano das pessoas trans*.

Quando falamos sobre o nome social para pessoas cisgênero, não é raro escutar frases como: “Mas fulano quer ser chamado de fulana. O documento diz que é fulano, como vou chamar de outra coisa?”; “Na lista vem escrito uma coisa e ele quer que chame de outra”.

⁷⁴ A utilização do X em substituição à indicação de gênero é uma marca bastante contundente, que interfere na leitura e relembra constantemente as marcas de gênero no vocabulário. Entretanto, impossibilita a leitura das palavras marcadas por dispositivos de acessibilidade para pessoas cegas ou com baixa visão. Além disso, só funciona de modo escrito, pois os encontros consonantais produzidos são de difícil fala e compreensão.

⁷⁵ Utilizaremos o termo trans* no texto com o sentido de termo guarda-chuva, em conformidade com *blogs*, textos e discussões de pessoas transgêneros, que, ao acrescentarem o * ao termos *trans*, denotam a multiplicidade de identificações e vivências dessas pessoas, incluindo categorias como “transgênero”, “transexuais”, “travestis” e demais gêneros não binários.

Façamos um breve exercício:

Feche os olhos e por um momento tente pensar que alguém em uma conversa com você começou a se referir a você por pronomes referentes ao gênero oposto do que você se identifica e está habituadx. Essa pessoa, ainda, começa a te chamar por um nome arbitrário qualquer, sem nenhuma ligação com o nome com o qual você se identifica e se apresenta. Você está se reconhecendo pelos pronomes e nome pelos quais essa pessoa está te chamando? Se essa pessoa te gritar no meio da rua ou do outro lado de uma sala por esse nome arbitrário, você responderá? Irá reconhecer que ela está falando com você? Agora multiplique essa situação por todas as pessoas que você conhece, inclusive por aquelas que você ainda não conhece e por todas que estão ao seu redor no momento. Como você se sentiria? Você começaria a se identificar e se reconhecer nesse nome arbitrário? Você modificaria quem você é para se adequar a esse nome arbitrário? Nossos privilégios cisgênero fazem com que essa situação seja apenas um exercício em nossas vidas, porém é uma realidade constante na vida das pessoas trans*.

Ademais da utilização do nome social em detrimento do nome de registro na lista de presença e no trato cotidiano com pessoas trans*, é possível agenciar uma mudança institucional. Caso sua escola, universidade ou outra instituição de ensino, não respeite o uso do nome social nos documentos internos, crachás, listas de presença e trato cotidiano, você pode informar a gestão da instituição que há legislações instituídas que garantem esse direito às pessoas trans*. Essa legislação deve ser respeitada a despeito das crenças individuais do corpo docente ou administrativo da instituição.

E agora, como faço isso?

- 1º – Olhe a tabela⁷⁶ e veja qual legislação se refere ao nível administrativo de competência da sua instituição;
- 2º – Em um site de buscas digite o tipo de documento, seguido pelo nº/ano e a competência. Leia o documento na íntegra;
- 3º – Preste especial atenção às determinações e possíveis sanções estabelecidas pelo documento;
- 4º – Leve o material para x gestorx a quem você responde;
- 5º – Paute o assunto em reuniões com profissionais da instituição;
- 6º – Promova discussões sobre a temática com alunxs, professorxs e demais profissionais;
- 7º – Se considerar necessário, entre em contato com serviços especializados do poder público⁷⁷, de universidades e/ou de movimentos sociais⁷⁸ para mais informações.

⁷⁶ Uma versão ampliada da tabela com análise detalhada pode ser encontrada na dissertação “Entre corpos abjetos e zonas de monstruosidade: traçados e passeios pela legislação”, de Vanessa Marinho Pereira (2015), disponível em: <https://www.academia.edu/25589981/Entre_corpos_abjetos_e_zonas_de_monstruosidade_tra%C3%A7ados_e_passeios_pela_legisla%C3%A7%C3%A3o>.

⁷⁷ Por exemplo, programas e centros de referência de enfrentamento à discriminação e violência, secretarias de Direitos Humanos ou mesmo o CREAS e o Ministério Público. Uma lista de sugestões está disponível no site <<http://www.abglt.org.br/port/centrosref.html>>.

⁷⁸ Especialmente grupos e movimentos intitulados como LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais), bem como Transfeministas. Uma lista de sugestões está disponível no site <<http://www.abglt.org.br/port/associados.php>>.

Tabela 1 – Leis, documentos e normativas do poder público sobre nome social

Legislação instituída		
Tipo	Nº/ano	Competência
Resolução	016/08	Pará
	026/09	Amazonas
	041/09	Paraíba
	438/09	Amazonas
	220/09	Bahia
	003/10	SME Fortaleza
	001/10	SMA Fortaleza
	013/10	Distrito Federal
	002/08	CME/Belo Horizonte - MG
	183/09	SEASDH/RJ
	005/09	CEE/Goiás
	132/09	Santa Catarina
	032/10	Tocantins
	188/10	SES Paraná
	1955/10	CFM
	105/11	ConsEPE - ABC PAULISTA
	2735/11	CEE-ES
	001/11	CONSUNI UFMT
	615/11	CFESS
	028/12	IFPB
	437/12	CEE – CE
	018/12	CU – UFSC
	073/12	CUNSU UNIFESP
	014/12	CEP UEM
232/12	CONSEPE UFRN	
032/13	CONSUNI UFC	
001/14	CNPCP	
Decreto	3902/09	São João Del Rei - MG
	006/09	Picos –PI
	1.675/09	Pará
	51.180/10	São Paulo/SP
	55.588/10	São Paulo/SP
	48117/11	Rio Grande do Sul
	48118/11	Rio Grande do Sul
	48119/11	Rio Grande do Sul
	143 / 11	SMCDH - ES
	43.065/11	Rio de Janeiro
	49.122/12	Rio Grande do Sul
	17620/12	Campinas - SP
	160/13	UFF - Niterói
Lei	10948/01	São Paulo/SP
	5916/09	Piauí
	5992/09	Natal-RN
Deliberação	006/10	CEPE/IFSC-SC
Instrução de Serviço	001/13	DAE – UFF
Orientação Normativa	9722/13	UFRJ - RJ

Vale lembrar que, no caso de crianças e adolescentes em instituições educacionais, precisamos de uma atenção diferenciada, posto que são pessoas em situação especial de desenvolvimento. Por conta disso, suas relações são reguladas por uma legislação específica, a Lei Federal 8.069 de 1990, mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Tal documento determina direitos de tais sujeitos de forma bastante contundente:

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias [sic] e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor (Brasil, 1990, online).

Dessa feita, é importante x educadorx tomar alguns cuidados. Por exemplo, se umx adolescente afirma e assume uma crença religiosa, uma ideia política, uma identidade sexual e de gênero e, voluntariamente, utiliza vestimentas e acessórios permitidos pelo regimento escolar, recomenda-se não violar seu corpo, seus objetos e seus discursos para não infringir a legislação. Mais ainda, caso x adolescente solicita a utilização de um determinado nome ou recusa a utilização de outro e, mesmo assim, sua vontade é desrespeitada, elx pode considerar o tratamento desumano e constrangedor e oferecer uma denúncia aos órgãos gestores da educação, ao Conselho Tutelar e ao Ministério Público, ou mesmo anonimamente pelo Disque Direitos Humanos (conhecido como Disque 100).

Uma pequena história

Cada estudante deverá ali [na escola] expressar um só gênero, definitivo: aquele que lhe é atribuído no nascimento. Aquele que corresponda à sua anatomia. A escola encoraja e valoriza a encenação tradicional dos códigos da dominação masculina e da submissão feminina, ao mesmo tempo em que vigia os corpos e seus movimentos, pune e patologiza toda a forma de dissidência. Os colegas de Alan exigiram que ele levantasse sua blusa para provar que não tinha seios. Eles o insultavam, o chamavam de “sapatão suja”, recusavam-se a chamá-lo de Alan. Não houve acidente, mas planejamento e acordo para punir o dissidente. O dever das instituições foi cumprido, que consiste em marcar a ferro e fogo aqueles que colocam em questão sua epistemologia de gênero (Preciado, 2016, online).

Na história de Alan, relatada por Preciado, a alteração do nome e do gênero na identidade não foi suficiente. Os registros escolares estavam conforme designado, mas, mesmo assim, o adolescente espanhol foi constantemente perseguido e desrespeitado no ambiente escolar, até seu suicídio logo após o natal de 2015.

A documentação é importante e fundamental. Mas, se não associada a um reconhecimento do Outro como sujeito, produz caminho para, no mínimo, exclusão do ambiente escolar – seja por desistência, violência ou falecimento. A morte foi consequência de uma ‘Ideologia de Gênero’ que opera na educação e será esmiuçada a seguir.

Passos para combater a ‘Ideologia de Gênero’ nas escolas

1º - Não divida alunos⁷⁹ em filas ou grupos de ‘meninos’ e ‘meninas’. Se você o fizer, promoverá a ‘Ideologia de Gênero’. Essa divisão entre ‘meninos’ e ‘meninas’ é fruto da naturalização da dicotomia, arbitrária, historicamente construída de sexuação de nossos corpos em homem e mulher;

⁷⁹ A utilização do E como marcação de um gênero plural e neutro abre espaço para diferentes identidades e experimentações que não necessariamente se entendem nos polos feminino ou masculino, além de romper com a hierarquia da linguagem entre gêneros. Por outro lado, as palavras nem sempre conseguem ser lidas por dispositivos de acessibilidade para pessoas cegas ou com baixa visão.

2° - **Nunca atribua a cor rosa a determinado grupo de alunes e a cor azul, a outro. Com essa atribuição, você promoverá a ‘Ideologia de Gênero’.** A associação arbitrária da cor rosa ou azul a determinados grupos é resultado do processo arbitrário de generificação de nossos corpos;

3° - **Jamais se aglutine órgãos genitais a características preconcebidas relacionando-as.** Pênis não é sinônimo de ‘forte e agitado’ e, vagina não significa ‘inteligente e calma’. **Se você o fizer, promoverá a ‘Ideologia de Gênero’.** A ideia de quem possui pênis seria mais bagunceiro e forte enquanto quem possui vagina seria mais dócil e inteligente NÃO é natural. É apenas mais uma das construções sociais para imprimir aos corpos um gênero arbitrário, definindo a priori suas capacidades e limites;

4° - **Não diferencie vestimentas, acessórios e uniformes. Ao definir que um grupo deve usar determinadas roupas em função de sua genitália, você promoverá a ‘Ideologia de Gênero’.** Não há nenhuma lei natural que diga que saias e vestidos são roupas exclusivas de um grupo. Também não existe lei espiritual acerca disso; já vimos ao longo da história divindades e pessoas importantes em diversas religiões que, independente de suas genitálias, usaram e usam saias e vestidos, ou roupa alguma. A definição de quais corpos podem usar quais roupas é uma ferramenta social, construída ao longo da história, de generificação de nossos corpos;

5° - **Não separe os banheiros em masculino e feminino. Todesk humanes defecam, urinam, vomitam e excretam, e não existe cocô macho e cocô fêmea, assim como não há xixi macho e xixi fêmea. A divisão de sanitários em masculino e feminino promove a ‘Ideologia de Gênero’.** Os excrementos humanos são os mesmos para todas as pessoas de nossa espécie. Independente de nossas genitálias, todesk cagamos e mijamos. Sendo a função principal dos banheiros ser o local sagrado de nossos excrementos, ao dividir, arbitrariamente, esse espaço em masculino e feminino,

se impõe aos nossos corpos um gênero arbitrário que nem nossas merdas possuem.

Pobres excreções.

Currículo e prática pedagógica

A oferta de educação básica e ensino superior é de competência do Poder Executivo neste país. Não obstante, o Poder Legislativo regulamenta o sistema nacional de educação, mais especificamente pela análise e aprovação dos Planos de Educação (Municipais, Estaduais e Nacional), produzidos por discussões de profissionais, gestoras/es⁸⁰, estudantes e comunidade escolar, de acordo com a localidade e ratificado por processos de seminários e conferências. Dentre os pontos estabelecidos, inúmeros desses documentos apontam a urgência da discussão pedagógica sobre gênero e sexualidade e da necessidade de ações institucionais para garantia de direitos.

Em diferentes Câmaras, o Poder Legislativo fez emendas ao texto para retirada dos termos gênero e sexualidade, bem como supressão das discussões associadas. Por vezes, também houve a proposição de projetos que proíbem a discussão e distribuição de materiais sobre gênero e sexualidade, ou ainda que impeçam qualquer discussão político-partidária nas unidades escolares. O Poder Judiciário, por sua vez, tem avaliado, denúncias de inconstitucionalidade de tais legislações proibitivas, conforme sua competência.

Argumenta-se que esse seria uma ameaça às crianças e adolescentes e à tradição. Uma infância vítima, absolutamente vulnerável a tudo que se diga no espaço escolar. Uma família frágil, ameaçada pelo discursos de professoras/es politicamente engajados. Por isso, precisaria-se de uma escola neutra. Mas será que ela é assim hoje?

⁸⁰ A utilização de as/os, as/es, a/o etc. traz para visibilidade a marcação feminina e a marcação masculina fica como complementar. Esse modelo não causa problemas para a norma culta da língua e pode ser usada sem questionamentos em documentos oficiais. Por outro lado, mantém um padrão binário de gênero – e não contempla todas as experiências humanas.

Aparentemente assexuada, a instituição escolar valoriza e fomenta o desejo heterossexual e a encenação corporal e linguística dos códigos da heterossexualidade normativa. Poderiam, então, ser estes os nomes das disciplinas que nós ensinamos nas escolas: ‘Princípios do Machismo’; ‘Introdução ao estupro’; ‘Oficina de homofobia e transfobia’. Um recente estudo feito na França mostrava que os insultos mais utilizados por alunos de escola – porque mais vexatórios – eram ‘viado’ para os garotos e ‘vadia’ para as garotas (Preciado, 2016, online).

Será que podemos discutir gênero e sexualidade sem produzir e reproduzir Ideologias de Gênero? Como dar conta das legislações vigentes, em trânsito e contraditórias?

O problema não é a transexualidade, mas a relação constitutiva entre pedagogia, violência e normalidade. Não é Alan que estava doente. Para salvá-lo, deveria haver uma pedagogia *queer* capaz de trabalhar com a incerteza, com a heterogeneidade, capaz de conceber as experiências sexuais e de gênero como processos abertos e não como identidades fechadas (Preciado, 2016, online).

Ao denunciar as violências já estruturais da ‘Ideologia de Gênero’ implementada pelo modo tradicional de fazer escola, algumas e alguns pesquisadoras/es propõem uma pedagogia *queer* ou, como preferimos chamar aqui, uma pedagogia da diferença. Diferença inspirada por Silva (2002), como um movimento de devir-outro, processo constante de tornar-se outra coisa. Não é uma diferença que nomeia o outro, mas que acompanha a si próprio:

Antes de pretender ter a resposta apaziguadora ou a solução que encerra os conflitos, quer discutir (e dismantelar) a lógica que construiu esse regime, a lógica que justifica a dissimulação, que mantém e fixa as posições de legitimidade e ilegitimidade. [...] Uma tal pedagogia sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para qualquer dimensão da existência (Louro, 2004, p. 52).

Trata-se aqui de pensarmos sobre temas, conteúdos, processos de trabalho, modos de sensibilidade. Gênero e sexualidade podem ser conteúdos

de aulas. Por exemplo, em ciências ou educação física, discutir os processos de transformação do corpo na adolescência, seja qual for a abordagem. Além disso, podemos operar como temas de projetos interdisciplinares: seja como saúde sexual e reprodutiva, valorização da mulher ou corpo e movimentação, por exemplo. A relação da família com a escola, em eventos como ‘Dia das Mães’ e ‘Dia da Família’, ou em convocações por infrações disciplinares e/ou problemas de aprendizagem de alunas/os também diz de gênero e sexualidade – quem é convocada/o, como, por quê, para que, de que maneira se fala e se escuta. A arquitetura e as normas disciplinares, obviamente, com seus banheiros e uniformes diferenciados etc.

Coloca-se em análise a contradição, que é constitutiva do processo educacional. Está nas paredes, nas rotinas, nos documentos, nos discursos, nos corpos e seus modos de funcionamento. A tensão e o lugar fronteiro do processo escolar não nos assustam, mas nos convidam a cada vez mais produzir:

O projeto iluminista, ao mesmo tempo em que despreza os outros saberes, afastando-os como o lugar do erro, torna-os próximos ao buscar colonizá-los. O desejo do colonizador em relação ao colonizado – aquele que tem algo de que o colonizador não dispõe – torna a colonização total uma empreitada impossível (Macedo, 2006, p. 293).

Dessa maneira, o projeto hegemônico de escola, de gênero, de sexualidade, de corpo e de infância não cessa de criar desvios e desviantes. O movimento de controle necessita a marcação e renovação do controlado, enquanto corpos, relações e vidas inventam modos de escapar.

Quer se proibir discutir gênero e sexualidade na escola. Será que o único movimento possível é de reação? Como não ser engolido pelo monstro dos fascismos⁸¹, fundamentalismos e conservadorismos? Que possibilidades esta crise aponta?

⁸¹ “[...] não apenas o fascismo histórico de Hitler e Mussolini – que soube tão bem mobilizar e utilizar o desejo das massas – mas também o fascismo que está em todos nós, que assombra

Talvez esteja em jogo o modo como fazemos operar gênero e sexualidade. Garantir um projeto pedagógico ou uma aula tendo essa temática ou conteúdo abre diversas possibilidades, mas será que todas nos interessam? Ensinar sobre reprodução humana, por exemplo, pode ser atravessado por um discurso da exclusividade da mulher no cuidado das crianças. Um projeto sobre violência de gênero pode culpabilizar as mulheres que estão em situação de vulnerabilidade. Discutir movimento pode retornar a modos dicotômicos de pensar os corpos (e, muitas vezes, sem considerar diferenças físicas que envolvem locomoção e percepção).

A pedagogia da diferença nos convida a repensar no modo estabelecido de produzir conhecimento. Professora/professor é quem, de antemão, tudo sabe? Perguntas precisam necessariamente ser respondidas de imediato? Quais fontes e referências que usamos? Será que é possível trazer mais uma camada discursiva, de outra perspectiva? O conteúdo que trabalhamos é a única verdade estabelecida, e nós acreditamos, de fato, nela? Só há um modo de organizar a sala de aula, a ordem dos conteúdos, a hierarquia de saberes? Por que geralmente matemática e português são considerados mais importantes que ciências e geografia e esses, por sua vez, com maior consideração do que inglês e educação física? E a parte diversificada?

Entenda, o que se pensa aqui é em reconsiderar as relações de poder estabelecidas na escola. Pode ser na construção de processos decisórios coletivos. No levantamento de notícias de diferentes veículos sobre um tema para debate, inclusive produções não-hegemônicas. A cada leitura pedagógica de um autor homem do Norte do mundo, pensar se temos produções de autoras, de autoras do Sul, de autoras negras, de autoras e autores trans*. Complexificar o modo como construímos o mundo.

nossos espíritos e nossas condutas cotidianas, o fascismo que nos faz amar o poder, desejar essa coisa mesma que nos domina e nos explora” (Foucault, 1996, p. 199).

Gênero e sexualidade dizem de relações de poder. Tomadas como naturais, universais, imutáveis. Trabalhar poder como processo, que transita, que convoca, que se joga e se negocia é o modo de produzir direitos humanos como exercício e como experiência.

Mais além, Louro (2004) nos provoca a pensar um processo pedagógico centrado no prazer. De ser e vir-a-ser quem se é (e está sendo), de estar na escola (para alunes e profissionais), de experimentar o mundo, o conhecimento, o corpo.

Mas poderia a escola experimentar prazer sem reforçar a ‘Ideologia de Gênero’?

Antes de partir, uma última consideração

As instruções aqui apresentadas, ainda que diretivas, não são mandatórias. A proposta destas autoras⁸² passou pela discussão de subsídios técnicos, jurídicos, estéticos e éticos no que diz respeito à ‘Ideologia de Gênero’, mas também tensionar os modos hegemônicos de se fazer corpo e escola. Seja quais forem suas decisões, produzem materialidades na vida das pessoas – alunas, professoras, trabalhadoras, famílias. Não há, desse modo, conhecimento e prática pedagógica que sejam neutras.

Pensar sobre a implicação de nossos afetos e efeitos no mundo não torna a tarefa mais fácil. Ao tentar colocar em jogo as relações de poder estabelecidas na educação, como não tornar-se solitária?

Não propomos aqui que você, leitora, transforme-se em uma Dona Quixote isolada e exausta, a enfrentar gigantes impossíveis de se derrotar. Mas a pedagogia da diferença nos lembra que a “[...] questão não consiste em reconhecer a multiplicidade, mas em ligar-se a ela, em fazer conexões, composições com ela” (Silva, 2002, p. 66).

⁸² O uso preferencial da marcação de feminino, ainda que referido a mulheres e homens, tenta trazer a tona a invisibilização cotidiana que opera na linguagem, bem como o desconforto quando tentamos mudar o modo de se utilizar os termos.

Quixote tinha a companhia de Sancho Pança. Apesar das fantasias – ou por causa disso – uma viagem se produziu. A ruptura na coerência de tempo, espaço e verdade transformou-se em uma memorável aventura. Talvez a perseguição e a crítica dos fascismos indique que esse é o percurso a ser feito, que ameaça os modos hegemônicos de controle da vida. Quem nós queremos ter a nosso lado?

Receberemos queixas e reclamações. O perigo maior que oferecemos não é discutir gênero e sexualidade nas escolas, mas abalar as estruturas do que conhecemos como escola, infância e corpo. E é isso que se teme. Assim, fazemos nossas as palavras e o lugar daquela apontada como ‘monstra’ e ‘demônia’, ameaça às crianças de nosso país:

Hoje, o que tenho a dizer é que tais autoridades do poder público, que me recuso a denominar como deputados federais porque não os reconheço senão como equívocos históricos, podem estar certos de que eu sou um risco civilizatório. Não é o caso de mais uma vez vir a público me defender contra a acusação de que eu seria um risco social. Eu sou um risco social e tais senhores da má fé me ajudaram a compreender que talvez eu seja mesmo uma ameaça bem maior do que eu poderia supor [...] Podem me considerar também uma ameaça contra todos os projetos políticos que visam retroceder para a lógica da objetificação e domínio de posse sobre crianças e adolescentes. [...] Por fim, agradeço a oportunidade de me reconhecer um grave risco civilizatório. Sou um perigo porque não tenho medo, sequer me rendo ao temor de ser atacada, espancada, exterminada. Sou o risco iminente da associação direta e explícita do discurso de ódio ao ato de violência material porque se sujassem a mão de sangue sobre mim eu seria lembrada como perseguida pela má fé na política. Eu sou o terror porque me tornei irreduzível ao projeto opressor do ódio mesmo que morta. Se eu morresse por força do ódio, meu extermínio não mais se consumaria ou serviria aos interesses da má fé pois eu seria lembrada como exemplo da relação entre o discurso e a atuação da violência. Venceremos! (Lionço, 2016, online).

Que temam, que tremam: não estamos sozinhas.

Referências Bibliográficas

ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2009.

_____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** – Lei Federal 8.069 de 13 de julho de 1990.

FOUCAULT, M. O anti-Édipo: uma introdução à vida não fascista. In: ROLNIK, S.; PELBART, P. P. **Cadernos de subjetividade (número especial sobre Gilles Deleuze)**. São Paulo: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade/Programa de Estudos de Pós-Graduados da PUC-SP, 1996, p.197-200.

LIONÇO, T. Eu sou um risco social. Venceremos! **Revista Fórum**. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/2016/07/19/eu-sou-um-risco-social-venceremos/>>. Acesso em: 21/jul/2016.

LOURO, G. L. **Um Corpo Estranho: Ensaio Sobre Sexualidade e Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, mai/ago, 2006, p. 285-296.

PELÚCIO, L.; MISKOLCI, R. A Prevenção do Desvio: o dispositivo da aids e a repatologização das sexualidades dissidentes. **Sexualidad, Salud y Sociedad: Revista Latinoamericana**. Rio de Janeiro: CLAM-UERJ, n. 1, 2009, p. 25-157.

PEREIRA, V. M. **Entre corpos abjetos e zonas de monstruosidade: traçados e passeios pela legislação**. Dissertação [Mestrado em Psicologia Social]. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

PRECIADO, P. B. **Uma escola para Alan** [Tradução de Luan Cassal e Maria Clara Carneiro para o texto Une école pour Alan – Journal Libération]. Disponível em: <https://www.academia.edu/24753140/Uma_escola_para_Alان_Paul_B._Preciado_>. Acesso em: 01/mar/2016.

SILVA, T. T. Identidade e diferença: impertinências. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, ago, 2012, p. 65-66.

DOSSIÊ

**FROM REDUCING TO EXPANDING: A
REFLEXIVE VIEW ON HOMOSEXUALITY****Gelson Peres da Silva**⁸³

Submissão: 22/07/2016

Revisão: 08/08/2016

Aceite: 08/08/2016

Abstract: Homosexuals and homosexuality have been treated as minor in the Western society. A review of the meaning[s] of the terms is necessary in order to come from a reducing approach to one that expands the perception of the individuals and their realities. Through defining those terms under analysis and comparing them with the treatment given to heterosexuals in the Western quotidian, and analogies, a new terminology that can provide a fairer portrait of the homosexuals and their various potentials is searched. The cultural evolution within History that has brought others and those nomenclatures and to them meaning[s] which do[es] not correspond to what the universe of the homosexuals comprehends since the upcoming of the term until today, as well as their implications. A new denomination is suggested, and a possibility for others with the purpose of containing the various meanings that constitute homosexuals and that are present in homosexuality.

Keywords: Homosexuals. Homosexuality. Meanings. Reducing. Expanding.

⁸³ Graduado em Letras Português/Inglês e Respectivas Literaturas pela UNISC (Universidade de Santa Cruz do Sul) (1995). Mestre e Doutor em Inglês. Concentração em Literaturas de Língua Inglesa (1999/2008, respectivamente). Contato: ishira21@yahoo.com.br.

Gender studies have contributed to evaluate and re-evaluate concepts in our social milieus. Debates bring to light considerations that show individual and group interests. One of the relevant discussions is related to the so called **homosexuals** and their multiple manifestations in our current Western societies. Compared to heterosexuals, that group has been treated as minor, so that a frequent need of reviewing their position in culture has been significant.

In order to review it, my concerns in this exposition are to open an argument on how that terminology has been used to reduce, and how it can expand the meaning[s] the word **homosexual** can contain. I also intend to elicit the aspect[s] and consequences of the use of the term **homosexual** in the Western society. Jurandir Freire Costa (1995) in his *A Face e o Verso* alludes to sexual attraction and practices among same sex individuals in ancient Greece. He reports that was not known as a homosexual the same way s/he is today. It is comprehensible due to the social prerogatives in that 'ancient' society where a man, after his military service, was expected to get involved in sexual relations with another younger. In those sexual encounters the older was always the one who should penetrate the partner as a form of supremacy.

Different from the Greek, at the turn to modern times a move to title individuals found in homosexual relation began to be usual. Societies started to exert a heavy control over their members by segregating those whose sexual involvements were considered contrary to man-woman, under the excuse of securing the perpetuation of the species. Through defining and labeling their sexual acts, they set a limit and a burden on them. They also established a margin where transgressors should stay away, attempting to make things easy to themselves and their group. Reducing served a proposal of stratifying society as they set up boundaries not to be trespassed. Their view was stressed from time to time because they classified beings whose complexity has not ever fit inside that single circle.

Later in History in the 19th Century, the term **homosexual**, which is medical, came out and remained in our Culture so far. Used to name who either **feels** sexual attraction, or **has** feelings to same sex individuals, and to refer those who **declare** being so. Alan Sinfield (2002) in “Lesbian and Gay Taxonomy” shows us that this act of cataloging individuals, who feel sexual attraction for another individual of the same sex, is not recent. He cites David Halperin who gives the reader a view of the phenomenon in the second half of the nineteenth century Europe. In that time sexologists like Karl Friedrich Otto Westphal wrote about that attraction identifying it as “sexual inversion”. Halperin also puts forth that other names have occurred since then: effeminacy, pederasty, active sodomy, friendship or male love, passivity or inversion.

Both in Westphal’s nomenclature and in Halperin’s list of nouns to portray homosexual and homosexuality, the words show a flow that follows the politics of the streamline. Effeminacy points a negative meaning connected to the feminine sex. Pederasty reminds the readers the awful sexual abuse against children. Active sodomy declares the usual act of having forms of sex condemned by the Judeo-Christian religion. Friendship or male love, although sympathetic, lays on it a negative meaning as it exposes the common sex exerted by/among men in History. Passivity or inversion elicits the negative view of the sexual position a man takes when having sex with another, whose positioning at the bottom, resembles the submissive role of woman. These names and phrases render a clear view of prejudice in opposition to homosexuals and homosexuality as their meanings hold a weighty load of pejoration.

As we throw our view to the 19th Century until now and have a close view of the term **homosexual**, we will realize that it is reducing. Etymologically as: **homo** from equal, and **sexual** from genital excitement. An individual has sexual hormones that give him/her sexual maturation and that activate sexual interest for another, and as homosexuality is concerned, of the same sex, and

searches one to copulate and/or to get involved with in a physical exchange that both members decide for.

Going deeper in the analysis of the sexual encounter, we see that in our Western society the **sexual** act brings forth something commonly played between two individuals in their intimacy. That is, our society's precepts dictate they should choose to stay in a closed place where both of them can wish to do anything related to their bodies, and specifically genitalia, in order to get a very definite pleasure that only sex provides.

However, as we look at heterosex, we observe that it requires a man and a woman to go to sex. It is said and spread in the Western society that it is 'natural'. By **natural** it means that it has a biological origin that leads both individuals to an end that is known as reproduction of the species. This 'natural' aspect given by the powerful class and accepted by the lower classes safeguarded the continuation of humans, until late 1970s when artificial reproduction started to be recurrent, and along with that a relative control of the society. Such naturalness has constructed families that have been formed by a man and a woman and their consequent offspring. Family ties have been granted under the natural quality that sex between a man and a woman has been seen.

On the contrary, in homosex that does not presuppose reproduction since the individuals involved share the same genitalia and gametes. An alleged sort of perversion against Nature, according to what opponents state. That is, the biological purpose of human bodies that would be reproducing the species alone. And naturally the species has never been safe under homosex. Families were also made impossible between a man and a man, or a woman and another for many centuries under the allegation of unnatural link. No man and woman, no children, and so no family. No family, no maintenance of the social ties. And no social control, an always threatened society and its economic system that would be lost in mess.

As we expand the definition of **homosexual**, that is the adjective to qualify, and/or the noun to specify and/or emblem individuals who feel a sexual attraction for another of the same sex, and/or those of the same sex who are linked for a sexual encounter. A profound debate has come up in relation to this. I mean, some experts say that the relation is homosexual, but the individuals are not **necessarily** homosexual.

It is so because one or the two individuals involved in homosex may not believe [see] him/herself/themselves homosexual. To be a homosexual means more than being found in homosex. This statement leads us to understand homosexuals as those who consider themselves and are socially recognized as such. Homosexual is a practice involving two same sex individuals, but becomes a political position as one or the two individuals see him/herself/themselves as such in his/her/their society.

Deepening that issue, for a long period homosexuality was seen as transgressive, dissident, destabilizing the status quo. A sexuality that did not obey the demands of the power élite that has always determined the model of a heterosexual white man in power as the right one. By disrupting society, homosexuality has proposed another pattern of community. Such positioning has been seen as antagonist to the millenary Judeo-Christian structure on which Western society has set itself.

Having the word **homosexual** explained in accordance with the current social meaning it has, we can continue our debate by seeing how it is spotted to a specific human act that is characterized for its dimension to obtaining pleasure. In the human case sexual intercourse goes beyond due to its extrapolation that also requires enjoyment⁸⁴. Moreover, reducing sexual encounters to reproduction should not be set to human case. It is known that Bonobos, great monkeys in Africa, solve their conflicts with any member of

⁸⁴It is known that in the Western society there are many forms of sexual intercourse that target not only sexual excitement but a number of acts that can provide partners more than pleasure. See example of sadomasochism where pain is searched so pleasure can result.

their group through sex. In their turn, Humans go to sex in order to acquire something that is yonder the restrictions of perpetrating the species. Michel Foucault (1990) in his *History of Sexuality I* tells us that sex exerts a huge power in humans, so that societies have created methods to limit it. His exposition leads us to believe that sex has the power to destroy a society if not controlled.

But why classifying someone as homosexual? Would those people knock down all that has been built by the élite in History through their sexual practices? What is in this word that makes the élite assemble individuals under it? Turning to the medical use of it, we see it as pathology and as such something to be treated until a cure is found out. It would prevent other individuals to acquire it just like those who had a contagious plague in other times. The powerful class detects it, afterwards defines/reduces it, and puts it at the margin, that is, makes it marginal to finally control it.

To illustrate it, we must go back in History and bring up the Nazi persecution against homosexuality and homosexuals. Considered as non eugenic, the Nazi pursued them and threw them into concentration camps under the pink star label on their striped clothes. That star carried an evident mark that would speak out the reason they were imprisoned and later killed. Such a persecution is still present in our midst in the hands of neo Nazi groups and other homophobic individuals. This way, the centre is protected from contamination and an epidemic is avoided. Humankind is safeguarded, protected until the ‘disease’ is banned⁸⁵.

But such a view has evidently reduced humans by emphasising their **sexual** behaviour. That is, homosexuals are first of all *seen* as **sexual**. And that reduction comes out too minimal as we observe humans and all his/her possibilities. However, reducers have turned the alleged homosexuals into low creatures. From the 16th Century on, in Henry VIII’s time laws were stipulated

⁸⁵ It is interesting that the viruses or bacteria of some diseases are kept in total control away from everyday life in order to avoid epidemics.

to prevent the spread and liberalization of homosexual practices. The punishment against partners found in homosexual act was death by hanging. The names used were **sodomy** or **buggery**⁸⁶. In that epoch only heterosexual act⁸⁷ was recognized 'natural' and legal.

This doing, the Renaissance legislation in England extrapolated the dominion of individuality so that the State came up to determine what was lawful or illegal as sex practices [individuals' intimacy] were concerned. That attitude of legislating is an evident intervention of the public into the private realm. As humankind has evolved, things have been redefined or received other definitions. Besides, polysemic forces reconsiderations so a thing does not stay reduced as its plural meanings make it to adjust to the numberless meanings it acquires in time. But we should observe that one thing is giving name to the act: *homosex*. Another is calling people after this act. You locate the act so you recognise it. As to people you are saying that at least they are to be known according to their sexual practice or desire. Their intimacy or privacy becomes public not only because the individuals decide to expose it, but also because they are stigmatized by their society.

In using those terms or the medical to mention persons that like/practice *homosex*, in bringing out their sexual interest, the users of that expression put forth their limiting and discriminatory position. If we recur to a religious term such as **sodomy**⁸⁸ or we pick up the medical word **homosexual**, on the one side we have individuals who did not follow the religious creeds of their communities, and were expelled from their milieu. Sodomy was a wide word that included anal, oral, auto fellatio, between a man and a woman, man to man, and woman to woman, sex with animals etc. In those biblical times, individuals

⁸⁶ See Bray, Alan. *Homosexuality in Renaissance England*. 1982.

⁸⁷ That is, penis-vagina sex.

⁸⁸ Sodomy originated after the name Sodom, a city in the Old Testament of the Bible, punished due to its inhabitants' acts considered perversion against the Law of the Jewish god.

found in homosex were considered sodomites, taken out of the margins of the tribe, and at last stoned to death⁸⁹.

On the other side, we have individuals being seen as diseased. We can understand an illness as an unbalance that a person suffers for one or many causes. In their turn, homosexual practices were understood as an infirmity that should be banished from the midst of the community. Its limiting aspects have gathered a large number of individuals under a single area, while humans behave and have various interests and abilities. So as to say: homosexuals are homosexuals because they only think about/want sex, and a “pervert” and “ill” way of sex.

As we see, the reducing process did not start in the 19th Century. It has ever since made the lives of those who controlled societies easier so they could point out transgressors, and in segregating, finding them a place out of society, either in prisons or in graveyards. Since Robert Cook’s invention of the microscope to recent inventions of electronic microscopes that show nano sizes, humankind has had the possibility to examine objects at atomic dimensions. As a method of analysis, its reach is unimaginable. Scientists are now trying to get to smaller particles such as the particle of god⁹⁰ by moving protons to shock against others, so others are [re]created. Curiously the machine that is trying to find out the unthinkable small particle of god is measured in kilometers⁹¹.

If reducing brings us a more genuine view of the elements that form the matter at stake, it also and still guarantees mathematicians to continue to calculate negative numbers that lead to endless tiny dimension; physicists to see Nature on quantum level; chemists to perceive transformations on a minimum world, and biologists to try to find out a satisfactory definition of life. All of these and others bringing statements related to their experiences that beings

⁸⁹ See Bredbeck, G. W. *Sodomy and Interpretation. Marlowe to Milton*. 1991.

⁹⁰ Also known as Higgs boson.

⁹¹ What an irony!

have their genesis on explainable levels. On top of that, reducing is a system that safeguards a sort of discourse that gives Science the basis for explanations that satisfy *some* human thinking.

How does reducing work? First you disconnect parts that form the being. You have to dismember to reach the core, or the basic component. But you may come to disintegrating so much that you end up with a non identifiable thing. The meaning that you used to have with the whole is likely to be lost. Illustrating: you find a finger. You know that it is finger because you previously know the hand, the arm, the body, and what the brain can do with it. If you eliminate the other parts, the finger may mean but nothing. A so called homosexual individual is not only sexual. S/he has a brain, thinks, feels, uses his/her reason to do anything s/he decides. Although George Moss' studies have shown the cultural discredit towards homosexual' capacities to lead and rule society (1996), exactly the same or better/worse than a heterosexual does, when it is the latter, his/her sexuality is not accounted.

While homosex and homosexuals have been reduced and set aside away from the centre, heterosexuality has been so privileged, and therefore hyper valued, that heterosexuals are not named after their practice. It has notably become inherent to individuals in general as if it was the common sense of a society made of humans. People say: "I met a man. He is a journalist. He is gay." In the same situation we hear but the following: "I met a man. He's a journalist." No need to say more. Heterosexuality has been so expanded in our culture that anything that is not exalting it is taken to an 'unnatural' or incomprehensible stage. It is enormously spread and enlarged every time in the Western world through the diverse available media. Instances as the following cultural and economic products figure the situation: language, street panels, television commercials, industry products, motion pictures, songs, fashion, school text books, sports, literary works, etc.

In addition, heterosex is so much emphasized that people do not realize its artificial 'naturalness', and mechanisms of empowerment as well. Contrarily, in the every day cultural process in the Western society there is a regular work to reduce homosexuality to disgust, pejoration, exceptionality of Nature, genetic anomaly, mistake, or a rare variation at the genes distribution level when meiosis happens. The power élite's constant work is: enlarging heterosex, reducing homosex. Consequently exalting the 'natural' course of heterosex, and taking down the 'mistakable' and anomaly working of Nature as homosex is regarded.

As we leave the invariable discourse of the power élite, and return to the size of things in Nature, we have another landscape cast from their various possibilities. Their still undiscovered or uncovered aspects bestow beings a proper extent or even a larger one; we have a better view and others they radiate and get. That is, entities have other causes for their constitution rather than what their material structures alone present. They can also have other elements, that is, a social reason and significance that extrapolate their physics. One of them is the cultural wherein they are inserted from birth and from where they evolve [or not]. Such an expansive observation provides viewers a wider proportion which we may not be used to. Other meanings are likely to come up and offer them a background that may be fairer, given that beings can be seen from other perspectives and focused on in other points.

We can say that as humans are the object under analysis, we are expected to reflect on variants, or various angles that entail them. Why is that so? We are complex beings, not only biologically but also socially, and that complexity requires analysts to be responsible before conclusions. Due to that, reducing may turn out an irresponsible act that leads to many delinquencies such as violence against homosexuals that ends up in numerous deaths, and every day enriches statistics in many Western countries.

Differently, expanding a being may also be a try to see more than conventions and cultural forces have done through time. As we confer beings

a larger size, we can go over one distinct aspect that includes him/her/it. We see him/her/it as part of a larger specter of paradigms. For instance, as we perceive a man that is considered a homosexual in his community, we notice that he is not only sexual. He is also emotional; he is able to feel different emotions that characterize him as good or bad, honest or dangerous, etc. Besides, he is also rational. He thinks. He sees the world around him and formulates values from the ones he has received in his life. He can change his thinking as he exerts his mental capacities, and compares himself to others that are [or not] part of his world.

Furthermore, expanding is fair, as we see more than appearances show. It seems to be contradictory since reducing also shows other layers that are not visible on the surface, or that are on the normal⁹² size. I mean, layers such as the social and cultural. Why looking at those layers? In addition, leaving the borders that give but individuality, external layers can give him/her an outlook that does not invade his/her integrity, they let out that someone is more than sex, body. Such a view gives someone a social and cultural reason as his body [and sex] is [are] both relegated to individual realm and management, and body [and mind] is [are] set to social interests as the individual contributes with his/her milieu.

Expanding is also fairer as the individual is seen and valued from and for other reasons rather than his/her sexual interest. The sexual labeling of the 19th Century can be debunked as we grant individuals a wider importance in History. Although we assume that Foucault was right when he affirmed the power of sex in our Western Culture, individuals and sex come to have another magnitude as our society evolves to upper levels such as those that technology has presented lately.

What to do in such circumstances? Another *via* should be found to humanity tread on, so variants in society can be appropriately balanced and

⁹² Normal means the variant that is constant in Nature.

regarded. A name such as **homogender** is thus an attempt to give individuals called homosexuals another value as their bodies, minds and actions present more than their sex explains or contains. But we face a problem as we turn our eyes to **gender**. In languages that are gender marked like the Latin ones, gender is an issue that goes beyond sex. In English it looks a little simple since gender follows the sex cut that joins masculine sex beings under the masculine gender, and feminine ones under the feminine⁹³, and those which are sexless are neuter⁹⁴.

The mark of gender creates in the gender marked languages a complexity that must be considered. Languages like Portuguese have masculine and feminine and not a neuter gender. Thus **almost all** the nouns, articles, some adjectives, pronouns, numbers are either masculine or feminine or applied to both. For this reason, sex and gender are two different things. Exemplifying, the object **mesa**⁹⁵ is feminine, but is sexless. The word **mulher**⁹⁶ is feminine, and because **woman** [the entity] is feminine, too. Another aspect is that Portuguese follows the gender that words used to have in Latin. That is the explanation why **mesa** is feminine in Portuguese⁹⁷.

This complexity is not perceived in languages that are not gender marked. In English **table** is neuter because it is sexless. The word **woman** is feminine because it is of the feminine sex. How to understand and put things together so our mind can work properly in all cases? The only possible explanation here is that languages try to put things “in peace”, disconnecting gender from sex, or connecting gender to sex and giving sexless things a neuter gender. In any case, all is beneath the wide umbrella of gender. Sex is thus under, or inside the circle of gender.

⁹³ I do not consider here the polemic case of the hermaphrodites.

⁹⁴ But some Germanic languages like German and Dutch do not solve the case of Mädchen and meisje [respectively, girl in English] which is considered neuter.

⁹⁵ Table in English.

⁹⁶ Woman in English.

⁹⁷ In some cases the gender in Latin is not the same in Portuguese.

The question that arouses from the term **homogender** is, perhaps, pertinent: will it not reduce people the same way **homosexual** has done? Well, in a way or another, individuals are discriminated in our world. They are classified as men, women, titles that are but social roles we play in our social structure. Thus, **homogender** can take the heavy weight off homosexuals. It may bring them a wider value that will consider their sex and sexuality as it comes to have relevance, but will also consider other aspects that do not stress their intimacy and individuality as far as it requires respect to all citizens. Individuals and society can find out other strata that may convey [a] new order[s]. And as expanding goes on, it can transform society through time so evolution can keep on as appropriately as possible.

In relation to it, **homosexual** is not only reducing, and invasive but incompatible to humans since too limiting and low leveled as we regard human nature. On this line, many studies have also shown that a woman does not exist, that is, there are many women as paradigms such as ethnicity, sexuality etc. are regarded. The same can be said about those we call homosexuals today, and that tomorrow can be called **homogender** or something that will not only fix value on genital use.

Expanding provides a constant recreation and reevaluation of all that composes our world. Something similar to what redefining does in relation to a word that has come out and acquired a totally different meaning its etymology and epoch of its birth had. But the words **gender** and **homogender** may not be as fair as the individuals under them deserve. In this case, we should supply a wider meaning to this word, once it contains others that currently are not, or find another. As we notice individuals more widely, that is, beyond their physical constitution, the more complete their composition can become, or show.

References

COSTA, Jurandir Freire. **A Face e o Verso. Estudo sobre o Homoerotismo II**. São Paulo: Editora Escuta Ltda., 1995.

FOUCAULT, Michel. **The History of Sexuality I**. New York: Vintage Books, A Division of Random House, Inc., 1990.

MOSSE, George L. **The Image of Man. The Creation of Modern Masculinity**. New York, Oxford. Oxford University Press, 1996.

SINFIELD, Alan. **Critical Inquiry**, Vol. 29, nr. 01, p.120-138. The University of Chicago Press, 2002.

*DOSSIÊ***FEMINISMOS: UM ESTUDO SOBRE NARRATIVAS
CONTEMPORÂNEAS DO FEMININO E AS
REDES SOCIAIS****FEMINISMS: A STUDY ABOUT CONTEMPORARY
NARRATIVES OF THE FEMININE AND THE SOCIAL
NETWORK****Paula Gorini Oliveira⁹⁸**

Submissão: 30/08/2016

Revisão: 31/08/2016

Aceite: 06/09/2016

Resumo: Este artigo é sobre as narrativas contemporâneas do feminismo. Inspirado na abordagem da Teoria Ator-Rede e no método da cartografia, com objetivo de mapear produções de subjetividade a partir de uma observação participante. Discute a influência das redes sociais na produção de afetos e na disputa de narrativas, e o conceito de “produção de presença”, de Gumbrecht, no debate sobre o corpo e sua virtualidade. O trabalho não busca resultados, mas o cruzamento de dados e levantamento de questões.

Palavras chave: Feminismo. Comunicação. Redes Sociais. Produção de afeto.

Abstract: The present paper is about contemporary narratives of feminism. Inspired on the Actor-Network Theory and in the method of cartography, it aims to map the production of subjectivity from the perspective of a participant observation. It debates the production of affections and the dispute narratives at social networks, as well as the concept of “presence production”, from Gumbrecht, in the debate between the body and its virtuality. This work is not concerned about the results, but with crossing data and raising of questions.

Keywords: Feminism. Communication. Social Network. Production of affections.

⁹⁸ Doutoranda da Faculdade de Comunicação Social da UERJ e Mestre pelo mesmo programa, na linha de pesquisa de Novas Tecnologias de Comunicação e Cultura. Contato: paulagorini@gmail.com.

Introdução

Este trabalho surge de forma bastante singular em minha trajetória como pesquisadora, e acaba por demonstrar o quanto que alguns conceitos e temas aqui utilizados estão ainda em depuração, na relação que se estabelece entre investigador e objeto investigado⁹⁹. Com uma premissa de que essas posições são móveis e a distribuição de ênfase, simétrica, me permito utilizar recursos, inclusive do texto em primeira pessoa, para tentar dar conta do desafio que é escrever sobre algo que está em plena ebulição, dentro de mim, mas também no mundo. Esta temática que escolhi chamar aqui de *feminismos*.

O presente trabalho apresenta-se em tom ensaístico, assumindo-se preliminar, com levantamento de questões e cruzamento de ideias. Ousa-se em formato descritivo, ao apresentar elementos que mostraram-se relevantes durante o processo de aproximação com o objeto. Procura problematizar os contextos que se redesenham em frente às chamadas novas tecnologias de comunicação; à cultura de produção e divulgação de conteúdo na internet; às relações atravessadas pelas redes sociais.

Para isso, utiliza-se como metodologia, inspirado na abordagem da cartografia,¹⁰⁰ um exercício de mapear o fenômeno dos chamados feminismos, a partir de uma observação participante. Descrever as nuances, afetos, atos, imagens, e outros materiais que por ventura surgirem, como forma de narrativa do objeto que se pretende problematizar.

Importante observar que este artigo é parte de uma pesquisa maior, que se insere no contexto do doutorado em andamento. O objeto aqui apresentado não é o mesmo da tese, mas se inscreve numa discussão em que a problemática

⁹⁹ A relação é de agenciamento mútuo entre sujeito e objeto, entre pesquisa e pesquisador, e não no tradicional distanciamento do observador da produção científica.

¹⁰⁰ A cartografia como proposta metodológica utilizada neste artigo se inspira no livro “Pistas do Método da Cartografia...”, organizado por Passos, Kastrup e Escossia, fruto da investigação do grupo de pesquisa de psicologia social da UFF. Os autores defendem que a *cartografia* é uma formulação metodológica adequada à investigação de processos de pesquisa de campo, para fenômenos que se encontram em processo, ainda não estão finalizados.

também se anuncia. Os feminismos parecem apresentar muitas das características que delineiam nosso momento contemporâneo, ou pós-moderno, como alguns autores preferem chamar. São discursos híbridos, que permitem serem afetados por diferentes experiências, que não pertencem a um saber específico, que misturam estética e política, social e pessoal, indivíduo e grupo.

Mistura psicologia e biologia (as contínuas discussões sobre gênero com base em aspectos biológicos, de identidade, ou de socialização); é um pouco rede de apoio mútuo, (grupos para troca de experiências, como os de gravidez e de maternidade); mistura a mitologia sobre as forças femininas da natureza, (em alguns grupos fala-se abertamente sobre a Deusa); é grupo de apoio profissional entre mulheres, (como a página de facebook “indique uma mina”¹⁰¹); percorre questões identitárias, abrangendo questões raciais, sociais e culturais; tem um tanto de saúde, (legalização do aborto como forma de cuidar da saúde e vida de mulheres, principalmente pobres); de liberdade sexual, (como o exercício e prática de *empoderamento* do corpo da mulher, “meu corpo minhas regras”)... E mais uma pitada de uma série de recursos e conceitos que desenham esse mapa em que os feminismos são narrados, circulam e ganham força.

Foi na observação dessa multiplicidade de narrativas que os feminismos ganharam contornos para mim, mas foi nas controvérsias observadas em embates ideológicos na rede social do facebook que a problemática se concretizou. Assustou-me, por exemplo, a violência com que esses embates são produzidos e compartilhados. Assustou-me perceber que essa violência é incentivada ou potencializada pelos modos de funcionamento do próprio ambiente tecnológico da rede social. E, partindo de um impulso sensorial, produzido na experiência do ambiente tecnológico da rede do facebook com o

¹⁰¹ Página de facebook recentemente criada (2016) como “grupo colaborativo para inserção de mulheres no mercado”. Possui hoje mais de 63 mil membros de todo Brasil. Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/517916125083086/>>

meu corpo, comecei a pesquisar, tentar entender, acompanhar, ler e ouvir, participar.

Procurei, como numa busca apaixonada, física e mental, me aproximar da controvérsia. Porque observava que era ela o ponto inquietante desse rede. Não o feminismo como movimento social, político e filosófico; não a militância ativista que cresce nas ruas e na internet; mas a incoerência entre práticas, debates e ações. Porque a luta por direitos civis iguais entre mulheres e homens, bem como a luta por novas representações sociais para as mulheres, entre outras coisas, não parecem dar conta de resolver a diferença entre as feministas que assumem diferentes perspectivas. E, principalmente, não parecem dar conta de conter a violência e os discursos de ódio que surgem junto com essa diferença.

Recentemente me encontrei com uma leitura que expressa bastante do que pretendo elaborar nesse trabalho, tanto no que diz respeito à escrita, quanto à aproximação que faço sobre a temática que escolhi me defrontar. Cíntia Guedes Braga, em artigo publicado na revista “Lugar Comum” (2016), sobre o tema “Resistências Feministas”, logo na introdução de seu trabalho, assim justifica sua escrita:

Não estou falando de nenhum problema teórico. Falo antes da vida, da minha vida dita particular, tentando explorar os atravessamentos teóricos que, nos sustos que o presente me dá, fazem-me retornar as histórias de meu passado por caminhos distintos dos que havia realizado até então (Braga, 2016, p. 6).

Inspirada em minhas próprias memórias, procuro dar voz a narrativas acerca do feminino que são produzidas, potencializadas, ou influenciadas por experiências tecnológicas da rede virtual. Procuro também acompanhar a problemática evidenciada por essa rede de relações entre tecnologia e ativismo político, com base em minha própria experiência de aproximação do objeto, de memória gravada na mente e no corpo.

Consciente que é a partir das elaborações que são mediadas pelas minhas sinapses cerebrais, em comunhão com a mediação feita dos meus dedos com o

teclado do computador, que o texto é gerenciado, coloco-me à prova do exercício de deixar o objeto falar. Exercício este que apenas pode ser perseguido por se tratar de fenômenos em que objeto e sujeito se encontram imbricados. Com base nos estudos de Bruno Latour, não há como encher o vazio, há de se seguir os rastros que o objeto deixa na rede, e tentar descrevê-los, sem interpretá-los (Latour, 2008).

Para aproximar a ideia de que as tecnologias, e os meios que as acompanham, estão diretamente relacionadas com a produção de sentido na sociedade em que as mesmas se inserem, a pesquisa revisitará os estudos de McLuhan, “Os meios de comunicação como extensão do homem” (1964). Bem como, com base na obra de Gumbrecht, “Produção de Presença” (2004), pretende-se abordar a problemática que se inscreve na relação (de presença) do corpo com a materialidade e a virtualidade.

Como forma de acessar esse mapa em que os feminismos se constroem, optei por utilizar como *input*, (entrada na rede), o evento promovido pelo grupo feminista “Marcha das Vadias”, chamado “Turismo Sexual e Olimpíadas: Quebrando Tabus”¹⁰². Para essa aproximação, outros elementos serão incluídos: um exercício de descrição etnográfica, inspirada na Teoria Ator-Rede (TAR), sobre a produção de narrativas sobre o feminino, com base na leitura dos comentários na página do evento; a minha participação como observadora participante no debate promovido; a minha participação como também produtora de narrativa, ator-rede, devir-vadia, na marcha das vadias, no dia 2 de julho de 2016.

A Marcha das Vadias e a disputa de narrativas do feminino

A Marcha surgiu como um fenômeno internacional, iniciado no ambiente universitário, no Canadá. Em 2011, na Universidade de Toronto, após

¹⁰² O evento aconteceu (fisicamente) no dia 16 de junho de 2016, na Casa Nem, Lapa, Rio de Janeiro.

alguns casos de abusos sexuais serem relatados, a polícia local afirmou que as mulheres não deveriam se vestir como “vadias” para não serem abusadas¹⁰³. Surge aí um movimento que levou, e ainda leva, milhares de mulheres à rua, lutando pela liberdade individual e pela não “culpabilização” da vítima em casos de estupro, abuso e violência sexual.

No Brasil, o movimento ganhou força e representações regionais, e passou a ser ator importante das pautas de reivindicações feministas. Se ampliou, mantendo o slogan de “meu corpo minhas regras” como mote principal, mas englobando não apenas narrativas sobre abusos sexuais. A pauta sobre a legalização do aborto, por exemplo, tem sido recorrentemente defendida pela Marcha, principalmente diante do embate político-religioso em que o aborto está sendo tratado no Brasil. No Rio de Janeiro, a marcha também se organiza com frequência, mobilizando anualmente mulheres a tomarem a Avenida Atlântica, em Copacabana. Muitas sem camisa, com *sutiens* de renda, shorts curtos, ou vestidos provocativos, e algumas até com os seios descobertos, com corpo pintado e muita purpurina... vão à rua para defender a ideia de que “ser vadia” não é consentimento para estupro. O grupo carioca possui uma página no facebook, com mais de 15 mil curtidas.

Utiliza-se a ideia de *input* e *output* no senso comum, como dispositivos de acesso a esse mapa móvel em que os feminismos são produzidos. Que incluem não apenas os discursos, mas também a relação entre estes discursos e os diversos materiais, físicos e simbólicos, que com eles se organizam, em arranjos híbridos de humanos e não-humanos.

O evento do dia 16 de junho de 2016, trouxe uma questão bem específica e polêmica, a regulamentação da prostituição, um tema que divide feministas, e que por isso me interessa como ponto de contato com o universo temático dos feminismos. A pauta do debate tinha por base o Projeto de Lei Gabriela Leite.

¹⁰³ Informações retiradas da Wikipédia.

Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Marcha_das_Vadias>

Gabriela, a mulher que inspira o texto da Lei, foi prostituta e ativista e lutava pelos direitos dos profissionais do sexo. Organizou sindicatos e encontros setoriais por todo território brasileiro e defendia os direitos das prostitutas como profissionais autônomas, contra os abusos, violências e estigmas sofridos pelas mesmas. Em 1990, fundou a ONG Davida e em 2005 fundou a grife Daspu, com objetivo de tornar o ativismo das prostitutas sustentável¹⁰⁴.

O evento trazia à mesa 3 profissionais do sexo: Monique Prada, ativista, blogueira e presidente da CUTS (Central Única de Trabalhadoras e Trabalhadores Sexuais); Amara Moira, ativista, travesti e doutoranda em teoria literária (USP); Indianara Siqueira, ativista, líder do movimento Transrevolução e da Casa Nem. Ao lado das prostitutas ativistas, estavam mais duas mulheres: Laura Murray, documentarista (dirigiu “Um beijo para Gabriela”, ativista já mencionada acima), pesquisadora do Observatório da Prostituição (UFRJ) e ativista; e Larissa Lacerda, militante do Comitê Popular da Copa e das Olimpíadas no Rio e ativista¹⁰⁵.

Através do contato com uma nota de repúdio ao evento no facebook, começo a me dar conta da controvérsia que divide narrativas feministas em posições antagônicas. Um texto publicado em um blog de representantes do chamado feminismo radical, ou radfem, afirma que a Marcha “é parte de um lobby pró-exploração e turismo sexual”. Em seguida, aponta para o fato de que duas mulheres haviam sido *desconvidadas* para a mesa, por defenderem um ponto de vista contrário ao do evento.

¹⁰⁴ Informações retiradas do website do filme “Um beijo para Gabriela”, que acompanha, em 2010, a candidatura de Gabriela à deputada federal do Rio, pelo Partido Verde. O site possui textos biográficos, imagens, trechos de entrevista com Gabriela e um documento em PDF chamado “Guia de Discussão”, que além de informações biográficas, possui também informações sobre o ativismo de prostitutas no Brasil e no mundo. Disponível em:

< http://umbeijoparagabriela.com/130328_guiaPT_dvd_miolo_web.pdf >

¹⁰⁵ As informações aqui apresentadas, tanto sobre o evento, quanto sobre os embates ideológicos por este suscitado, foram retirados de páginas do facebook e internet, listados posteriormente no item “referências”. A narrativa aqui apresentada se vale da observação participante, como já justificado na introdução.

Também na fala de Heloisa Melino, uma das organizadoras da Marcha no Rio e advogada, é apresentado este episódio do “desconvite”, logo na abertura do debate. Ela afirma que faz isso para proteger as convidadas do evento.

As feministas radicais se posicionaram contra o debate, uma vez que consideram a regulamentação não favorável à pauta do feminismo. Em contato com as narrativas das radfem, observa-se que o argumento principal é que a prostituição é fruto do patriarcado, fruto de lógicas de exploração e opressão contra a mulher, que precisam ser combatidas. Abordam a prostituição como exploração sexual e são a favor da abolição da prostituição, como forma de romper também com a exploração de crianças e adolescentes.

A Marcha defende, assim como as palestrantes convidadas, a regulamentação da prostituição, para combater uma cultura que estigmatiza a mulher profissional do sexo e a coloca em risco. Em contato com estas narrativas, pode-se observar que este posicionamento aborda a prostituição de forma profissional, e que por isso necessita de regulamentação. Elas defendem que a regulamentação protege a profissional do sexo da exploração e da violência, além de garantir os direitos trabalhistas. Elas também são contra e buscam romper com a exploração sexual de adolescentes e crianças.

Mas há um detalhe a mais, nas entrelinhas da controvérsia: as feministas radicais defendem que *mulheres* são as pessoas que nasceram com corpo biológico feminino, e assim, foram socializadas como mulheres, sofrendo a opressão contra sua condição feminina desde a infância. As transfeministas, entre elas as organizadoras da Marcha e as palestrantes convidadas, defendem que *mulher* é aquela que se identifica com o gênero feminino, independente do corpo biológico em que nasceu. Para elas, as mulheres trans passam por outro tipo de opressão desde a infância.

Através da aproximação destas narrativas, pode-se observar que o contexto em que os feminismos se constroem é múltiplo e complexo. No

entanto, o embate ideológico no facebook parece anunciar uma disputa de territórios discursivos que tende a uma polarização bipartidária: feministas radicais *versus* transfeministas. Foram horas inteiras, e uma enxaqueca, que me custou a aproximação com os comentários disponíveis no evento. Fazendo a ressalva que há muitas nuances entre um pólo e outro, o exercício etnográfico dos comentários, (tentar descrever as discussões), se revelou pouco produtivo. No entanto, restou uma intensidade, a sensorialidade vivida no meu corpo, experimentada na leitura destes comentários, na experiência sentida da raiva, dos discursos de ódio, dos embates identitários.

É possível então identificar dois novos atores que se incluem nessa rede e ganham visibilidade. O primeiro diz respeito ao próprio facebook, rede social que serve muitas vezes como verdadeira arena onde as disputas de narrativas acontecem. E o segundo, mas não secundário, é o corpo. O corpo que aqui ganha dimensões múltiplas: corpo-simbólico, corpo-físico, corpo-virtual, corpo-biológico, corpo-identidade, corpo-narrativa, corpo-sujeito, corpo-objeto... É sobre as redes sociais e o corpo que tratarei nos próximos itens.

Facebook, uma rede para tensionar

No mundo em que vivemos hoje é impossível, ou pouco provável, pensar nosso cotidiano desligado das influências que as redes sociais nos trazem. Já ultrapassamos as questões relativas aos limites entre on e offline, já *naturalizamos* uma condição constantemente conectada, mesmo quando não estamos fisicamente ligados aos dispositivos tecnológicos que mediam nossa conexão com a internet.

Não nos é estranho, dessa forma, pensar que esse envolvimento tão íntimo com as redes sociais revelem mais sobre nossa produção de conhecimento hoje, sobre como também somos atravessados por estas tecnologias e nos refletimos nelas e a partir delas. Em 1964, antes mesmo do advento das chamadas tecnologias digitais, o autor Marshall McLuhan já

teorizava sobre a influência das tecnologias em nossa configuração humana e social. Autor de um pensamento bastante ousado para o seu tempo, como a ideia das tecnologias como continuidades (próteses) do ser humano, McLuhan afirma que: “Todos os meios são metáforas ativas em seu poder de traduzir a experiência em novas formas” (McLuhan, 1964, p.76).

No que tange ao objeto aqui proposto, um aspecto observável é que, apesar da suposta descentralização que a internet proporciona, embates políticos no facebook tendem a polarizações. A lógica binária permanece onde, em tese, vozes múltiplas deveriam dar tônica à rede. Neste caso, as polaridades se dão entre feministas radicais e transfeministas, que repercutem na produção e disseminação de um discurso de ódio¹⁰⁶.

Confrontada pela controvérsia em que as narrativas se polarizam, observo que, diante do embate virtual, ao final, não há debate, não há construção, há apenas uma lógica em que se pretende “destruir”¹⁰⁷ o outro, para “ocupar” seu lugar. Poderia gastar muitas linhas aqui especulando as razões para que essas práticas aconteçam e ganhem força, mas trago essa imagem apenas como reflexão. Porque, independente do que faz um ou uma agir no facebook, estou instigada com a força que estes discursos são replicados e valorados, ganham aderência, tornam-se mais violentos e viram armas políticas.

McLuhan, em seu livro “Os meios de comunicação como extensões do homem”, apresenta, logo no primeiro capítulo, a frase que viria a se tornar uma máxima dentro dos estudos de comunicação: “o meio é a mensagem” (1964).

¹⁰⁶ Importante notar que não apenas estes dois polos estão presentes nas atuais narrativas feministas, vale considerar que há vozes múltiplas que resistem a polarizações. Uma perspectiva interessante, do ponto de vista da multiplicidade, é aquela levantada pela teoria interseccional, que leva em conta não apenas as questões de gênero, mas também raciais, sociais, culturais, entre outras. O termo “feminismo interseccional” se revelou primeiramente a mim através de uma conversa informal com algumas das participantes da Marcha. Como a explicitação deste conceito foge do foco direto de nosso trabalho, utilizamos uma breve referência retirada da página da Wikipédia. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Interseccionalidade>>

¹⁰⁷ Nota-se que destruir é diferente de DESconstruir, em que este segundo pode ter um efeito didático.

Com esta afirmação, o autor nos convida a pensar que o que comunica não é apenas um sentido descorporificado, mas uma *relação* entre o conteúdo da mensagem e o meio que a carrega. Talvez, mais do que considerar que o meio *determina* a mensagem, o que nos colocaria em outra problemática, interessante seria pensar o meio e a mensagem intimamente ligados, e que por isso, não devem ser analisados de forma isolada. McLuhan exemplifica essa tese quando fala que:

[...] a ‘mensagem’ de qualquer meio ou tecnologia é a mudança de escala, cadência ou padrão que esse meio ou tecnologia introduz nas coisas humanas. A estrada de ferro não introduziu movimento, transporte, roda ou caminhos na sociedade humana, mas acelerou e ampliou a escala das funções humanas anteriores, criando tipos de cidades, de trabalho e de lazer totalmente novos (McLuhan, 1964, p. 22).

Se pudéssemos atualizar tal pensamento para os dias de hoje, fazendo os ajustes necessários, poderíamos nos arriscar a afirmar que a rede social do facebook atua, modifica, compõe nossa experiência subjetiva, social e cultural. Mesmo levando em consideração que nem todas as pessoas têm acesso ao facebook, e que algumas simplesmente optam por não fazer parte do mesmo, essas transformações, ainda assim, podem ser observadas. Poderíamos então afirmar que a comunidade contemporânea urbana é parte dessa experiência, mesmo quando estamos “fora” da rede, desconectados, offline. Nesse aspecto, poderíamos dizer que o ambiente tecnológico em que a rede do facebook se estrutura, reflete na maneira como nos socializamos também fora dela.

Por exemplo, as redes pressupõem descentralização, e pode-se observar que uma forte tendência da tecnologia virtual é romper com a cadeia institucionalizada da comunicação, ou seja, toda e qualquer pessoa passa a ser um potente produtor de conteúdo, com o advento da tecnologia online. O facebook reforça essa característica. Além da página pessoal, que funciona como uma espécie de blog e vitrine, há uma rede de conexões, (amigos, conhecidos, seguidores, etc), que são também público potente. Vale notar que

o termo “potente” está sendo utilizado aqui como pulsão, como possibilidade de, não como poder.

Sabemos também, através do conceito de redes sem escalas, apresentado por Barabasi e Bonabeau (2003), que as conexões na internet seguem um padrão em que “os ricos ficam mais ricos”. Ou seja, diferente de uma ideia de distribuição democrática de conexões na rede, ocorre que poucos dos nós se conectam a milhares de outros (os hubs), enquanto a maior parte dos nós disponíveis na internet se conectam apenas a poucos outros. E, ainda com base na teoria destes autores, as pessoas tendem a se conectar a nós que já existem há mais tempo, que possuem mais conexões, que estão, de certa forma, estabelecidos. (Barabasi; Bonabeau, 2003)

Nas redes sociais também é possível identificar perfis que funcionam como hubs. São pessoas ou empresas que possuem um grande número de seguidores. Estes perfis têm um alcance relevante, pois além de seus seguidores ou inscritos, suas publicações também podem ser replicados por estes últimos, compartilhadas diretamente em suas *timelines*, ou simplesmente no ato de curtirlas e comentá-las.

Ainda com base no estudo de Barabasi e Bonabeau, os nós mais antigos e já estabelecidos, como “Yahoo” ou “Google”, tendem a um crescimento exponencial de conexões com um alcance impossível de ser dimensionado, por isso, *sem escalas*. Talvez assim também pudéssemos observar por que algumas publicações causam maior impacto na rede. Perfis que possuem mais seguidores, (hubs), estão de certa forma “estabelecidos”, são curtidos e compartilhados pelo discurso que representam. Neste estudo, normalmente são representantes de discursos de identidade.

Fernando Gonçalves, em seu artigo sobre comunicação, cultura e arte contemporânea, observa que a cultura comunicacional atual “poderia ser caracterizada por um ‘midiacentrismo’, ou seja, um caráter fortemente veiculativo, onde os meios e a transmissibilidade tendem a constituir o fim dos

processos comunicacionais.” (Gonçalves, 2007, p. 3). O que é instigante nessa análise é a observação de um empobrecimento da experiência física sobre a informação que está sendo trocada, em detrimento do próprio fluxo de troca, “a mensagem se apaga em favor da informação e em detrimento de sua qualidade de acontecimento, produzindo apenas uma reverberação de si mesma enquanto efeito de discurso”. (Gonçalves, 2007, p. 3).

Sendo assim, os perfis que funcionam como hub ganham também *status* de representação identitária, com uma boa dose de *áurea mística*¹⁰⁸. A liderança identitária mitificada, a polarização ideológica, a falta de reflexão sobre conteúdos compartilhados, levam o movimento do feminismo a uma cristalização e crise. Deixa de ser movimento, no sentido mesmo físico, pois impossibilita dissonâncias de emergir. Separa corpo de ideia, em que o discurso, como arma e estratégia de aderência, passa a ser mais valorizado que a experiência corporal, sensorial.

A produção de presença no corpo ativista virtual

Dentro da abordagem adotada neste trabalho, o corpo, ou sua ausência material, revela-se como ator na problemática apresentada. Interessante observar que o objeto fala de feminismos, que por si só traz uma carga corpórea e física impossível de ser deixada de lado. São dois aspectos físicos do corpo em evidência: o primeiro diz respeito à relação entre corpo biológico (matéria) e sujeito corporificado (identificação de gênero); o segundo diz respeito à relação entre corpo virtual (redes sociais), que dissemina discurso ideológico, e corpo presente (tudo que reverbera para fora do virtual), que é afetado por esse discurso, inclusive em sua violência.

Levando em consideração que o trabalho aqui apresentado não está em busca de uma resposta para uma pergunta feita de antemão, mas preocupa-se

¹⁰⁸ Não nos cabe aqui dissecar o sentido do conceito de místico, nos valendo apenas do senso comum, algo que foge de nossa experiência tátil, que não podemos explicar.

com o levantamento de problemas, irei acrescentar uma última reflexão, não para encerrar, mas para encaminhar novas discussões. Trata-se do conceito de “produção de presença” apresentado pelo autor Hans Ulrich Gumbrecht, uma vez que este conceito pode nos ajudar a “trazer de volta” o corpo em sua materialidade, nos debates virtuais que produzem (também) os feminismos.

Gumbrecht é um linguista alemão que ganhou grande espaço nos estudos de comunicação ao sintetizar, ao lado de outros autores, o termo “materialidades da comunicação”. Segundo Gumbrecht, as “Materialidades da Comunicação” são “todos os fenômenos e condições que contribuem para a produção de sentido, sem serem, eles mesmos, sentido.” (Gumbrecht, 2004, p.28). Neste aspecto, é possível identificar a relação entre a rede social do facebook e a produção de sentido nas narrativas contemporâneas do feminino (feminismos), como já comecei a desenvolver nos itens anteriores. O autor explica:

[...] o campo não hermenêutico seria útil para desenvolver novas respostas à pergunta que havia estado no centro do paradigma das ‘materialidades da comunicação’, ou seja, a questão (talvez ingênua) de como (se é que de algum modo) a mídia e as materialidades de comunicação poderiam ter algum impacto sobre o sentido que transportavam. Só essa questão transcenderia a dimensão do metafísico, pois só ela abandonaria a límpida separação entre a materialidade e o sentido (Gumbrecht, 2004, p. 37).

A produção de sentido deixa de ser institucionalizada como algo exclusivo do pensamento, como uma hierarquia entre significado e significante, e passa a se apresentar na relação entre estes. Significado e significante estão contidos numa mesma expressão. Poderíamos pensar, assim, que a experiência do corpo-virtual e do corpo-presente se manifestam numa mesma expressão. Neste aspecto, não há como separar do contexto da disputa de narrativas online, as afetações que são sentidas no corpo de quem lê e recebe os comentários produzidos nos embates ideológicos.

No caso aqui apresentado, o evento produzido pela Marcha, após desgastante debate virtual que dividiu narrativas sobre o feminino em dois pólos extremos, acabou por escolher a perspectiva que iria “defender”. No evento, a presença de feministas radicais se restringiu aos comentários online, (o evento estava sendo apresentado ao vivo, através da tecnologia de *streaming*). Ou, se lá estavam presentes de corpo físico, não se pronunciaram.

Por outro lado, flexibilizando a questão para além do evento físico, a perspectiva defendida pelas radicais exclui, em sua essência, corpos com históricos de opressões outras, como os das mulheres trans. Não me cabe aqui fazer julgamento ou interpretações, mas se estamos falando do corpo como materialidade e como agente de relações que se implicam na rede dos feminismos, temos que considerar também o corpo excluído. Seja excluído de um evento, ou de um discurso ideológico, o corpo permanecerá produzindo presença, pois está sempre em relação com outros corpos. Em relação com nosso próprio corpo.

Para explicar o conceito de “produção de presença”, Gumbrecht traça uma comparação da etimologia da palavra “meta-física” (além do material), em contraponto com a etimologia das palavras “produção”, (colocar à frente), e “presença”, (como tudo que é tangível ao corpo). Neste aspecto, a presença se relaciona com o espaço, não com o tempo, e diz respeito ao material que está ao alcance de nossas mãos, enquanto meta-física está além do que podemos alcançar com nosso corpo. (Gumbrecht, 2004)

Um corpo virtualmente violentado é ainda um corpo físico violentado. Em sua sensorialidade, produz efeitos, traumas, medo, dor. Um discurso que reverbera a dor e o medo, fragmenta o corpo coletivo, em vez de fortalecê-lo. Isto tudo quando entende-se que, primeiramente, as mulheres lutam contra um mesmo inimigo comum. O corpo assim, separado de sua subjetividade, torna-se objetificado. Carrega frases, cartazes, discursos, mas não é capaz de perceber o outro (outra) que está na sua frente.

Na verdade, ainda inspirado em Gumbrecht, o humano moderno aproxima-se de uma entidade intelectual incorpórea, que tem como função observar o mundo a partir de faculdades exclusivamente cognitivas. Essa construção acaba por separar mente e corpo, de forma binária, e coloca o corpo junto com os outros objetos do mundo, um corpo descorporificado de sujeito.

O que me instiga é pensar que estamos diante de evidências sociais e culturais, como o próprio desenvolvimento da tecnologia, em que o mundo bipartidariamente dividido não dá conta dos fenômenos atuais. Não consegue, por exemplo, estabelecer narrativas para o feminismo contemporâneo, sem cair na polarização de extremos. Este que, em sua controvérsia, acaba por novamente dividir em narrativas aparentemente antagônicas: homem/mulher, certo/errado, sim/não, contra/a favor, radfem/transfem.

Considerações Finais

O trabalho aqui apresentado encontra-se em processo de construção, uma vez que entende os fenômenos abordados como movimentos ainda em processo. Tentou-se evidenciar, a partir de uma observação participante, quais são as controvérsias que surgem na produção contemporânea de narrativas sobre o feminino. Paralelo a isso, buscou-se fazer uma análise inicial, com levantamento de questões e cruzamento de ideias, da influência do desenvolvimento tecnológico nos modos de ver e dizer os fenômenos atuais. E, por fim, através da leitura de Gumbrecht, tateou-se caminhos possíveis para trazer a materialidade do corpo de volta à arena ideológica em que essas narrativas são disputadas.

Neste momento de meu percurso de doutorado, busco desenrolar algumas das controvérsias que demonstram o quanto que os fenômenos atuais são complexos e múltiplos. A problemática está presente no debate e nas práticas de coletivos e grupos ativistas, na fala e prática de militantes, e provavelmente está em mim. E, ainda, não está apenas nas lutas protagonizadas

pelas mulheres, mas parece esbarrar nos diversos grupos que buscam por representatividade de identidade. Coube a mim, como sujeito imbricado no objeto deste estudo, apenas tentar descrever essa problemática, pois reconheço que o debate é urgente.

Referências

- BARABASI, Albert László; BONABEAU, Eric. **Redes sem escalas**. In: Scientific American. Brasil, Junho de 2003. P. 64-72.
- BRAGA, Cintia Guedes. **Memória Sobrevivente**. In: Revista Lugar Comum/ Resistências Feministas, vol. 47, p. 8-19. Rio de Janeiro, junho de 2016.
- GONÇALVES, Fernando. **Comunicação, cultura e arte contemporânea**. In: Contemporânea. Rio de Janeiro: UERJ, 2007.
- GORINI, Paula. **A Rede da Dança: uma cartografia em movimento**. 2012. 148 f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Comunicação Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- GUMBRECHT, Hans U. **Produção de Presença: o que o sentido não consegue transmitir**. Rio de Janeiro: PUC, 2004.
- LAW, John. **Notes on the Theory of the Actor Network: ordering, strategy and heterogeneity**. CENTRE FOR SCIENCE STUDIES. Lancaster University, Reino Unido. 1992.
- LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.
- _____. **Reensamblar lo Social: una introducción a la teoría del actor-red**. 1ª ed. Buenos Aires: Manantial, 2008.
- MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem (understanding media)**. São Paulo: Cultrix, 1964.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCOSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- Na Internet:**
- Site do Documentário “Um beijo para Gabriela”. Disponível em: < http://umbeijoparagabriela.com/130328_guiaPT_dvd_miolo_web.pdf>
 - Portal de notícias internacional Rio on Watch. Disponível em: <http://rioonwatch.org.br/?p=20425>
 - Blog que publicou nota de repúdio, @feminismoradicaldidático. Disponível em:

<https://medium.com/@feminismoradicaldidatico/nota-de-rep%C3%BAdio-%C3%A0-marcha-das-vadias-rio-de-janeiro-2016-2041d3b83ea#.2ehm7zqd8>

Facebook

- Marcha das Vadias Rio de Janeiro. Disponível em:

<<https://www.facebook.com/MarchaDasVadiasRioDeJaneiro/?ref=ts&fref=ts>>

- Evento “Turismo Sexual e Olimpíadas: quebrando tabus”. Disponível em:

<<https://www.facebook.com/events/1886240104936531/>>

- Indique Uma Mina. Disponível em:

<https://www.facebook.com/groups/517916125083086/>

Wikipédia

- Marcha das Vadias. Disponível em:

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Marcha_das_Vadias>

- Interseccionalidade. Disponível em:

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Interseccionalidade>

Youtube

Vídeo que registra o debate “Turismo Sexual e Olimpíadas: quebrando tabus”:

Parte 1: <https://www.youtube.com/watch?v=6Dl4-jXs0WU&feature=youtu.be>

Parte 2: https://www.youtube.com/watch?v=2uck_Placks

Parte 3: <https://www.youtube.com/watch?v=6Dl4-jXs0WU>

DOSSIÊ

**RESENHA/BOOK REVIEW: PINAFI, Tânia.
História do Movimento de Lésbicas no Brasil: Lésbicas
contra a invisibilidade e o preconceito. Saarbrücken:
Novas Edições Acadêmicas, 2015. 130 p.**

Sheila dos Santos Nascimento¹⁰⁹

Submissão: 31/07/2016

Revisão: 01/08/2016

Aceite: 01/08/2016

Resumo: Esta resenha foi produzida para a disciplina Gênero e Sexualidades do Programa de Pós Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo – PPGNEIM, no semestre letivo 2015.2 da Universidade Federal da Bahia-UFBA.

¹⁰⁹ Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB. Contato: sheilanascimento.bio@gmail.com.

“História do Movimento de Lésbicas no Brasil: Lésbicas contra a invisibilidade e o preconceito” da psicóloga Tânia Pinafi traz a trajetória do movimento de lésbicas no Brasil partindo da formação do primeiro grupo organizado de mulheres homossexuais no final na década de 70.

O livro apresenta 11 partes, antecedidas por um breve texto de agradecimento da autora seguido pela introdução, 7 capítulos e 3 subcapítulos, as considerações finais, referências bibliográficas e anexos. Pinafi buscou em sua obra narrar a história do movimento de lésbicas no Brasil a partir da trajetória do primeiro grupo organizado de lésbicas do Brasil, que surge ao final da década de 70.

Pinafi traz na introdução de seu livro que para a lésbica é colocada a condição de mulher por nascer como um sujeito do sexo feminino assim “valores, condutas, anseios lhe são transferidos e por ela serão introjetados, em maior ou menor medida, ao longo de sua vida” (p. 3). Estas construções se deram dentro de uma perspectiva sócio histórica onde o homem ocupa uma posição de referência entre os sujeitos.

É através do olhar da psicologia sócio histórica que Pinafi nos traz que o surgimento dos movimentos veem de uma necessidade pré existente que está alicerçada em construções históricas que são transformadas ao longo da história. Pinafi utiliza como objeto de sua pesquisa o primeiro grupo de lésbicas organizado para entender as necessidades da categoria no Brasil colocando que as mudanças vivenciadas em sua trajetória possibilita uma descrição linear da historia do movimento.

Dentro da introdução, Tania Pinafi traz o subcapítulo “Considerações sobre a condição da mulher” onde a autora traz um breve histórico da condição da mulher desde a Antiguidade Clássica até consolidação do sistema Capitalista, para entender a dupla discriminação sofrida pela lésbica, por ser mulher e por ser homossexual, considerando aspectos sócio-históricos que envolvem as lésbicas, também trazendo o pensamento feminista como questionador dessas

construções históricas em torno das mulheres e aponta suas contribuições no levantamento de um pensamento emancipador para as mesmas.

A autora busca evidenciar, em sua obra, os pontos de intersecção “do sujeito lésbico e feminista” (p.10) importante para a demarcação do lugar das mulheres que compunham o primeiro grupo lésbico organizado, o Lésbico Feminista (LF). A emersão do LF se dá dentro do Movimento Homossexual brasileiro, por esta razão, a autora coloca a importância de entender a construção histórica deste espaço. A participação das lésbicas dentro do Movimento Homossexual e, posteriormente, Feminista resulta das identificações entre eles, e foram de valor significativo, mas devido a pouca sensibilidade às especificidades lésbicas, o contato com estes grupos também foi marcado pela presença do machismo e da lesbofobia.

Em “A imprensa homossexual brasileira nos anos 60 e 70” e “A formação do primeiro grupo homossexual organizado” Pinafi vem destacando como o surgimento dos primeiros jornais produzidos e direcionados ao público homossexual no Brasil na década de 60 foi importante para o surgimento dos primeiros grupos homossexuais organizados. Porém, cabe destacar o que pode ser considerado uma negligência da imprensa homossexual ao público lésbico, já que as publicações destinadas à este grupo, surgiram a quase duas décadas depois.

Pinafi destaca que o primeiro grupo de homossexuais organizados, o SOMOS-Grupo de Afirmação Homossexual, nascido em 1978, foi inicialmente formado por homens gays e começou a agregar mulheres lésbicas um ano depois, em 1979. Tão logo que começaram a compor este espaço, essas mulheres identificaram as marcas do machismo no grupo como um todo, o que trouxe à emersão pela construção de um espaço específico. Surge então, o subgrupo Lésbico-Feminista (LF), em junho de 1979, formado por algumas das lésbicas que compunham o SOMOS.

Os conflitos vivenciados pelas mulheres do LF não pararam por aí, suas primeiras participações em eventos mistos feministas e homossexuais foram importantes para o fortalecimento da militância lésbica, entretanto, as divergências tornou a caminhada das lésbicas bastante espinhosa.

Em “Lésbico Feminista no feminismo: a sexualidade em questão” vem contar de forma mais detalhada a experiência das militantes do LF no espaço feminista II Congresso da Mulher Paulista (II CMP), em 1980. Segundo Pinafi, além da intensa disputa político-partidária decorrente do recém instituído multipartidarismo no Brasil, que trazia discursos que colocavam as pautas feministas em segundo plano, houve discriminação vinda das mulheres heterossexuais que estavam a ignorar os questionamentos das lésbicas.

O capítulo “Antecedentes do I Encontro Brasileiro de Homossexuais” dialoga com “O processo de formação do primeiro grupo lésbico” contando a história da construção do I Encontro Brasileiro de Homossexuais e como a participação das lésbicas nesse espaço foi importante para que elas colocassem em evidencia suas pautas e denunciassem o machismo nos movimentos homossexuais mistos. As lésbicas ali presentes expuseram a importância de organizarem-se separadamente e, um mês após o fim do evento, as lésbicas publicam uma carta no Jornal Lampião da Esquina, explicando seu desligamento do grupo SOMOS. As lésbicas e outros homossexuais saem do grupo e formam então os dois novos Grupo Lésbico Feminista e o Grupo Outra coisa: Ação Homossexualista.

No capítulo “O processo de formação de primeiro grupo lésbico” vem sendo abordada a participação das lésbicas no I Encontro de Homossexuais Organizados, nos dias 4 e 5 de abril de 1980. Contando com espaços específicos as lésbicas levantaram as pautas: a busca de uma identidade homossexual e o movimento homossexual quanto ao machismo, à reprodução de papéis sexuais, a participação das lésbicas e a diferença numérica entre homens e mulheres. O

desenrolar do I Encontro de Homossexuais Organizados foi crucial para a formação do independente Grupo Lésbico-Feminista.

No subcapítulo “Primeiros passos do Grupo Lésbico Feminista”, Tânia Pinafi vem abordar a trajetória do agora autônomo Lésbico Feminista. Por compartilharem intersecções referentes à homossexualidade e de gênero com o Movimento homossexual e Feminista respectivamente, as lésbicas estavam em constante trânsito entre esses grupos sendo muito questionadas sobre isso. A aproximação com o Movimento Feminista acirrou os conflitos internos do LF, resultando em um racha do grupo e o surgimento do “Terra Maria Opção Lésbica”. Apesar das dificuldades o grupo continuou a cumprir suas pautas agora enfocando locais de concentração lésbica, além de lançarem o Jornal “Chana com Chana”, que em 1982 vem ressurgindo em formato de boletim, após dois anos estacionado devido a precariedades financeiras.

Em 1981 as lésbicas do LF experimentam um importante enfraquecimento, porém permanecem a militando seguindo a corrente feminista e lésbica e fundam o Grupo Ação Lésbica Feminista.

No capítulo e subcapítulo “Grupo Ação Lésbica Feminista” e “Em busca de um feminismo lésbico” a autora vem descrevendo a trajetória do Grupo Ação Lésbica Feminista do início ao fim da década de 80. Um afastamento das lésbicas para o movimento homossexual e feminista ocorre no início dos anos 80. Em 1982, uma intervenção no dia 8 de março, dia Internacional da Mulher, demonstrou que o grupo apresentava-se imaturo ideologicamente naquele período, ainda que, durante o período de afastamento, o grupo tinha buscado fortalecimento interno. A reaproximação com os movimentos, as experiências de períodos anteriores e com o movimento internacional foram amadurecendo a militância favorecendo uma melhor compreensão das opressões que as envolviam e possibilitando e a exploração de outras possibilidades de combatê-las.

O final da década de 80 expressou os resultados da reaproximação das lésbicas com o feminismo, em que as experiências diversas trouxeram novas perspectivas para o grupo, sendo decisiva para a substituição do boletim “Chana com Chana” (em 1987) para o boletim “Um Outro Olhar”. Ademais, o Grupo Ação Lésbica Feminista deu lugar uma organização não governamental denominada “Rede de Informação Lésbica Um Outro Olhar”, no ano de 1990. Estes dois grandes marcos do movimento de lésbicas no Brasil trouxe uma nova roupagem ao movimento lésbico que iniciou-se na década de 90.

Em “Rede de Informação Lésbico Feminista” (RILF), Pinafi conta a trajetória da militância lésbica na década de 90. Nesse período, a participação das lésbicas em eventos da militância homossexual brasileira. Nesses encontros, sua a composição mista, foi um campo onde as convergências inevitavelmente afloraram-se. Neste contexto as lésbicas procuraram expor as assimetrias de gênero e fomentar a discussão acerca do assunto para pensar um movimento homossexual que contemple as lésbicas. A autora destaca também que, nesta década, torna-se realidade financiamentos para organizações envolvidas nas questões sociais, o que foi de grande importância para o desenvolvimento das mesmas. Porém, o campo de intensa disputa entre as lideranças dos movimentos não favoreceu com que novos militantes adentrassem aos grupos, além de que o trabalhos com os projetos resultaram numa redução considerável do tempo de militância, o que também pode ser contado como um fator de enfraquecimento da militância lésbica no período.

Nas “Considerações Finais”, Pinafi faz um breve apanhado do que veio sendo abordado no livro acerca da trajetória do Movimento de Lésbicas e conclui problematizando o financiamento de projetos para aos movimentos sociais especificamente o quanto que eles o tornaram dependentes dos financiadores, visto que as atividades desenvolvidas por eles tornaram-se restritas às pautas pré-determinadas pelos editais de financiamento.

*MOSAICO***RACISMO NAS AULAS DE HISTÓRIA****RACISM IN HISTORY CLASSES****Michelle Viviane Godinho Corrêa¹¹⁰**

Submissão: 29/02/2016

Revisão: 01/04/2016

Aceite: 04/04/2016

Resumo: Esse artigo visa expor dados coletados em sala de aula durante o ano de 2015 durante as aulas de História do Brasil em duas turmas de duas escolas públicas de Belo Horizonte. Nessa amostra manifestam-se diversas imagens e nomeações dadas aos povos negros e afrodescendentes historicamente consolidadas no imaginário social de nossa sociedade e diante das quais o professor se depara com conflitos e desafios a serem superados. Através de um enfoque fenomenológico, buscamos compreender em que contexto essas manifestações aparecem e de que forma se relacionam ao quadro mais amplo da vida dos sujeitos envolvidos.

Palavras chave: Racismo. Sala de aula. História.

Abstract: This article aims to expose the data collected in two classes in two public school during lessons of the history of Brazil in Belo Horizonte. In this sample several images and denominations given to afro-descendants can be observed. Those manifestations have been consolidated in the social imaginary of our society and the teacher is challenged to face these questions that must be overcome. Through a phenomenological observation, we seek to understand the context in which these manifestations appear and how to relate them to the every day life of the subjects involved.

Keywords: Racism. Classroom. History.

¹¹⁰ Doutoranda em Educação na FEUSP e professora de História do Grupo SEB. Contato: michellevgcorrea@gmail.com.

Escavidão e sistema de marcas

A sala de aula de História é um campo de tensões, conflitos e desvelamentos. Esse processo ocorre, muitas vezes, de forma conflituosa, pois a realidade apreendida pelo aluno em seus círculos de sociabilidade por vezes se choca com os conhecimentos históricos desenvolvidos em sala de aula. Entre essas questões se encontra a escravidão, sobretudo na História do Brasil.

Essa questão nos remete às discussões sobre a criação do entendimento de *raça* no contexto do colonialismo na América e em África. A ideia de *raça* se baseia na crença da existência de características sociais e fisiológicas que determinam os grupos. Tais concepções passam a gerar classificações de acordo com critérios somáticos/morfológicos a partir do século XVIII, com o desenvolvimento da taxonomia. Entretanto, as relações sociais criadas a partir do tráfico negreiro precedem tais definições e já construía um sistema de marcas utilizado para determinar o lugar social de tais grupos. (Guillaumin, 1988).

Essa ideia foi sustentada pelas ciências biológicas e sociais, proclamando que tais sistemas de classificação dos grupos humanos seriam naturais e alguns estariam, portanto, mais sujeitos a sua perpetuação do que outros. Esses grupos seriam naturalmente fechados e deveriam se certificar de que as gerações futuras garantissem a condição de existência de seus antepassados. Seriam, portanto, imutáveis. (Guillaumin, 1988).

Nos sistemas coloniais e neocoloniais, a existência de tais grupos “naturais” também se justificada pela estreita associação entre esses grupos e suas funções específicas dentro de determinada estrutura social. Esse sistema de marcas, portanto, foi utilizado para endurecer as relações sociais e estende seus limites para além da questão racial, determinando também as relações de gênero. (Guillaumin, 1988).

Uma vez institucionalizado, como no caso dos EUA, África do Sul e, anteriormente, América Portuguesa, esse sistema de marcas é reproduzido

como algo que provém da natureza e contra o qual nada se pode fazer. (Guillaumin, 1988). Tais mecanismos de fechamento de grupos sociais, entretanto, não são inéditos na história. O conceito de “pureza de sangue” fora utilizado na Europa medieval para justificar a posição privilegiada de determinados grupos sociais em detrimento de outros. Tais conceitos visavam impedir o inevitável processo de mobilidade social. (Burke, 2012).

Essas implicações perpassam a história da formação da sociedade brasileira. Desde a organização da estrutura administrativa até detalhes da vida privada, como a vinda de mulheres brancas para desposar os colonos, esse sistema se manifestou como uma forma de fechamento de grupos em que, até suas aberturas, revelam-se acomodações para a perpetuação de tal sistema. De uma organização de terras à lá Europa feudal até o jogo entre pureza de sangue entre os casais brancos e dominação através da miscigenação, criamos nosso sistema de marcas que se mostrou estruturalmente mais rígido aos abalos do liberalismo do que outros sistemas nas Américas. Sua força transpôs a barreira da legislação e se perpetuou pós-abolição, alcançando o neocolonialismo e conferindo-lhe força na reafirmação da superioridade do grupo historicamente dominante sobre as massas populares.

De tal sistema de marcas temos algumas incomodas heranças: 3,6 milhões de africanos escravizados; a legitimação da inferioridade do grupo negro e afrodescendente; a inibição das discussões sobre cidadania; a não identificação e cumprimento das leis pela maioria, uma vez que ela beneficiava a poucos; a naturalização da desigualdade social; a ideia deturpada de miscigenação, que aqui ganhou ares de redenção a partir da ideia de branqueamento de fins do século XIX. (Schwarcz, 1993; 2012).

Por sua vez, o processo de abolição não resolveria tais questões, mas colocaria outras: a crença em uma nação branca; a visão da abolição como uma dádiva da monarquia que se realizou sem conflitos internos, e não como um processo de luta e resistência que perpassou os séculos de escravidão no Brasil;

como ocorreu sem um processo de distinção racial, como nos EUA e África do Sul, entendeu-se que vivíamos, então, uma democracia racial; no contexto de pós Primeira Guerra Mundial, em detrimento do que o ódio entre grupos raciais e nacionais gerou, foi reforçada a visão positiva da mestiçagem brasileira, o que acabou por encobrir a discussão sobre os conflitos aqui existentes; por fim, a realidade de nação miscigenada não permitia uma separação radical entre brancos e negros, mas possibilitou a consolidação de uma escala de cor entre o branco e o negro que definia graus de evolução e superioridade entre as múltiplas tonalidades existentes no Brasil. Nos anos 1930 a miscigenação tornou-se matéria de exaltação, o que continua a manter tal conflito no campo do não dito. Passa-se a falar de cor, e não mais de raça. Fala-se que a feijoada é culinária brasileira, que a capoeira é esporte brasileiro. Esforçam-se para apagar as origens africanas. (Schwarcz, 2012).

Durante as décadas que se seguem até o presente século, diversos avanços no campo dos direitos políticos foram alcançados por negros e indígenas nas Américas. Entretanto, sobre as condições de vida sociais e econômicas, ainda percebe-se mecanismos de fechamento que perpetuam a permanência desses grupos à margem dos melhores postos do mercado de trabalho e da vida política, criando, ao mesmo tempo, exemplos de membros desses grupos que, chegando aos altos postos da sociedade, serão colocados como símbolo de uma falsa igualdade.

Nesse espaço de não ditos, encontra-se a questão do racismo no contexto da sala de aula, onde muitos dirão que não se cometem atos discriminatórios, mas sim “brincadeiras de mal gosto”, “coisa de criança”, “bobagens”.

“Ele é safado e é preto!”

[...] “temos a África em nossas **cozinhas**, a América em nossas **selvas** e a Europa em nossos **salões**”. (Silvio Romero, in Rodrigues, 1993 apud Schwarcz, 1993, p. 272-273)

A fim de compreender melhor o processo de ensino-aprendizagem em História, essa pesquisa de doutoramento foi iniciada no ano de 2013 e encontrou dados para além da estrutura do fenômeno observado.

A partir de duas salas de aula, de distintas escolas públicas, foram observadas as aulas da disciplina de História. Buscando compreender como o aprendizado de História acontece nesse ambiente, notamos uma teia de fenômenos que se relacionam durante esse processo e nos fornecem dados sobre um mundo que existe para além da sala de aula.

Portanto, a lente pela qual a pesquisadora compreendeu o fenômeno observado é a fenomenologia, enfoque este que a acompanha desde a graduação. Dessa forma, esse artigo busca descrever e interpretar um determinado fenômeno em suas propriedades essenciais – a manifestação do racismo durante aulas de História –, ainda que a coleta de dado abra outras possibilidades.

A interpretação é para a fenomenologia um dos meios que permitem o desenvolvimento da vida humana, pois o mundo da experiência é regido por significados, interesses e valores característicos de determinadas culturas. (Triviños, 2001, p. 103-104). Não se busca, contudo, a revelação de leis gerais para o ensino-aprendizagem de história, mas a compreensão do fenômeno observado [...] “através de processos em que seus participantes se envolvem e nos quais, por sua própria agência, constroem seus pontos de vista.” (Monteiro, 1998, p. 8)¹¹¹. Essa posição coloca ao pesquisador o desafio de colocar o humano em evidência, estabelecendo a busca de sentido como eixo norteador

¹¹¹ Conclusão chegada através de análise de: Merleau-Ponty. Fenomenologia da percepção. São Paulo: Martins e Fontes, 1996.

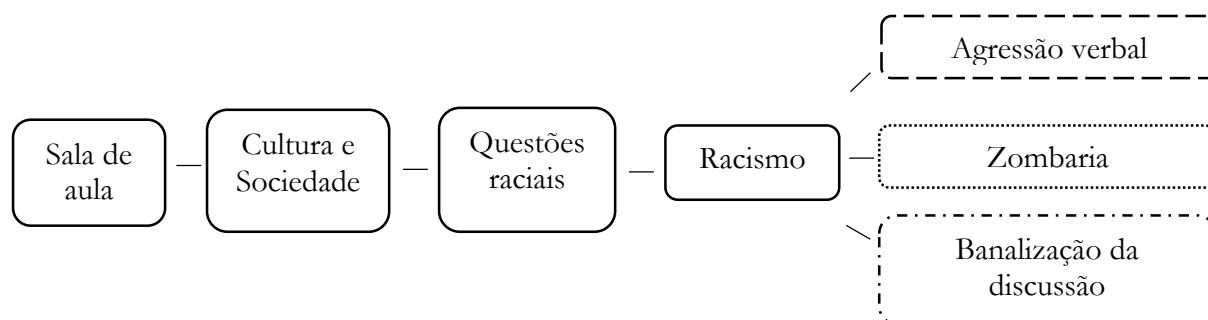
para a compreensão do fenômeno educativo e se seus sujeitos no mundo. (Monteiro, 1998).

A partir de um enfoque fenomenológico e fazendo uso da observação de campo (com registro em áudio e diário de campo), aplicação de questionário e grupo de discussão, foi recolhida a amostra da pesquisa de doutoramento da qual foi extraída os episódios que relevam a existência e reprodução do racismo em sala de aula para serem discutidos nessa breve reflexão sobre o tema. Os episódios aqui abordados foram retirados da sistematização do diário de campo. Espaço de tensões e conflitos, a sala de aula revelou-se um espelho da sociedade na qual seus atores atuam e reproduzem cotidianamente ideias pré-concebidas de toda sorte de temas, entre eles, o negro e o indígena na sociedade brasileira.

Durante a observação de campo, entre os meses de março e julho de 2015, foram sistematizados 245 episódios que demonstraram relações de ensino-aprendizagem entre professores e alunos de ambas as escolas observadas. Os episódios referentes às *questões raciais* dizem respeito a 24 episódios subdivididos em três ramificações: *agressão verbal*, *zombaria* e *banalização da discussão*.

A Escola 1, na qual foi observada uma turma de 7º ano, é responsável por 86% dessa amostra. Essas manifestações aconteceram, sobretudo, nas aulas de História do Brasil. A Escola 2, na qual foi observada uma turma de 3ª série do Ensino Médio, responde pelos 14% restante registrados em duas aulas que não envolviam exclusivamente História do Brasil, mas diversos conteúdos que estavam sendo alvo de jogos revisionais.

Ao isolarmos as questões raciais dos demais dados da estrutura que compõem o fenômeno observado, observa-se o fluxograma a seguir.

FIGURA 1 – Categorias referentes à questão étnico-racial

Fonte: dados da pesquisa.

A maior parte da amostra da Escola 2 tem como protagonistas quatro alunos: Lucas, Rafael, Guilherme, Alan e Rosa¹¹². Rafael está fora da idade escolar para o 7º ano, pois tinha 14 anos durante a maior parte da coleta de dados e completou 15 anos antes do término da observação de campo. É um aluno negro, assim como Guilherme. Lucas possui descendência indígena e negra, marcada pela cor da pele e pelo cabelo liso e castanho escuro.

Assim como Rafael, Alan também tem histórico de reprovação. É um aluno negro que está acima do peso ideal para sua idade. Rosa tem a pele branca, cabelos crespos e longos, um pouco abaixo dos ombros. Ela adora usá-los soltos. Essa descrição é fundamental para se compreender o quanto suas falas desafiavam não só a compreensão da pesquisadora, mas também deixavam um nó na cabeça dos professores.

Cabe ressaltar que, no questionário de autodeclaração, 58% dos alunos se declararam pardos; 25% brancos; 13% negros; e 4% indígenas. Os dados revelam uma turma aparentemente consciente de suas múltiplas origens, entretanto, esse entendimento não se mostra pleno em suas falas e atitudes diante da diversidade étnico-racial.

Ao analisarmos os casos de *agressão verbal*, nos deparamos com as seguintes situações ilustradas na tabela abaixo. Observamos que a Escola 1

¹¹² Nomes fictícios.

figura essa categoria e é possível notar a presença constante de características corpóreas sendo colocadas em evidência. Gomes, em seu estudo de doutoramento no qual aborda a corporeidade negra, observou a recorrência da presença da escola na formação da identidade negra. Entretanto, essa relação se dá, na maioria das vezes, de forma negativa, através da depreciação da cor da pele e dos cabelos crespos. (Gomes, 2003). Seus entrevistados tinham entre 21 e 60 anos. Já os alunos da Escola 1 têm entre 11 e 15 anos e continuam a reproduzir a depreciação da corporeidade negra na escola do século XXI.

As falas dos estudantes são carregadas por um tom pejorativo. Há uma clara intenção de ofender conferindo ao colega um termo que remete a formas históricas de agressão verbal aos negros.

Repetidamente Rosa foi vítima de piadas sobre seus cabelos e, quando reclamou ao professor, o que foi feito como medida corretiva foi uma rápida chamada de atenção que não se concretizou em qualquer outra ação, seja disciplinar ou pedagógica. Nenhuma informação foi agregada a fim de desestabilizar a certeza que o agressor tinha de suas convicções racistas. O conflito tão necessário não aconteceu. Esteve sempre ameaçando acontecer, mas não se efetivou em ações concretas a fim de desconstruir as imagens acerca dos negros. Através da tabela abaixo, é possível conhecer esses episódios.

Enquanto não há ações concretas para enfrentar a questão e produzir efeitos no grupo referente à Escola 1, o que se assiste é a reprodução constante de estereótipos relacionados aos negros, colocando a origem africana como algo negativo, sendo bastante para se ofender alguém apenas se referir a um país africano relacionando-o ao colega. Ressaltasse características étnicas como motivo de vergonha, como o uso do termo “miojo” para se referir aos cabelos crespos, ainda que de uma menina de pele branca, e o termo “carvão”, “maca(co)”, “choco(late)”, para se referir a cor da pele.

Tabela 1 – Episódios relacionados à *agressão verbal*

Subsegmento	N	Escola	Professor	Data	Descrição Parcial
Agressão verbal	148	Escola 1	Carla ¹¹³	16/04	Rafael ¹¹⁴ continua irritando os colegas, agora Guilherme responde: “Apagador queimado!”
	149			22/05	Rosa ¹¹⁶ chama Rafael de "batata defumada", pois ele a estava irritando.
	150		28/05	Sérgio ¹¹⁷ chamou cabelo de Rosa de “pixaim”. Ela reage gritando com ele dizendo que o cabelo dela é pixaim mesmo.	
	151		11/06	Antônio ¹¹⁸ chama Rosa de miojo muitas vezes durante a aula. Ele, com gestos, me responde que chama ela assim porque o cabelo dela é cacheado. Pergunto se ele acha bonito ou não. Ele faz sinal de mais ou menos com a mão.	
	152		12/06	Leonardo ¹¹⁹ zoa Rosa a chamando de “miojo”. Ela responde ao colega: “Não tenha inveja! Meu cabelo é lindo!”	
	153		12/06	Rosa reclama com o professor: “Eles estão fazendo bullying comigo!” – em referência ao seu cabelo. O professor chama a atenção dos alunos envolvidos.	
	154		18/06	Rui ¹¹⁵	Lucas ¹²⁰ usa os dados da aula para provocar colega: “Angola, país do Rafael?”
	155		18/06	Lucas provoca Rosa: “Miojo! Ebola!” Rosa retruca: “Você nem é branco!”	
	156		19/06	Alan ¹²¹ chama Guilherme de "chocopança".	
	157		09/07	Henrique ¹²² chama Rafael de “macafael”. Ele ignora.	
	158			“Miojo, calça cagada!” – Rafael, em referência ao desenho animado “bob Esponja, calça quadrada”.	
	159			“Carvão!” – Rosa chama Alan	
	160			“O miojo não cozinha?! Joga na senzala!” – Alan.	

Fonte: dados da pesquisa.

¹¹³ Autodeclarou-se parda, filha de pai branco e mãe parda.

¹¹⁴ Autodeclarou-se negro, filho de pai e mãe negra.

¹¹⁵ Autodeclarou-se branco, filho de pais brancos.

¹¹⁶ Autodeclarou-se branca, filha de pai e mãe pardos.

¹¹⁷ Autodeclarou-se pardo, filho de pai branco e mãe parda.

¹¹⁸ Autodeclarou-se negro, filho de pai negro e mãe branca.

¹¹⁹ Autodeclarou-se pardo, filho de pai e mãe pardos.

¹²⁰ Autodeclarou-se pardo, filho de mãe branca. Não declarou a cor do pai.

¹²¹ Autodeclarou-se negro, filho de pai negro e mãe parda.

¹²² Não preencheu o formulário de identificação. Classificado pela pesquisadora como pardo apenas para melhor compreensão do leitor em relação aos episódios expostos acima.

As falas na tabela anterior também revelam a persistência de um entendimento presente no Brasil de que há uma gradação de cor que vai do negro ao branco, no qual quanto mais branco melhor (Schwarcz, 2012). Tal percepção se relaciona à política de branqueamento que, no contexto do processo abolicionista, propagou a ideia de que a salvação da nação estaria no embranquecimento da população mestiça dessas terras, realizado através da imigração europeia na segunda metade do século XIX. É de se espantar perceber que, após a historiografia ter explorado tão profundamente este assunto, ainda é uma ideia tão corrente em nossa sociedade. Rosa tem cabelo de negro, mas pele de branco, portanto, não compreende porque o colega negro de cabelo crespo é que está a zombar dela, e não o contrário. Ele contraria a lógica do branqueamento que ela demonstra conhecer como algo “natural”. Além disso, o colega também tem cabelos crespos, então, não seria contraditório agredida a partir dessa característica comum a ambos? O sistema de marcas faz bem seu trabalho até os dias atuais.

De acordo com Gomes (2003, p. 170): “É por meio da educação que a cultura introjeta os sistemas de representações e as lógicas construídas na vida cotidiana, acumulados (e também transformados) por gerações e gerações.” Tendo em vista que a educação transpõe os muros da escola e tem sua primeira instância no seio da família, tais concepções que os alunos carregam encontram profundas raízes nas formas de preconceito e discriminação que tem se reproduzido em nossa sociedade, apesar dos avanços conquistados. Mesmo a partir de alunos negros, observa-se o reconhecimento de uma hierarquização a partir da cor da pele e do cabelo. Nessa indefinição de sua própria etnia ou de um reconhecimento que está desconexo às lutas históricas travadas pelos negros em nosso país, há uma falta de compreensão da questão por alunos negros, pardos e brancos.

Os episódios classificados como *zombaria* se referem às atitudes de tal natureza por parte dos alunos da Escola 1 diante de assuntos que envolveram

as origens africanas e indígenas do povo brasileiro. Tais episódios são caracterizados pelo recurso do riso como forma de manifestação da imagem ridicularizada que tais alunos possuem a respeito da África, dos africanos, dos negros e dos povos indígenas brasileiros. Suas falas refletem a um sistema de representações que nos é familiar, pois são reproduzidas por pessoas adultas em nosso entorno cotidianamente. Ao mesmo tempo, demonstram uma certa crença na superioridade branca europeia, de forma que, quando a aluna parda Mariana é relacionada a um país asiático por um colega negro, que se associa a África, ela recusa tal classificação e prefere dizer que mora na Europa, ainda que seja apenas uma abstração de ambos ao colorirem o Mapa-Mundi.

Concepções comuns no imaginário social se manifestam nessas falas. O índio é visto como folgado e motivo de risadas; o negro não é humano, é chimpanzé; a Europa é a referência positiva que se busca para se sentir valorizado. Tais situações podem ser brevemente contempladas a partir da tabela a seguir.

Tabela 2 – Episódios relacionados à zombaria

Subsegmento	N	Escola	Professor	Data	Descrição Parcial
Zombaria	161	Escola 1	Carla	17/04	Quando a professora diz que fósseis encontrados mostram características negroides, um aluno pardo, Humberto, ri do termo, olhando para Henrique, que também ria. [...] Henrique: O que é negroide? Professor: características das populações africanas.
	162	Escola 1	Rui	09/07	“Os índio hoje tá muito folgado! Querem as melhores terras! Aceita o que der e tá de boal!” – Alan. Todos riem. Professor explica que, nesse caso, não há como todos saírem satisfeitos.
	163	Escola 1	Rui		“Eu tenho um tio na África do Sul. Tudo chimpanzé!” – Alan. Rafael e Antônio riem.
	164	Escola 1	Rui		“Eu moro na África e você na Malásia. – Antônio para Mariana, porque colorem o Mapa Mundi nesse momento. - Eu moro na Europa – Mariana responde.
	165	Escola 1	Rui	22/05	Carmem diz que é filha de indígenas e Lucas dá gargalhadas. O professor o corrige. Larissa olha irritada para Lucas e diz que sua avó também é Pataxó.

Fonte: dados da pesquisa.

Giovani José da Silva (2013) denuncia a falta de compreensão que impera no Brasil sobre as culturas indígenas e sua história. É inconcebível pensar os índios de hoje em dia como os índios do período da chegada dos europeus. Ainda que esse contato tenha trazido diversos problemas às comunidades indígenas, é preciso entender que eles fazem parte da sociedade e tem os mesmos direitos que qualquer cidadão brasileiro. Entretanto, muitos os classificam como “aculturados” e, tais teorias, tem a intenção de desqualificá-los como “bugres”, “aculturados” ou “não reconhecidos” a fim de usurpar-lhes seus direitos. Tais concepções são ainda repassadas em escolas e cursos superiores, muitas vezes amparadas por pesquisadores que desconhecem de fato a cultura e a história desses povos.

Estes dados nos desafiam, sobretudo, porque nos mostram como os alunos negros reconhecem também esse sistema de marcas e o utilizam como uma espécie de fuga, no momento em que jogam o *ser negro* para o outro. Segundo Kaly (2013, p. 208): “O brasileiro é uma pessoa fragmentada psicologicamente e em constante fuga do que lhe fizeram acreditar que é o ser negro: feio, burro, sujo, inferior.” É a forma de fugir dessa condição de nascença que é vista pelo meio em que vive como inferior.

Sobre tantas nomeações, podemos dizer que sim: o colonizado é um ser humano desmembrado.

O colonizado, a partir destas nomeações é, na realidade, um ser humano desmembrado brutalmente e boa parte da sua luta cotidiana consistiria em juntar as partes de seu corpo, da sua mente e também lutar para sair das múltiplas periferias; quer dizer das cidadanias morteiras como diria Maalouf. Sua humanidade passa a ser mediada a partir do grau da tonalidade da cor da pele, da sua humildade diante dos brancos, do cabelo, do tipo de lábios. (Stone, 2007 apud Kaly, 2013).

Os episódios que, talvez, mais levantem preocupações são os transcritos abaixo. Não são chocantes, como outros já expostos. São, necessariamente, preocupantes pois, diante de momentâneas tentativas de enfrentar a questão do

racismo, demonstram desvios feitos pelos estudantes que se utilizando de uma relativização da situação que visa tirar-lhe o teor discriminatório, tratando o assunto como banal, como exagero, afinal, eram “apenas brincadeiras”.

Os episódios classificados como banalização da discussão racial foram observados em momentos em que, diante de conteúdo que evocasse a discriminação racial ou de situações concretas de discriminação racial, os alunos ou fizeram piadas envolvendo colegas de sala ou tentaram se inocentar da repreensão do professor através do sarcasmo.

“Ele é safado e é preto!”, disse justamente um dos alunos que houvera encenado uma peça organizada pelos professores de História, Sociologia e Português para introduzir uma palestra sobre Maioridade Penal. No teatro em questão, o aluno fazia o papel de um apresentador de noticiário sensacionalista, que deturpava a informação a fim de convencer o telespectador de sua versão reacionária dos fatos com o objetivo de convencer a população de que tais menores infratores não tem chances de recuperação e são bandidos natos. Na peça, a personagem principal era uma menor negra que, após sofrer diversos atos de discriminação na escola, resolve abandonar os estudos e acaba no mundo do crime. Parece que a relação entre criminalidade e marginalização não ficou muito clara na cabeça do aluno, ou de vários.

Diante de tais fatos, a contradição presente na postura de Cleber é intrigante, assim como a de outros sujeitos dessa pesquisa que já foram tratados acima. Transparece a existência de um “prisma deformado” (Fernandes, 2008, p. 344) que regula as relações inter-raciais. Guardadas as mudanças de contexto entre o panorama analisado pelo sociólogo e o que vivemos atualmente, percebe-se a coexistência de “velhas formas exteriores de convivência racial” apegadas a determinadas expectativas de comportamento, *status* e papéis sociais que resistem através dos tempos. (Fernandes, 2008, p. 344).

Tabela 3 – Episódios relacionados à *banalização da discussão racial*

Subsegmento	N	Escola	Professor	Data	Descrição Parcial
Banalização da discussão racial	166	Escola 2	Alison	24/04	Rui diz: !Por que esse racismo? – porque os colegas gritavam que queriam bis branco.
	167				Pergunta sobre a Ku Klux Klan – Eu acho que a Mariana deveria responder – aluno pardo Luiz Gustavo. Nívia é negra e ri da fala do colega.
	168	Escola 1	Rui	25/06/2015	Lucas se mete na discussão entre Rosa e Leonardo e também se faz de desentendido, se fazendo de vítima junto com Guilherme por não poderem mais usar o termo “miojo” na sala. Fazem isso propositalmente, pois a intenção é ofender a colega.
	169	Escola 2	Alison	03/07/2015	<ul style="list-style-type: none"> - Devolve esse bis, seu preto safado! – Cleber. Esse mesmo menino fez o teatro citado anteriormente, sobre racismo, discriminação e maioria penal. - Bolsista Paulo implica que foi racismo. - Ele é safado e é preto! – Cleber brinca retrucando. - Bolsista insiste que ele deveria perder ponto do grupo pela “brincadeira” de mau gosto. <p>O menino negro em questão é novato na sala.</p>

Fonte: dados da pesquisa.

Ao analisar o contexto em que o negro se torna um objeto da *sciencia* da década de 1930, Schwarcz ressalta um dado que nos parece atual diante dos episódios tratados nesse artigo. Em tais círculos de discussão, [...] “não é a inferioridade biológica e cultural dos negros que está em discussão. Ninguém, nesse local, se lembrou ainda de contestá-la.” E quando uso tal citação, não desconsidero que houve tentativas de repreensão dos atos, ressalto que não houve contestação. A questão demanda mais do que discursos moralizantes ditos em tom áspero. É preciso discutir a questão, falar e ouvir o outro falar. É preciso dar uma pausa no cronograma quando o conflito invade a sala de aula e exige atenção, pois nela também há história, muito mais história do que os livros e o discorrer teórico podem ensinar a essas gerações.

Racismo: o que a escola e os professores têm a ver com isso?

A escola tem o papel de articular-se com a prática social e preparar o aluno para o exercício da cidadania, além de considerar a diversidade ético-racial, princípio esse incluído recentemente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), talvez pela perpetuação de tais realidades historicamente denunciadas por pesquisadores e que, ainda assim, continuam a existir. (Brasil, 1996).

Se a Escola é o lugar da formação cidadã, importa a esta enfrentar discussões que se colocam como fundamentais para a vida em sociedade. Nesse caso, o racismo emerge como um dos temas prioritários, mas que, muitas vezes, não é enfrentado de forma efetiva nem pela escola nem pelo professor. Segundo Verena Alberti (2013), essa questão estaria entre temas conhecidos como “sensíveis”, “controversos”, dos quais muitos profissionais da educação se desviam a fim de evitar conflitos. Não basta festejar o Dia da Consciência Negra ou o 13 de Maio. Mas sabemos que, em muitas escolas, nem esses dias são alvo de reflexão seja por iniciativa do professor ou da coordenação pedagógica, porque pensar novas práticas de enfrentamento do problema não é tarefa apenas dos professores, mas também da diretoria pedagógica.

O enfrentamento dessas questões, portanto, deveria ter como grande aliada a escola e, para isso, os currículos desse ser pensados a fim de garantir que temas relevantes para a vida prática dos alunos tenham espaço, tempo e recursos necessários para serem trabalhados, na disciplina de História e em outras disciplinas relacionadas também. As leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, afinal, denunciam a histórica omissão da escola em relação ao preconceito e à discriminação de negros e indígenas. Seria dispensável e é constrangedor que sejam necessárias tantas lutas para que a escola reconheça as raízes étnico-culturais sobre as quais se assenta seu público.

Dessa forma, tal discussão deve ser antecedida pela reflexão acerca da construção das identidades de forma ampla e complexa. Como afirma Gomes

(2003, p. 171): “Esse processo possui dimensões pessoais e sociais que não podem ser separadas, pois estão interligadas e se constroem na vida social.”

A construção de um currículo de História deve ser pensada, portanto, a partir das carências de orientação do homem no tempo presente. A formação histórica não é medida pelo volume de aquisição de saberes que alguém pode reter, mas pela mobilização desses saberes com a finalidade de orientação da vida prática. Essa seleção não implica apenas selecionar o que os alunos querem aprender, seus interesses puramente subjetivos, [...] “de forma que o momento da experiência e do saber da consciência histórica não passasse de um desvairio em que se confinaria sua subjetividade.” (Rüsen, 2010, p. 114). De acordo com Rüsen (2014), essa seleção deve levar o aluno a elaborar sua subjetividade em contraste com a experiência, superando a fixação ideologizante e dogmática da identidade histórica.

De acordo com Pollyanna Alves Nicodemos,

[...] a instituição de ensino desempenha papel fundamental no processo educacional e é um espaço sociocultural de convivência de cidadãos que pertencem a origens étnico-racial diferentes, integradas em um processo contínuo de construção de suas identidades e de sua formação escolar. Nesse processo contraditório, mediado por uma sociedade em que vigoram o preconceito racial e a desigualdade, penso que a necessidade de (re)construção da identidade de quaisquer alunos demanda que o ambiente escolar desenvolva trabalhos de valorização e respeito ao outro em sua totalidade, de forma a despertar nos alunos os valores éticos de cidadãos, contribuindo para efetiva prática da cidadania; especialmente, no caso do aluno negro, dada a sua condição quase sempre “desigual” no contexto social (Nicodemos, 2014, p. 119).

Em um estudo realizado na cidade de Belo Horizonte, porém com alunos do Ensino Médio de uma escola particular, Nicodemos (2014) também se depara com a falta de iniciativa da escola e dos professores diante das manifestações de racismo entre alunos. Se o aluno negro não traz de casa uma formação positiva da identidade negra, certamente não poderá esperá-la da

escola, que também não abrange o trabalho de construção do respeito ao outro em sua totalidade.

A questão identitária é um dos grandes desafios para se pensar a superação de tal realidade. As noções raciais já são percebidas pelas crianças desde sua socialização, que aprendem aos poucos o significado de pertencer a determinado grupo étnico-racial, passando a reproduzir tal significado em um processo de [...] “classificação, autoclassificação racial, sendo estabelecidas negociação, manipulação e disputa, para não ser reconhecido como um sujeito que pertence ao grupo étnico-racial negro.” (Fazzi, 2004 *apud* Nicodemos, 2014, p. 140).

Em pesquisa conveniada ao Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e a Unesco, as sociólogas Mary Garcia Castro e Miriam Abramovay concluíram que: "As escolas brasileiras não estão atentas para as práticas sutis de racismo existentes entre alunos e professores, prejudicando, assim, a mobilidade educacional e social de crianças e jovens negros." (Cantarino, 2007, p. 11). Tal afirmação foi feita em cima do desempenho de alunos de Belém, Salvador, São Paulo, Porto Alegre e Distrito Federal, de escolas públicas e particulares. Foram analisados os resultados nas provas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizadas em 2003 pelos alunos das séries finais do ensino fundamental e médio, além de observação de salas de aula, entrevistas e grupos focais. Foram ouvidos pais, funcionários e professores de 25 escolas. As conclusões apontam para a existência de uma influência para além dos fatores socioeconômicos. As ações discriminatórias na escola também influenciam negativamente os resultados dos alunos negros. Entretanto, os entrevistados negam reconhecer que a diferença de desempenho esteja relacionada à cor, o que as sociólogas compreendem como a influência da “ideologia da igualdade na escola” que acaba por eximir a escola de sua responsabilidade e jogá-la sobre os próprios alunos e a família. (Cantarino, 2007).

A partir de uma visão favorável às considerações das pesquisadoras citadas acima, entendemos que a disciplina de História tem um papel central no enfrentamento dessa realidade vivida nas escolas, uma vez que tem como função a orientação da vida prática dos homens. Trata-se de um processo de ressignificação dos fatos e atores históricos, não a fim de romancear a história, mas a fim de revelar a diversidade de experiências e existências relacionadas a presença do negro ao longo da história em diversos espaços, lugares e não lugares.¹²³ Trata-se, pois, de lidar com uma versão da história que o aluno já traz consigo para a sala de aula e cujos confrontos serão marcantes para professores e alunos.

Segundo Rüsen:

É dessa presença ativa do passado no quadro de referências de orientação da vida prática atual que parte toda a consciência histórica. É nela que a consciência se baseia para relacionar intenções e experiências, pois tal relação lhe é sempre prévia. A consciência não procede de modo algum arbitrariamente, relacionando experiências quaisquer do passado a intenções quaisquer do agir; de outra parte, ela tampouco é prisioneira das intenções do agir, atribuindo-lhes uma determinação absoluta proveniente das experiências o passado. (Rüsen, 2010, p. 78-79).

Dessa forma, é preciso levar o aluno a superar determinadas relações e intenções previamente construídas em relação ao negro no Brasil e no mundo. Tais ideias possuem um lugar de certeza na consciência desses alunos que precisa ser confrontada e superada. A meu ver, não conheço nenhuma instituição que possa fazer isso melhor que a escola, pois ressignificar tais relações implica viver tal experiência e a escola é o lugar da diversidade por excelência.

¹²³ A pesquisa da qual emerge esse artigo possui um dos muitos olhares que podem ser lançados sobre esse tema. Diversos aprofundamentos podem ser feitos e outras perspectivas podem ser agregadas à análise de tais dados como o pós-colonialismo, o decolonialismo, os feminismos negros, entre outros que fazem parte dos debates atual sobre questões étnico-raciais.

Referências

ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. In:

PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 27-56.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 fev. 2016.

BURKE, P. Conceitos centrais. In: **História e teoria social**. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt, Roneide Venâncio Majer, Roberto Ferreira Leal. 3a. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2012, p. 75-174.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5. ed. Vol. 1. São Paulo: Globo, 2008, 439 p.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação em Revista**, São Paulo, v. 29, n. 04, p. 167-182. jan/jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>. Acessado em 16 fev. 2016.

GUILLAUMIN, C. Race and Nature: the System of Marks. **Feminist Issues**, Sem local, p. 25-43, Fall 1988.

KALY, Alain Pascal. O ensino da história da África no Brasil: o início de um processo de reconciliação psicológica de uma nação? In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 155-214.

NICODEMOS, Pollyanna Alves. **Adolescentes negros de elite e identidade étnico-racial**. Curitiba: Editora CRV, 2014, 202 p.

MONTEIRO, Roberto Alves. Pesquisa em Educação: Alguns Desafios da Abordagem Qualitativa. In.: MONTEIRO, Roberto Alves (org.). **Fazendo e Aprendendo Pesquisa Qualitativa em Educação**. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 1998, p. 7-22.

RÜSEN, Jörn. **História Viva**. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UNB, 2010, 160 p.

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

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012, 147 p.

SILVA, Giovanini José. **Ensino de história indígena no Brasil: algumas reflexões a partir de Mato Grosso do Sul**. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 131-154.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Bases teórico-metodológicas preliminares da pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001, 151 p.

*MOSAICO***A EFICÁCIA DO SOFTWARE GEOGEBRA PARA
UM APRENDIZADO CONSTRUCIONISTA NA
MATEMÁTICA****THE EFFICACY OF THE SOFTWARE GEOGEBRA FOR
A CONSTRUCTIONIST LEARNING OF MATHEMATICS****Ramiro Tadeu Wisnieski¹²⁴**

Submissão: 22/08/2016

Revisão: 30/08/2016

Aceite: 07/09/2016

Resumo: Este artigo discorre sobre a importância do uso do software educativo Geogebra em sala de aula como uma ferramenta facilitadora do processo de ensino-aprendizagem na disciplina de matemática. Para tanto, aponta estudo quali-quantitativo recente que demonstra a eficácia do software, atendo-se para este artigo, no entanto, somente à aspectos quantitativos que a pesquisa dita pesquisa-ação trouxe como resultados após obtenção dos dados oriundos da utilização do software em sala de aula. Este artigo corrobora com grandes pensadores da atualidade no que tange sobre Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) utilizadas em sala de aula, esta questão também se torna mais evidente a medida em que o artigo vai ao encontro de abordagens de ensino modernas, em especial a abordagem Construcionista de Seymour Papert, esta ratifica a idéia do estudante construir seu conhecimento através do uso de ferramentas facilitadoras, no caso, o computador.

Palavras chave: Construcionismo. Geogebra. Matemática. Software Educativo.

Abstract: This paper examines the importance of the use of the educational software Geogebra in class as a tool to facilitate the teaching and learning process of Mathematics. To this end, it presents a recent qualitative and quantitative study that demonstrates the efficacy of this software. However, this paper focuses only on the quantitative aspects of this study after the gathering of data from the use of this software in class. This paper confirms the research of scholars concerning the use Information and Communication Technologies in the classroom (ICTs). This matter is also evident to the extent that it upholds modern teaching approaches, specially the Constructivist approach of Seymour Papert, which confirms the idea that students construct their knowledge though the use of facilitating tools such as the computer.

Keywords: Constructionism. Educational Software. Geogebra. Mathematics.

¹²⁴ Mestre em Ciência da Educação - Universidad Americana, especialista em Educação - Faculdade de Tecnologia e Ciência, analista de Sistemas - IFSP campus São Paulo. Contato: ramirotadeu@gmail.com.

Introdução

É objetivo deste artigo realizar uma breve revisão dos resultados quantitativos de recente dissertação caracterizada por ser do tipo pesquisa-ação, cujo foco era acerca do software educativo Geogebra. Na pesquisa aplicou-se o Geogebra nas salas do nono ano do nível fundamental e segundo ano do nível médio da Escola Estadual Coronel Fernando Prestes, investiga-se desta forma, a eficácia do presente software como auxiliador no “processo de ensino-aprendizagem” da disciplina de matemática, visando-se se buscar um maior interesse do aluno em relação à matemática, bem como melhora da qualidade na disciplina.

A matemática possui um lugar de destaque nas disciplinas do ensino básico, dada sua importância nas diversas carreiras profissionais, todavia também pela notória dificuldade que educandos relatam no seu aprendizado. Tal dificuldade acarreta prejuízos a vida acadêmica e profissional, não é raro o aluno chegar a cursos técnicos e superiores com essa lacuna, tornando cursos da área de exatas mais fadigosos e por vezes menos eficazes (Wisnieski, 2016).

Em um cenário problemático da disciplina de matemática, que “atualmente muitos estudiosos buscam solução para melhorar a aprendizagem desta disciplina, Geogebra é o resultado de um desses esforços por parte dos desenvolvedores de sistemas informatizados” (Wisnieski, 2016, p.19)

Segundo Moran (1999, p. 60), as “Tecnologias de Informação e Comunicação”, “podem trazer hoje dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor - o papel principal - é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los”.

No sentido de uma educação amparada por aparatos tecnológicos, a teoria Construcionista, aborda o computador como uma ferramenta que proporciona a criação de situações de aprendizagem, ou seja, a criação de micromundos, inserido em um contexto de educar e aprender. Nos micromundos, se vivenciam “atividades matemáticas porque o mundo para o

qual elas se sentem atraídas requer que elas desenvolvam habilidades matemáticas particulares” (Papert, 1994, p. 22)

Ainda sobre a abordagem Construcionista os ambientes devem ser caracterizados de acordo com cinco dimensões (Papert, 1986; Maltempi, 2004): pragmática – “refere-se à sensação que o aprendiz tem de estar aprendendo algo que pode ser utilizado de imediato, e não tem um futuro distante” (p. 267); sintônica – “a construção de projetos contextualizados e em sintonia com o que o aprendiz considera importante fortalece a relação aprendiz-projeto, aumentando as chances de que o conceito trabalhado seja realmente aprendido” (p. 267); sintática – “possibilidade de o aprendiz facilmente acessar os elementos básicos que compõem o ambiente de aprendizagem, e progredir na manipulação destes elementos de acordo com a sua necessidade e desenvolvimento cognitivo” (p. 267); semântica – “importância de o aprendiz manipular elementos que carregam significados que fazem sentido para ele, em vez de formalismo e símbolos” (p. 268); e social – “aborda a integração da atividade como as relações pessoais e com a cultura do ambiente no qual ela se encontra. O ideal é criar ambientes de aprendizagem que utilizam materiais valorizados culturalmente” (p. 268).

Dentre os demais objetivos específicos da dissertação proposta, testou-se a eficácia do Software Geogebra como recurso facilitador no “processo de ensino-aprendizagem” na disciplina de matemática bem como a evolução das notas dos estudantes pós utilização do Geogebra em sala de aula. O cenário compreendeu o lócus da pesquisa, Escola Estadual Coronel Fernando Prestes, localizada na cidade de Itapetininga, sendo os estudantes e professores do nono ano do nível fundamental e segundo ano do nível médio os sujeitos envolvidos.

Buscou-se, portanto, através da pesquisa-ação e com o levantamento quantitativo, responder a uma das questões norteadoras: Qual a eficácia do software educativo Geogebra, para uma melhor performance dos estudantes frequentadores da disciplina de matemática no ensino básico?

Metodologia

Após feita revisão de literatura na área da educação, em especial sobre softwares educativos, partiu-se para uma investigação com o método de **pesquisa-ação**, com o intuito de se testar a eficácia do software Geogebra, além de promover um maior interesse do aluno em relação à “matemática, e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem desta disciplina” (Furlanetto, 2013, p. 18), no 9º ano do nível fundamental e segundo ano do nível médio da escola E. E. Fernando PrestesCel., em Itapetininga-SP.

A pesquisa-ação, segundo Thiollent (2005) é uma forma de pesquisa na qual o pesquisador soluciona um problema através de uma ação, onde a pesquisa e a ação devem estar constantemente inter-relacionadas, situação esta que ocorreu pois ambos os sujeitos, pesquisador e pesquisados, estiveram em conjunto em um ambiente caracterizado pelos aparatos tecnológicos necessários. O Software Geogebra nas aulas de matemática, é compreendido como um “recurso facilitador do método de aprendizagem” (Wisnieski, 2016, p. 58).

A pesquisa foi dividida em 3 momentos de realização. No primeiro momento houve um diagnóstico da realidade que envolveu o levantamento das dificuldades por parte dos alunos e professores no aprendizado da matemática bem como o apontamento de softwares educativos semelhantes a Geogebra. No segundo¹²⁵, foi realizada a ação propriamente dita, na qual houve uma breve capacitação acerca do Geogebra para os docentes envolvidos na disciplina, posteriormente passou-se para a implementação da ação através de um plano de atividades realizado em laboratório de informática da presente escola, foram

¹²⁵ A pesquisa realizada vai ao encontro às premissas da resolução Nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Após submissão ao conselho de ética da Plataforma Brasil, obteve-se parecer favorável pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão CONSEP, foi obtido o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE), Nº 42386015.1.0000.5500, sendo, portanto, aprovada sua realização seguindo os critérios éticos e de proteção à saúde humana.

selecionados aleatoriamente 10 alunos do nono ano do fundamental e 10 do segundo ano do médio. As atividades envolveram exercícios referentes aos tópicos da grade curricular de cada ano pesquisado, suas resoluções eram auxiliadas pelo Geogebra, a figura 1 exemplifica uma dessas atividades envolvendo o teorema de Pitágoras, tais atividades se estenderam por todo o segundo bimestre do primeiro semestre do ano de 2015. Por fim, no último momento realizou-se uma avaliação dos resultados da ação, na qual comparou-se o desempenho dos alunos, relacionando as notas do 1º bimestre, no qual não havia a utilização do Geogebra nas aulas, com a do 2º bimestre, período sem a utilização do software.

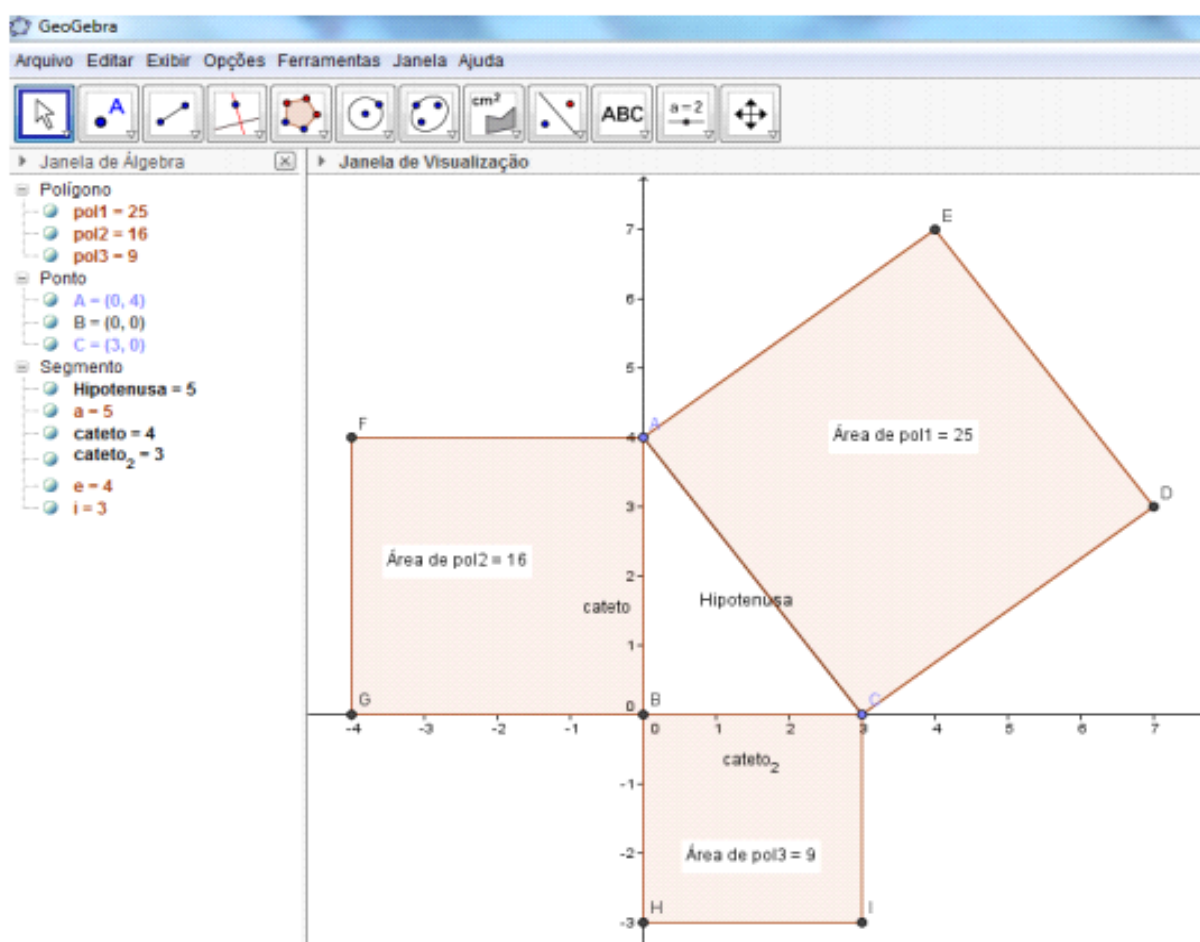


Figura 1 - Exemplo de atividade envolvendo Teorema de Pitágoras realizada no Geogebra

Resultados

Para efeito prático dos objetivos que este artigo se propõe apresentar-se-á apenas os resultados relacionados aos aspectos quantitativos da pesquisa, com foco na eficácia do software na melhora da performance do aluno em detrimento a comparação de suas notas bimestrais, pré-testes e pós-testes. Convém salientar que para uma observação consistente com a realidade, computou-se dados de análise referente a 7 alunos do nono ano do ensino fundamental e 6 alunos do segundo ano do médio, pelo fato destes participarem efetivamente de todas as fases da ação da pesquisa.

Comparou-se o desempenho dos estudantes, relacionou-se as notas do 1º bimestre, período sem utilização do Geogebra nas aulas, com a do 2º bimestre, período que ocorreu utilização do software. As figuras 2 e 3, mostram os resultados obtidos para o nono e segundo ano respectivamente. Observou-se que, todos os estudantes participantes, tiveram seus conceitos melhorados ou no mínimo mantiveram suas notas iguais ao bimestre anterior.

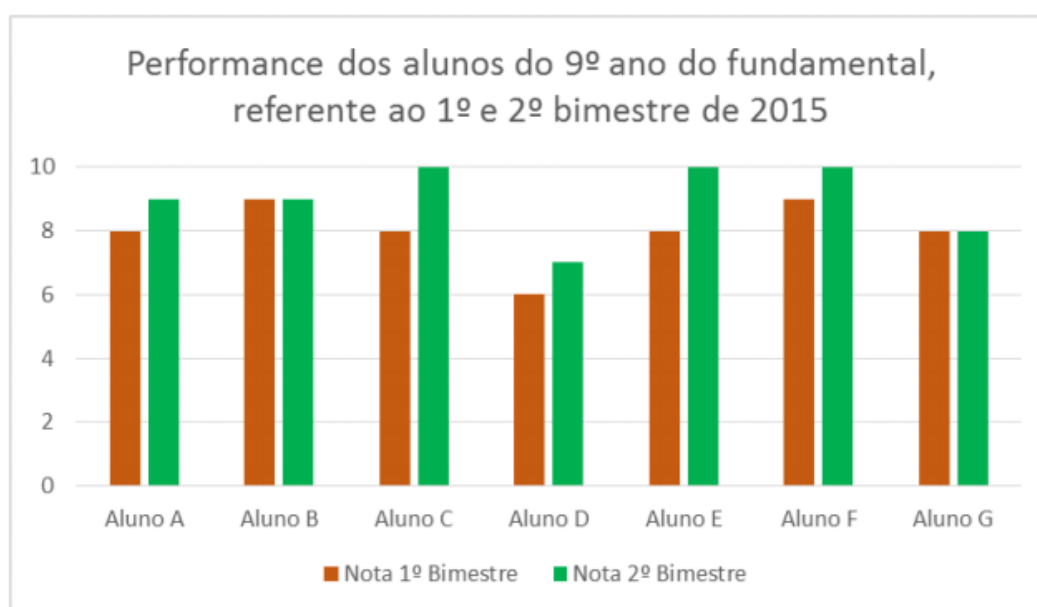


Figura 2: Gráfico comparativo entre as notas do 1º e 2º bimestre do nono ano

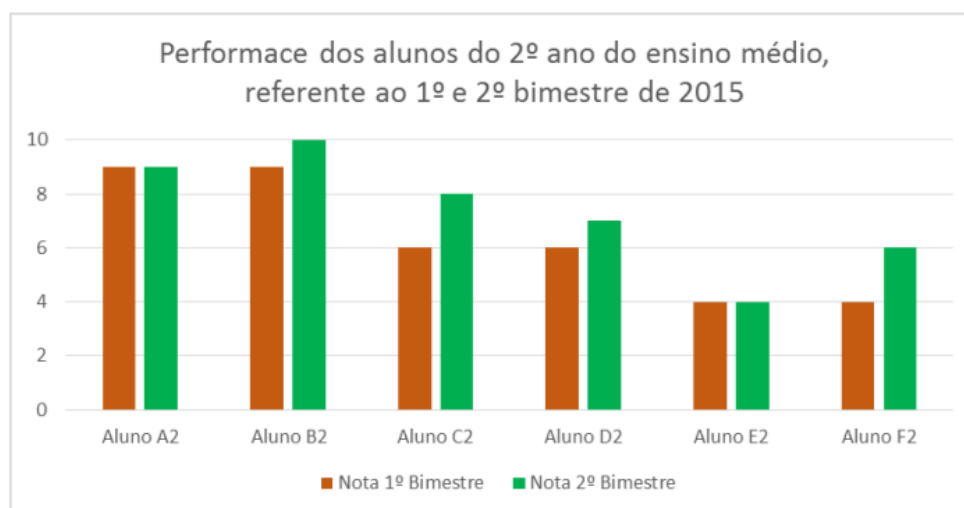


Figura 3: Gráfico comparativo entre as notas do 1º e 2º bimestre do nono ano

Também de forma paralela as avaliações regulares dadas pelos professores, houve aplicação de um pré-teste e pós-teste, nos quais procurou-se aferir a melhoria, ou não, na resolução de questões de mesmo conteúdo, uma sem o uso do Geogebra e a outra após a apresentação e utilização do Geogebra em sala de aula. As figuras 4 e 5 mostram esses valores obtidos.

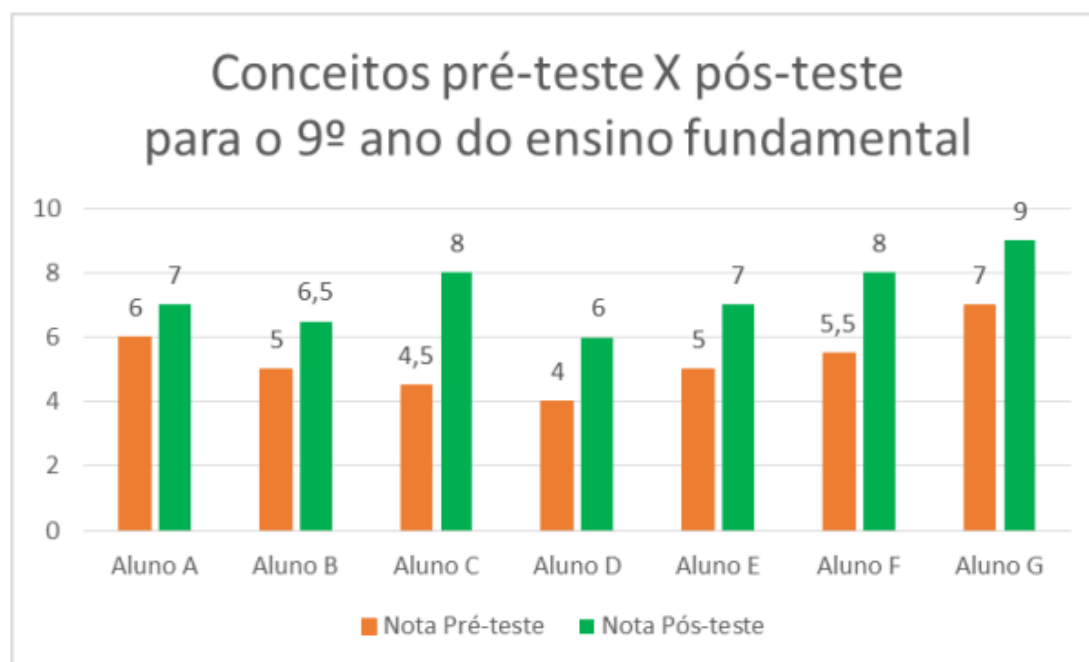


Figura 4: Gráfico comparativo entre as notas do pré-teste e pós-teste do nono ano.

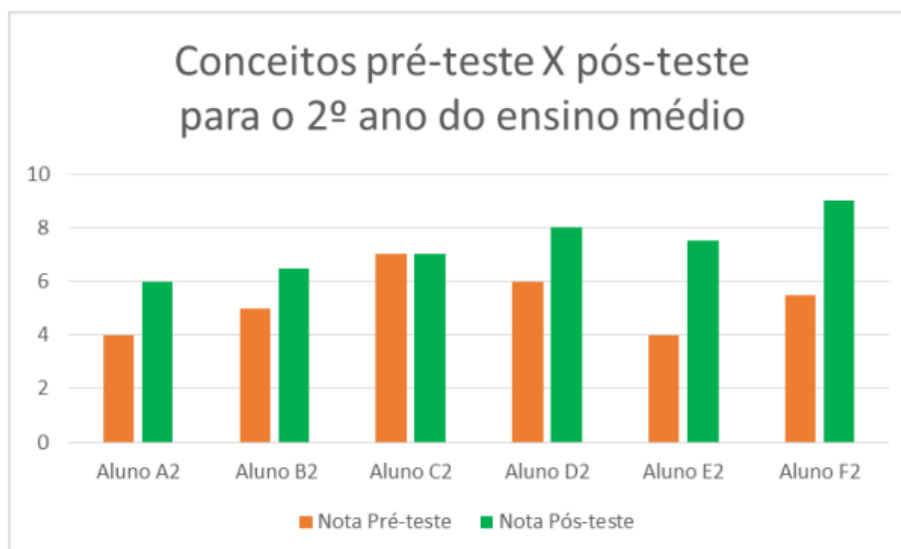


Figura 5: Gráfico comparativo entre as notas do pré-teste e pós-teste do segundo ano.

No tocante a utilização do Geogebra, os estudantes foram questionados se acreditavam que o software tinha ajudado a facilitar seu aprendizado de matemática, 77% declararam que ajudou muito, 23% que ajudou um pouco, ou seja, em sua unanimidade os estudantes apontaram que tinham seu aprendizado facilitado ou mesmo potencializado de alguma forma pelo software, a figura 6 mostra esse apuramento.

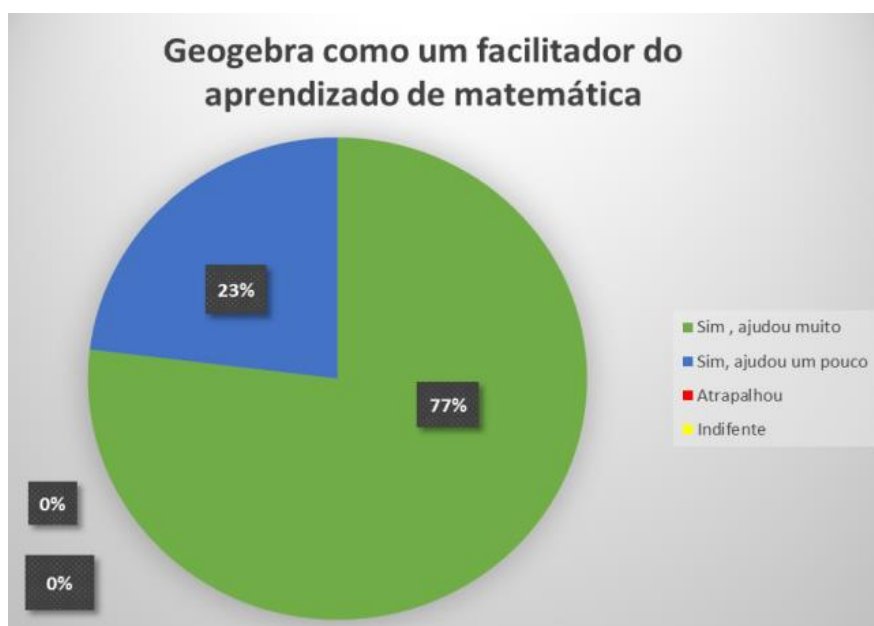


Figura 6: Geogebra como um facilitador do aprendizado de matemática

Conclusões

Conclui-se que o Software Geogebra é uma das possíveis soluções para melhorar a performance dos estudantes do ensino básico na disciplina de matemática, sendo mais um dos diversos recursos didáticos que podem ser utilizados na sala de aula.

Constatou-se que os resultados da pesquisa foram ao encontro da teoria Construcionista de Seymour Papert, evidenciou-se que o uso de software educativo e o computador, podem sim facilitar o processo de ensino aprendizagem da matemática.

A questão central foi respondida não somente pelo aumento das notas dos estudantes, mas também pela aceitação e empatia pelo software.

Referencias

FURLANETTO, Virginia. **Explorando estratégias diferenciadas na resolução de problemas matemáticos**. Dissertação (Mestrado em Ensino de ciências exatas)– Univates, Lageados, 2013.

MALTEMPI, Marcus Vinicius. **Construcionismo: pano de fundo para pesquisas em informática aplicada à educação matemática**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

MORAN, J. M. **O uso das novas tecnologias da informação e da comunicação na EAD - uma leitura crítica dos meios**. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf> . Acesso em: 9 maio 2015

PAPERT, Seymour A. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PAPERT, Seymour A. **Construcionism: a new opportunity for elementary science education**. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, The Epistemology and Learning Group, 1986.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

WISNIESKI, R. T. **Eficácia do Software Geogebra no Ensino de Matemática na Escola e. E. Fernando Prestes Cel- Itapetininga – SP** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidad Ibero Americana Assunção-PY, 2016.

*MOSAICO***THE IMPACT OF SOCIAL PSYCHOANALYTICAL
STUDY OF INTERGROUP COMMUNICATION OF
STEPHEN DEDALUS IN “A PORTRAIT OF THE
ARTIST AS A YOUNG MAN” AND THE
LACANIAN THEORY****Sepideh Kamarzadeh¹²⁶**

Submissão: 22/06/2016

Revisão: 29/06/2016

Aceite: 22/07/2016

Abstract: James Joyce, a remarkable poet, novelist, and writer of avant-garde, was born in 1882 in Ireland, Dublin. From his childhood, he suffers from identity-crisis and from his young hood, he began to write. While he suffers from mocking of others, he writes “A Portrait of the Artist as a Young Man” and it considers as an autobiographical writing. So whatever happens in this novel is regarded as a story of Joyce's own life. James Joyce tolerated a lot of suffering in his lifelong, which most of them composed in this novel. Psychoanalytical study considers most of the psychological view on the human being, which most of its theory is composed by Sigmund Freud, the well-known psychologist, and Jacque Lacan who was a rewriter of Freud's theory and attitude in other way. In this study attempted is made to survey the whole of the story, especially its main character, Stephen Dedalus, by psychoanalytic viewpoints.

Keywords: James Joyce. Psychoanalytic Criticism. Id. Ego. Superego.

¹²⁶ M.A. in English Literature, Islamic Azad University-Arak Branch, Arak, Iran. Contact: sepide.kamarzade@gmail.com.

Introduction

James Joyce biography

James Augustine Aloysius Joyce was born in 1882 in Dublin, who was a great poet and novelist and considered as a remarkable writer of avant-garde, established at the early of twentieth century. Among all of his works, *Ulysses* (1922) is the well known which contains some feature and characteristic dominated in parts of Homer's *Odyssey*. He was perfected in using literary style, the prominent one is using stream of consciousness, in which he goes into the mind of character and expresses its loudly to the readers. Other major and dominant literary works in novel are *A Portrait of the Artist as a Young Man* (1916) and *Finnegans Wake* (1939) and in short story, *Dubliners* (1914) is the chief. Joyce's flawless oeuvre contains occasional journalism, a play, his letters, and three books in poetry.

Joyce was the son of a middle class family in Dublin, and he started his schooling at the Jesuit schools Clongowes and some years later, he went to Belvedere. Then he was younger, he went to University College Dublin. When he was just twenty, he left his family and immigrated to continental Europe, and began a new life in Trieste, Zurich, and Paris. “Though most of his adult life was spent abroad, Joyce's fictional universe does not extend far beyond Dublin, and is populated largely by characters who closely resemble family members, enemies and friends from his time there; *Ulysses* in particular is set with precision in the streets and alleyways of the city. Shortly after the publication of *Ulysses* he elucidated this preoccupation somewhat, saying, “For myself, I always write about Dublin, because if I can get to the heart of Dublin I can get to the heart of all the cities of the world. In the particular is contained the universal.” (Wikipedia, 2014).

According to Sepide Kamarzade and Fatemeh Azizmohammadi in their essay about “Study of 'Stephen Dedalus', the main protagonist of *A Portrait of the Artist as a Young Man*” (2014), the style of James Joyce was so individual,

and most of his works include “the style known as stream of consciousness, which leads reader to a certain character's thoughts and insights as reader visualize. In another word, he, by using stream of consciousness, can see character's mind. Roman and Greek mythology, Catholic religion, and Celtic language are also integrated with Joyce's work. In most of his works, including *Ulysses*, the greatest novel of nineteenth century, and *A Portrait of the Artist as a Young Man*, an autobiographical novel, compulsion with above mentioned mythology can be found easily”.

Discussion

Summary of A Portrait of the Artist as a Young Man

A Portrait of the Artist as a Young Man is the story of a boy in name Stephen Dedalus, who became an adult in Ireland, Dublin at the end of 19th century. He represents a boy who gradually gives up all his life such as family, society, and religion in order to accessing ideal art, being as an artist, and devoting his lifelong to writing. Stephen, as a young boy, influenced by faith to Catholic and Irish nationality and attends a religious school named Clongowes Wood College. At first of attending he feels homesick and loneliness at the school, but by passing time he obtains his place among other boys and classmates. He enjoys of going home again, however the death of great politician, Charles Stewart Parnell makes his family stressful, and this matter becomes as a topic of furious and argument on their Christmas dinner.

Stephen's father, Simon, suffers from financial problem and was inepted with money, and his family sinks so deep in debt. After spending summer in his uncle's, Charles, company, he understands that his family can not support him and send him again to Clongowes, and they have to move to Dublin. So he attends a prestigious school called Belvedere, and that's where he becomes as a prominent actor and writer of student theater. At school, he suffers from his classmates mocking and gradually he separates himself from them and exiles.

As he wants to escape from his loneliness, he starts to have a relationship with a Dublin prostitute, afterward he was full of guilt and shame sense. At some time he visits a lot of prostitutes and has sexual relationship with them, but by hearing the voice of a clergyman about sin, hell, and heaven, he joins again to Catholic religion and repents from all his sins and becomes a strict clergyman, decided to devote all his lifelong to Christian piety.

Stephen beings as a modal of piety, self-denial, and abstinence among people and his religious devotion is called in all the school as the school manager asked him to enter the priesthood school. He thinks about this matter very much and realizes that the priestly life is too hard hard for someone like him, who is attracted by physical beauty. On that day, Stephen's sister informs him about their family moving and that's because of financial problem again. He was so anxious about the news about acceptance by University, he goes on a beach for a short walk that he sees a beautiful girl wading in tide. She is too pretty and he was astonished by her beauty, and suddenly in a moment of epiphany that his desire for love and beauty couldnot be a source of feeling guilty and shame. At that epiphany moment, he decides to devote his life to be in fan of beauty and art and leaves his faith to his religion, his nation, and his family because they just force them to be as they like and gets his freedom.

Finally he enters the university and there, he developes a lot of relationships and friendships, especially with a man whose name was Cranly. In a lot of speaking to his friends and companions, he decided to develop a theory about art. However he was dependent to his companions and friends as listeners and draws up an independent relationship which is apart from family and nation and their desires. He makes himself from all boundaries and determines the freedom as a primary right for every human, that's the reason of escaping from Irland to his imaginary utopia. So, at the end, like his name and mythical story about Dedalus, Stephen built some wax wings for himself and flies above all obstacles and finally access to his artistic life as a free man. That's

the reason of the title of this story is *A Portrait of the Artist as a Young Man*, because he starts his life from a portrait and gradually becomes an successful artist, who lived free and away from all boundaries.

Psychoanalytic Criticism

Sigmund Freud is the perfect theorist of psychoanalysis and structures the root of human personality. As Tom Burns in his book of “*Psychiatry: A Very Short Introduction*” (2006) illustrates “the laws of thermodynamics (which gave rise to much of 20th-century physics) dominated scientific thinking then. These proposed that energy is never lost – simply transformed. Nineteenth-century Europe was economically booming; its industry driven by mechanical innovations such as trains, factory presses, ships engines, all based on harnessing ‘conserved energy’. Whether water, steam, or internal combustion engines, they all demonstrated the enormous power of damming up energy and channelling its escape through a restricted outlet. Freud’s ideas of the human mind are shot through with this metaphor – whether blocked instinctual drives or repressed memories, he believed our greatest destructive and creative achievements stemmed from forces denied their natural release” (Burns, 2006).

Freud declares that each person has a personality, consists of three different parts, the Id, the Ego, and the Superego. Psychoanalysis is a way of using the information of these three parts for analyzing one's behaviour. Literary critics often determine the person's personality and character by estimating and using three structures of personality that Freud determined. Critics discover the Id, Superego, and Ego by analyzing the person's character and they concentrate on the ways that one's personality and character affects his or her work. Literary critics called this process as psychoanalytic criticism. Clara Thompson in “*Psychoanalysis: Evolution and Development*” (1952) indicates that, “as the Jungian school has developed, process of cure has tended to become rigid and ritualized, and patients are said to go through various stages

until they finally reach self-realization. One cannot achieve this until after middle life. The system as it stands today has the quality of a religion. Jung believed that people needed a religious attitude, by which he seems to mean a respect for the dignity of human life, and a belief that it has a meaning. There is a quality of respect for the patient in Jung's thinking too often not indicated in other analytic approaches". In this study, the reader can find out how Freud's theory is practically used on the character of *A Portrait of the Artist as a Young Man* by James Joyce. To make a little more familiar with Psychoanalytic Criticism, definition of Id, Ego, and Superego is mentioned here.

According to B. F. Skinner in his "Critique of Psychoanalytic Theory" essay harshly criticize psychoanalytic theory and mentions that, "no matter what logicians may eventually make of this mental apparatus, there is little doubt that Freud accepted it as a real rather than a scientific construct or theory. One does not at the age of 70 define the goal of one's life as the exploration of an explanatory fiction. Freud did not use his "mental apparatus" as a postulate system from which he deduced theorems to be submitted to empirical check. If there was any interaction between the mental apparatus and empirical observations, such interaction took the form of modifying the apparatus to account for newly discovered facts" (Skinner, 1959).

Id

The Id is a part of one's character and personality which included in our first needs like anger, hunger, thirst, and all the desire for satisfaction and pleasure. Julian Wolfreys et. al in "Key Concepts in Literary Theory" (2006), mentions that Id is "that part of the unconscious in psychoanalytic theory comprising instinctive, and therefore pre-rational, impulses". Freud was firm on this idea that every person is born with his own Id. So, Id is a vital part of one's characters and personality of an infant and allows person to meet its own basic needs. Freud was on this belief that Id is the base of human pleasure and

joyfulness. Id demands whatever feels perfect and flawless at the time without any consideration the future situation and position. Some critics compare it to the devil which sits on one's shoulder and it orders Ego to state all the actions in a way that affect the self and become the reason of bringing pleasure and gratification to person.

Sigmund Freud in his “An Outline of Psycho-Analysis” (1940-49) declares that “Id... contains everything that is inherited, that is present at birth, that is fixed in the constitution- above all, therefore, the instincts, which originate in the somatic organization and which finds their first mental expression in id in forms unknown to us” (Freud, 1940-49). Of course in another book, which is collected from his lectures from 1964 to 1991 entitled “New Introductory Lectures on Psychoanalysis” explains about Id that “... the logical laws of thought do not apply in the id, and this is true above all of the law of contradiction. Contrary impulses exist side by side, without cancelling each other out or diminishing each other...no alterations in its mental processes is produced by the passage of time” (Freud, 1964-91).

Superego

From Freud viewpoint, Superego is a portion of characteristic that pictures the conscience, the moral part of every human. According to Julian Wolfreys et. all in “Key Concepts in Literary Theory” (2006) Superego is “ the moral or judicial aspect of the psyche; the superego is transferred from parents to children and acts as a moral censor through the re-enforcement of social standards and norms of 'acceptable' or so-called 'normal' behavior”. This part grows on account of the ethical and moral constraint layed down on us by our care provider. It determines the right and wrong of our beliefs. Opposed to Id which is like a devil sitting on one's shoulder, Superego is like an angel laying down on one's shoulder and orders the Ego to base the treatment on the way that action affects society.

According to Freud, superego is formed in “the long period of childhood, during which the growing human being lives in dependence upon his parents, leaving behind it a precipitate, which forms within his ego a special agency in which this parental influence is prolonged. It receives the name of super-ego” (Freud, 1940-49).

Ego

The Ego is an important section of human characteristic which acts as a balance indicator between Id (instinct) and Superego (conscience). Julian Wolfreys et. al. in “Key Concepts in Literary Theory” (2006) define ego as “the fundamental, conscious component of self, particularly in terms of the way in which humans contrast themselves with the world. In psychoanalytic theory, the ego functions as one of the three divisions of the psyche and refers to the manner in which people mediate, perceive, or adapt to reality”. The ego is built on our mind and real facts and it understands the other's desires and needs which are somehow selfish or impulsive and both of them in the end, can be dangerous and hurt our soul.

Sigmund Freud in his “New Introductory Lectures on Psychoanalysis” (1964-91) explains about Ego that is “driven by the id, confined by the superego, repulsed by reality, struggles to master its economic task of bringing about harmony among the forces and influences working in and upon it... If the ego is obliged to admit its weakness, it breaks out in anxiety- realistic anxiety regarding the external world, moral anxiety regarding the superego and neurotic anxiety regarding the strength of the passions in the id” (Freud, 1964-91). The main job of Ego is meeting the Id's needs by considering the real situation and principals. In other part of his book Freud mentions that “this system is turned towards the external world, it is the medium for the perceptions arising thence, and during its functioning the phenomenon of consciousness arises in it. It is the sense organ of the entire apparatus; moreover it is receptive not only to

excitations from outside but also to those arising from the interior of the mind... The ego controls the approaches to motility under the id's orders; but between a need and an action it has interposed a postponement in the form of the activity of thought....In that way it has dethroned the pleasure principle which dominates the course of events in the id without any restriction and has replaced it by reality principle, which promises more certainty and greater success... what distinguishes the ego from the id... is a tendency to synthesise in its contents, to a combination and unification in its mental processes which are totally lacking in the id" (Freud, 1964-91).

As mentioned before, the it is as a balance indicator between Superego and Id. In other words, the Ego is presented as a person with an angel (the Superego) on one of his shoulder, and on the other an evil (the Id).

"We are warned by a proverb against serving two masters at the same time. The poor ego has things even worse: it serves three severe masters and does what it can to bring their claims and demands into harmony with one another. These claims are always divergent and often seem incompatible. No wonder that the ego so often fails in its task. Its three tyrannical masters are the external world, the super-ego and the id" (Freud, 1964-91).

Look over and analyze of "A Portrait of the Artist as a Young Man"

As the story begins, it is when Stephen Dedalus spends his infancy, he conflicts with his identity and has complain about his name and identification. In some part of the story it is clear that he fight with himself, "Stephen Dedalus / Class of Elements / Clongowes Wood College / Sallins / County Kildare / Ireland / Europe / The World / The Universe" (Portrait, 1991, p. 12), he composed his identification as his life place, his name, on a leaf and tried to find a specific relation between them and his own physical and place which he live in. He can't find anything useful, related to his life and his name. He has a kind a internal conflict. Of course his friends, especially classmates, wants to scorn

him and write on the opposite side of the leaf that, "Stephen Dedalus is my name. / Ireland is my nation. / Clongowes is my dwelling place / And heaven my expectation" (Portrait, 1991, p. 13). Charms explains the tension arousal aspect of Freudian motivational theory. Richard Charms in his "Personal Causation" (1968) explains about Freudian theory and mentions that, "Freud makes it particularly clear that he feels it necessary to account for the apparent pleasurable aspects of increasing stimulation in his account of sexual forepleasure. He depends primarily on the ultimate reduction of tension for his explanation, but it is clear that the contradiction of the theory implicit in evidence that some tension is sought out and apparently pleasurable bothered him. In dealing with these phenomena, he comes close to an arousal jag type position.

Stephen never feel satisfied and he likes to be alone because he doesn't enjoy from his life. It is because there is an internal relationship between the physical situation and mental reaction. As Freud in his "Instincts and their Vicissitudes" (1957) indicates that as the human mind suffers from something, the amount of happiness and pleasure decrease in physical body, "even the most highly developed mental apparatus is subject to the pleasure principle, i.e. is automatically regulated by feeling belonging to the pleasure un-pleasure series, we can hardly reject the further hypothesis that these feelings reflect the manner in which the process of mastering stimuli takes place-certainly in the sense that unpleasurable feelings are connected with an increase and pleasurable feelings with a decrease of stimulus".

After that, when he becomes a little younger and even suffers from identity-crisis, he seeks pleasure in having some banned sexual relationship, and thinks by doing such a work can make his lack of identity and joyfulness. The theory of motivation in psychoanalysis has evolved into two main phases. Freud describes the basic and fundamental factors of motivation, in his "Instincts and their Vicissitudes", like instincts and indicates its characteristic, as the first

phase. As here mentioned, these factors of motivation have sexual nature and are based on delight and satisfaction principles. In 1922, Freud makes the psychology familiar with the term of death instinct by publishing “Beyond the Pleasure Principle”. This term is about destructive and aggressive actions and alters his attitude toward motivation. As Appley and Cofer mentioned, it consists of three phases: ”(1) dissatisfaction with the earlier explanation of aggression as a manifestation of the sexual instincts (The widespread occurrence of cruelty and destruction of the First World War profoundly impressed Freud); (2) the conviction that the repetition - compulsion principle was more fundamental and all-pervasive than the more limited sexual and self-preservative instincts could explain; and, most important, (3) the need to find a force to counteract the then monistic life instincts” (Freud, 1922- 1948).

As Freud explained, instinct is formed by object, source, stimulus, and aim. Stimulus is the opposite of the instinct. The aim is making reduction in the intensity of instinct. Object is the basic stage on which the entity establish its goal and aim. Dream, imagination, and fantasy that considers as a defensive mechanism play the basic role in determining the entity of object. The direct style of instinct is because of nevertheless it can not address the Superego and things in outside world. In Freud's opinion, by the impetus of an instinct we understand its motor element, the amount of force or the measure of the demand upon energy which it represents. The characteristic of impression is common to all instincts, is in fact the very essence of them...

The aim of an instinct is in the every instance satisfaction, which can only be obtained by abolishing the condition of stimulation in the source of the instinct... this remain invariably the final goal of every instinct...

The object of an instinct is that in or through which it can achieve its aim. It is the most variable thing about instinct and is not originally connected with it, but becomes attached to it only in consequence of being peculiarly fitted to provide satisfaction...

By the source of an instinct is meant that somatic process in an organ or part of the body from which there results a stimulus represented in mental life by an instinct. We do not know whether this process is regularly of a chemical nature or whether it may also correspond with the release of other, e.g., mechanical, forces. The study of the sources of instinct is outside the scope of psychology; although its source in the body is what gives the instinct its distinct and essential character, yet in mental life we know it merely by its aims” (Freud, 1957).

Freud recognized two remarkable factors for motivation; one of them is Eros (life instinct) and the other one is Thanatos (death instinct). In the last paragraphs, there is definition of them. One noticeable note about death is that Freud considers it as the final state, influenced on whole organisms and he says this word on the base of returning all objects to their first stage. ”It must rather be an ancient starting point, which the living being left long ago, and to which it harks back again by all the circuitous paths of development. If we may assume as an experience admitting of no exception that everything living dies from causes within itself, and return to the inorganic, we can only say “The goal of all life is death’, and, casting back, ‘the inanimate was there before the animate” (Freud, 1922- 1948).

The main goal of Eros or life instinct is the preservation of first requirement and needs of individual. It is expressed by such needs like hunger and thirst and some lateral needs like sex. Through the development of psychosexual steps, the observed entity and its goal starts to be various and does not pass in a fixed and predetermined stages. This indicates as a characteristic of the individual. Although Eros included two different instincts, one as sex drive and the other as ego drive, Freud considers both of them the same. Sex energy or libido is another name that he called it, which is the main element of being united and aimed at maintenance and preservation. In Freud's opinion, “our discussion so far results in the establishing of a sharp antithesis

between the 'ego instincts' and the sexual instincts, the former impelling towards death and the latter towards the preservation of life, a result which we ourselves must surely find in many respects far from adequate. Further, only for the former can we properly claim the conservative -or, better, regressive-character corresponding to a repetition compulsion. For according to our hypothesis the ego instincts spring from the vitalizing of inanimate matter and have as their aim the reinstatement of lifelessness. As to the sexual instincts on the other hand: it is obvious that they reproduce primitive states of the living being, but the aim they strive for by every means is the union of two germ cells which are specifically differentiated" (Freud, 1922- 1948).

Jacque Lacan was the one of dominant thinkers of psychoanalytic studies, who rewrote the Freud's words and in structuralism has an extraordinary discourse from anthropologist, linguistics Lévi-Straussian. His central opinion is expressed in his "Écrits" (1977) and "The Four Fundamental Concepts of Psycho-analysis" (1977). In Lacan words "language is the major force through which the human individual is constituted as a structured, gendered subject; the entry upon language is a simultaneous submission to social authority, in which the individual passes under the 'name of the Father'and is coloured with patriarchy at the very moment of emergence from undifferentiation. Lacan's discovery of the'mirror-phase'and his less wellknown work on psychopathology offer versions of the construction of the subject which have proved congenial to literary and other critics searching for explanations of the constitutive power of language and image" (Childs and Fowler, 2006).

Conclusion

A Portrait of the Artist as a Young Man is a piece of literature, considered as an autobiography of James Joyce. The main character is Stephen Dedalus, who always was mocked by his classmates and friends. So in order to escape

from their ridicules, he exiles himself to be a lonely person. According to Sigmund Freud, Stephen actually escapes from himself not the others and as mentioned before, Stephen never feel satisfied and he likes to be alone because he doesn't enjoy from his life. It is because there is an internal relationship between the physical situation and mental reaction. As Freud in his ““Instincts and their Vicissitudes” (1957) indicates that as the human mind suffers from something, the amount of happiness and pleasure decrease in physical body. He exiles himself, for releasing from all the boundaries. This article looks at the story and its main character in a critical viewpoint as Empson points that, ”the business of the critic is simply to show how the machine is meant to work, and therefore to show all its working parts in turn” (Empson, 1930).

References

- Abrams, M. H. (2009). *A Glossary of Literary Terms*. USA: Wadsworth Cengage Learning
- Burns, T. (2006). *Psychiatry: A Very Short Introduction*. New York: Oxford UP.
- Charms, R. D. (1968). *Personal Causation*. New York: Academic Press, 1968.
- Childs, P. & Fowler, R. (2006). *The Routledge Dictionary of Literary Terms*. New York: Routledge.
- Cofer, C. N and M.H. Appley. *Motivation Theory and Research*. London: Wiley Eastern Limited, 1980.
- Costello, P. (1992). *James Joyce: the years of growth, 1892–1915*. New York: Pantheon Books, a division of Random House. ISBN 0-679-42201-3.
- Deming, R. H. (1997). *James Joyce: The Critical Heritage*. Routledge, 1997.
- Ellman, p. 505, citing Power, *From an Old Waterford House* (London, n.d.), pp. 63–64
- Empson, W. (1930). *Seven Types of Ambiguity*. London: Chatto and Windus.
- Freud, S. (1900-1998). *The Interpretation of Dreams*. Trans. James Strachey. New York: Avon Books.
- Freud, S. (1922- 1948). *Beyond the Pleasure Principle*. Trans. C.J.M Hubback. London: The Hogarth Press.
- Freud, S. (1964-1991). *New Introductory Lectures on Psychoanalysis*. Trans. James Strachey. London: Penguin Books.

Freud, S. (1940-1949). *An Outline of Psycho-Analysis*. Trans. James Strachey. London: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.

Freud, S. (1957). "Instincts and their Vicissitudes." *Standard Edition Vol.14*. Trans. James Strachey. London: The Hogarth Press.

Habib, M. (2005). *A History of Literary Criticism: From Plato to the Present*. United Kingdom: The Blackwell.

Joyce, J. (1991). *A Portrait of the Artist as a Young Man*. New York: Signet Classic.

Litz, A.,W. (1972). *James Joyce*. New York: Twayne Publisher.

Online Wikipedia. (2014). Retrieved from <http://www.Wikipedia.com>

Skinner, B. F. (1959). "Critique of Psychoanalytic Theory." Eds. Fiegl, Herbert and Scriven, Michael. *Minnesota Studies in Philosophy of Science*, Vol.1. Minnesota: U of Minnesota Press.

Thompson, Clara. (1952). *Psychoanalysis: Evolution and Development*. London: George Allen and Unwin Ltd.

Wolfreys, J., Robbins, R. & Womack, K. (2006). *Key Concepts in Literary Theory*. United Kingdom: Edinburgh University Press.

*MOSAICO***AFINAL, QUAL A “UTILIDADE” DO PIBID
PSICOLOGIA?****WHAT IS THE “USEFULNESS” OF PIBID
PSYCHOLOGY?**

Cristiano da Silveira Longo¹²⁷
Stella Narita¹²⁸

Submissão: 28/03/2016

Revisão: 17/05/2016

Aceite: 31/08/2016

Resumo: O presente estudo apresenta e discute as possibilidades de um projeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na área da Psicologia, parte integrante do Projeto Institucional do PIBID da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Do ponto de vista metodológico, propõe o desenvolvimento de atividades em formato de grupos operativos no ensino, abordando temáticas transversais tais como ética, pluralidade cultural, saúde, sexualidade, trabalho, consumo e orientação profissional. Ao problematizar sobre qual a utilidade de um projeto desta natureza, conclui pela sua necessidade ante as chamadas “questões sociais urgentes”, muitas vezes relegadas a um segundo plano na estruturação curricular formal e nas práticas do cotidiano escolar.

Palavras chave: PIBID. Formação docente. Licenciatura. Psicologia. Grupo operativo.

Abstract: This study presents and discusses the possibilities of a psychology project within the Institutional Scholarship Program for Teacher Initiation (PIBID), as a part of PIBID’s Institutional Project at the Federal University of Grande Dourados (UFGD). From a methodological standpoint, it proposes the development of operative group activities in teaching, addressing transversal themes such as ethics, cultural plurality, health, sexuality, work, consumption and professional guidance. Upon reflection on the usefulness of a project of this nature, it concludes that it is necessary to face the so-called “urgent social issues”, often relegated to a secondary role in the formal curricular design and in everyday school practices.

Keywords: PIBID. Teacher education. Teacher licensing. Psychology. Operative group.

¹²⁷ Doutor em Psicologia Escolar pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Professor Adjunto III da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Contato: cristianolongo@ufsb.edu.br.

¹²⁸ Doutora pela Universidade de São Paulo (USP), Professor Adjunta II da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Contato: stellanarita@ufsb.edu.br.

Introdução

Este artigo apresenta e discute as possibilidades de um projeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na área Psicologia, parte integrante do Projeto Institucional do PIBID da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Trata-se de um projeto aprovado pela CAPES/PIBID, e previsto para ser executado de março de 2014 a março de 2018. Iremos aqui apresentar sua estrutura, seus fundamentos teórico-epistemológicos, objetivos, ações previstas e resultados alcançados até o momento, para então respondermos à seguinte indagação, que por vezes é levantada: qual a “utilidade” do PIBID Psicologia? Esta pergunta aparece ingenuamente motivada inicialmente pelo fato de que não há, formalmente no Brasil, a área ou “cadeira” de Psicologia nas escolas públicas e privadas, e não haveria, portanto, necessidade de formação de um licenciado em Psicologia.

Em sintonia com os objetivos gerais do PIBID, expressos nas Normas Gerais (2010) e no Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (2013), no PIBID Psicologia busca-se incentivar a formação de docente em nível superior para a Educação Básica, contribuindo assim para a valorização do magistério ao elevar a qualidade da formação inicial dos professores nos cursos de licenciatura, no caso, licenciandos em Psicologia. Os alunos bolsistas inseridos através deste trabalho inovador no cotidiano escolar buscam, a partir de práticas e atividades didático-pedagógicas próprias, contribuir para a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Tendo em vista os problemas, as demandas e as queixas presentes em contextos escolares públicos de desenvolvimento, e que podem afetar negativamente o processo de ensino-aprendizagem, a proposta de um PIBID Psicologia justifica-se pela sua relevância social e científica, uma vez que pretende contribuir para a superação de tais entraves, e, com a divulgação dos resultados parciais e finais alcançados, contribui para a produção do conhecimento na área. O Conselho Regional de Psicologia de São Paulo auxilia-

nos nessa discussão, apresentando “Oito Razões para aprender Psicologia no Ensino Médio”. Entendemos que tais razões são válidas, em grande medida, para aprender Psicologia no Ensino Fundamental também. Eis os argumentos:

1. A Psicologia, enquanto ciência, apresenta um conjunto de teorias e estudos contemporâneos voltados para uma formação humanizadora do jovem.
- 2- Os estudos da Psicologia permitem uma relevante leitura das relações sociais e culturais na constituição dos sujeitos sociais.
3. A Psicologia possibilita que o jovem compreenda os fatores constitutivos da subjetividade humana, do desenvolvimento da personalidade, da vida comunitária e das novas organizações familiares.
4. A Psicologia tem contribuições específicas a dar como disciplina ao discutir temas como direitos humanos, humilhação social, preconceitos, processos de desenvolvimento e de aprendizagem.
5. A Psicologia utiliza-se de metodologias interativas e compreensivas de maneira a permitir que os conteúdos tenham sentido e significado para o aluno que deles se apropria.
6. A Psicologia possibilita o uso de estratégias de aprendizagem e de auto-monitoramento do estudo cujo objetivo é o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem auto-regulada.
7. O número de professores licenciados no Brasil, habilitados para ministrar a Psicologia, é suficiente para atender à demanda das escolas de Ensino Médio do País.
8. A psicologia contribui de forma direta para a concretização dos objetivos da LDB para o ensino médio de favorecer a construção de sujeitos autônomos, responsáveis e democráticos (Crpsp, 2008).

Mas, como isso não é suficiente, devemos avançar algo mais em nossa argumentação sobre a utilidade do PIBID Psicologia.

Referenciais teóricos e metodológicos

Quem seriam os atores que compõem os grupos operativos de trabalho? A proposta de atuação do PIBID Psicologia UFGD (2014-2018) é operacionalizada através de *encontros semanais* (ou quinzenais) conduzidos em trios pelos bolsistas selecionados, envolvendo classes de alunos do ensino fundamental, médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos) de quatro escolas públicas localizadas no município de Dourados, MS. Participam do programa dois professores doutores, coordenadores da área, quatro professores escolares,

que atuam como supervisores, e trinta acadêmicos bolsistas, licenciandos de Psicologia da UFGD. E quais seriam as ações executadas junto aos atores escolares? De forma dialógica e operativa, são trabalhadas temáticas específicas. Os encontros grupais ocorrem em salas de aula ou outras dependências das escolas, semanalmente, com carga mínima de 1 hora/aula por semana, ou duas horas/aulas quinzenais. Os trabalhos desenvolvidos versam sobre temas específicos, elaborados em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN-EF), e mais especificamente a partir da abordagem de “questões sociais urgentes”. Enquanto macro temas destacamos *ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente, trabalho e consumo e pluralidade cultural*, conforme versam os Parâmetros (BRASIL, 1998a). Na prática, a articulação entre o centro formador (universidade) com a escolas de educação básica se dá seja através da composição dos grupos operativos de trabalho (três bolsistas licenciandos, um professor supervisor escolar, um coordenador da área de Psicologia, e um classe da educação básica ou EJA), bem como através das atividades realizadas na escola, uma vez que estudantes de psicologia, estudantes da educação básica e professores regulares das escolas parceiras atuam em parceria desenvolvendo as temáticas transversais em sala de aula, propondo atividades de reflexão, de produção individual e em grupo, e assim por diante. A escola toda se envolve com as ações do PIBID Psicologia, que extrapola o âmbito da sala de aula: são realizadas oficinas temáticas, intervenções através de recreios dirigidos, reuniões com coordenadores pedagógicos e diretores, pais e mestres. A partir dos conteúdos que a serem trabalhados em sala de aula pelos professores escolares, as equipes de pibidianos organizam atividades relacionadas às temáticas transversais em destaque, de modo a ampliarem a reflexão e os saberes pertinentes. Como exemplo, no momento em que o professor de Ciências trabalha o corpo humano, é possível os pibidianos desenvolverem atividades sobre sexualidade e afetividade. Entretanto, nem sempre é possível articular conteúdos regularmente

programados pela escola e ações do Pibid Psicologia. Nestes casos, de qualquer forma, os pibidianos desenvolvem suas ações como uma espécie de minicursos temáticos, desenvolvendo ações no contra turno escolar, ou com os professores cedendo horários em suas grades.

A Psicologia, como se sabe, não aparece como áreas de conhecimento abordada nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Entretanto,

Para estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é necessário que a escola trate de questões que interferem na vida dos alunos e com as quais se veem confrontados no seu dia-a-dia. As temáticas sociais vêm sendo discutidas e frequentemente são incorporadas aos currículos das áreas, especialmente nos de História, Geografia e Ciências Naturais, ou chegam mesmo, em alguns casos, a constituir novas áreas. Mais recentemente, algumas propostas sugerem o tratamento transversal de temáticas sociais na escola, como forma de contemplá-las na sua complexidade, sem restringi-las à abordagem de uma única área (Brasil, 1998a, p. 65).

É justamente sob esse enquadre transversal que a Psicologia pode contribuir com a aprendizagem e transformação do cotidiano escolar. Assim,

(...) as problemáticas sociais em relação à ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo são integradas na proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais como Temas Transversais. (...) O conjunto de documentos de temas transversais discute a necessidade de a escola considerar valores gerais e unificadores que definam seu posicionamento em relação à dignidade da pessoa, à igualdade de direitos, à participação e à corresponsabilidade de trabalhar pela efetivação do direito de todos à cidadania (Brasil, 1998a, p. 65).

Por sua vez, os trabalhos a serem desenvolvidos no Ensino Médio versam sobre temas específicos, elaborados em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN-EM), e mais especificamente a partir dos PCNs para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias do Ensino Médio. Da mesma forma que no Ensino Fundamental, a Psicologia não é prevista como disciplina escolar; apenas faz-se referência aos conhecimentos psicológicos nos Parâmetros Curriculares:

(...) ao desenvolvermos textos específicos voltados para os conhecimentos de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, habitualmente formalizados em disciplinas escolares, incluímos diversas alusões – explícitas ou não – a outros conhecimentos das Ciências Humanas que consideramos fundamentais para o Ensino Médio. Trata-se de referências a conhecimentos de Antropologia, Política, Direito, Economia e Psicologia. Tais indicações não visam a propor à escola que explicita denominação e carga horária para esses conteúdos na forma de disciplinas. O objetivo foi afirmar que conhecimentos dessas cinco disciplinas são indispensáveis à formação básica do cidadão, seja no que diz respeito aos principais conceitos e métodos com que operam, seja no que diz respeito a situações concretas do cotidiano social, tais como o pagamento de impostos ou o reconhecimento dos direitos expressos em disposições legais (Brasil, 1998b, Parte IV, Apresentação, p. 4).

E adiante:

A Psicologia, cujo desenvolvimento histórico alcançou grande significação no século XX, construiu um conhecimento sistematizado, a partir de conceitos e procedimentos, que vem tendo um impacto significativo sobre o pensamento contemporâneo, articulando-se com a Semiologia, a Linguística, a Antropologia, a Sociologia, a História, a Medicina e a Educação. A produção de seu conhecimento contribui para a compreensão dos processos humanos envolvidos no desenvolvimento cognitivo e afetivo, na aquisição da linguagem, na aprendizagem, na interação social e na constituição da identidade. No Ensino Médio, além da compreensão dos aspectos acima mencionados, cabe desenvolver conhecimentos que expliquem os processos por meio dos quais o indivíduo constrói sua identidade no convívio social, subentendendo-se o emergir da consciência e a compreensão dos mecanismos subjacentes às diferentes formas de conduta. Na construção da identidade dos jovens estudantes, conhecimentos de Psicologia, questionando o senso comum, podem contribuir para uma reflexão e melhor compreensão de sua inserção no mundo, relativizando um suposto caráter a histórico e único da adolescência, desconstruindo um certo determinismo em relação a papéis sociais a serem desempenhados, frente à escola, ao trabalho, à sexualidade, à autoridade, à relação familiar e aos grupos com que interagem. As diversas pressões sociais exercidas sobre os jovens acabam por gerar inseguranças e desequilíbrios. Assim sendo, tais conhecimentos podem contribuir para a constituição de personalidades, referidas a valores estéticos, políticos e éticos, que assegurem a sensibilidade para a diversidade, o respeito à alteridade, a autonomia e a construção das competências requeridas para atuar com segurança na vida adulta” (Brasil, 1998b, Parte IV, p.65-66).

A partir dessas considerações, o Quadro 1 sistematiza os temas e conteúdos transversais que são trabalhados no ensino fundamental, no ensino médio e EJA, desenvolvidos em sincronia (transversalidade) com os conteúdos programáticos abordados na escola pelas disciplinas curriculares. Obviamente que o nível de linguagem e a profundidade das discussões são distintas nos diferentes níveis de ensino, devendo adaptar-se à realidade social e cognitiva dos estudantes.

QUADRO 1. Temáticas e tópicos transversais abordados pelo PIBID Psicologia UFGD

TEMÁTICAS TRANSVERSAIS	TÓPICOS PARA TRABALHO EM GRUPOS
<i>Ética</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de valores presentes na sociedade; - Relações humanas e problematização dos conflitos existentes; - Resolução de conflitos e situações de diálogo; - Moral e conduta dos sujeitos sociais; - Ética relacional; - Respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade; - Desenvolvimento da autonomia moral.
<i>Saúde</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Saúde, modo e condições de vida; - Saúde e estilos de vida pessoal e grupal; - Atitudes favoráveis ou desfavoráveis à saúde; - Valorização da saúde, cuidado de si; - Saúde como direito e responsabilidade pessoal e social; - Cidadania e capacitação para o autocuidado;
<i>Orientação Sexual</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Sexualidade como algo fundamental na vida das pessoas; - Orientação sexual, reflexão e debate sobre opiniões e escolhas; - Posturas, crenças, tabus e valores associados à sexualidade; - Intimidade e sexualidade; - Identidade.
<i>Trabalho e Consumo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Relações de trabalho e consumo; - Os dilemas, incertezas e transformações do mundo do trabalho; - A desigualdade de acesso a bens e serviços e o consumismo; - Objetos e seu valor simbólico: as “marcas”; - Sociedade do consumo; - Profissões e tipos de trabalho; - Inserção e permanência no mundo do trabalho; - Relações de trabalho; - A defesa dos direitos dos consumidores.
<i>Pluralidade Cultural</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Sociedade plural: diversidade etnocultural; - respeito e valorização da diversidade étnica e cultural; - Preconceito e discriminação; - Pluralidade Cultural e multiculturalismo; - Tolerância, no respeito aos direitos humanos universais e da cidadania; - Discriminação e exclusão social; - Valorização de indivíduos e grupos culturais nacionais.

NOTA: Outros tópicos podem ser acrescentados, conforme as necessidades das escolas parceiras e especificidades de cada turma a ser trabalhada.

Outras temáticas, entretanto, podem ser incluídas nos esquemas de trabalho em grupo com os alunos, conforme necessidades e demandas específicas de cada contexto escolar.

Antes da atuação propriamente dita nas escolas parceiras faz-se inicialmente necessário preparar os acadêmicos bolsistas para desenvolverem suas atividades dentro de um referencial *histórico-cultural* ou *histórico-crítico* (Vygotsky, 1924/2003; Saviani, 1991; Oliveira, 1991, 1993, 1995; Rego, 1995; Moll, 1996; Duarte, 1996, 2001; Antunes, 2002; Bock, 2002; Meira & Antunes, 2003a, 2003b), *analítico-institucional* (Aquino, 1996a, 1996b, 1998, 1999, 2002, 2003; Patto, 2000a; Freller et al., 2001; Aquino & Araújo, 2002; Arantes, 2003; Machado & Souza, 2004) e *político* (Patto, 1984, 2000b, 2005; Aquino & Sayão, 2004; Souza, 2010), bem como sobre as temáticas a serem abordadas em sala de aula, privilegiado *espaço de interações, construção do conhecimento e subjetivação* (Colaço, 2004; Minayo-Gomez & Barros, 2002). Há que se definir dentro de cada temática a ser desenvolvida o número de encontros (que serão sempre de três a sete), o conteúdo específico, os recursos técnicos necessários, o material de leitura e mesmo uma forma de avaliação dos alunos ao final de cada módulo temático. Os bolsistas de iniciação à docência participam do cotidiano escolar a partir de uma postura epistêmica de observação participante, ao mesmo tempo em que numa perspectiva etnográfica (Sato & Souza, 2001; Aquino, 2000, 2007) escolar, buscando de forma adequada e colaborativa estabelecer o contrato ou *setting* para o desenvolvimento de suas atividades, que na verdade configuram-se como dinâmicas grupais a partir de recortes temáticos, conduzidas sob inspiração da técnica dos grupos operativos aplicada ao ensino (Pichon-Rivière, 2009; Bleger, 2007; Maimone & Vieira 2009) – daí a necessidade de três alunos para a condução de cada tema de Psicologia, uma vez que os grupos operativos devem operar com um coordenador e dois observadores, que no caso revezarão os papéis.

Pretende-se sempre trabalhar com no mínimo dois módulos temáticos por semestre para cada turma selecionada. Parte-se aqui do pressuposto de que, a partir dos temas trabalhados, sejam possíveis a inclusão das demandas e necessidades de cada escola, seus problemas específicos, contribuindo assim para a resolução dos conflitos escolares e entraves ao processo de ensino-aprendizagem.

Ainda em sintonia com as Normas Gerais (2010) e com o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (2013), as ações previstas envolvem a atuação conjunta dos coordenadores de área, supervisores escolares e licenciandos bolsistas de iniciação à docência. Os coordenadores de área são responsáveis pela coordenação do mesmo, garantindo, acompanhando e registrando o planejamento, a organização e a execução das atividades previstas, orientando e supervisionando a atuação dos bolsistas de iniciação à docência, planejando as atividades e conteúdos programáticos a serem trabalhados em sala de aula e no contexto escolar, bem como atuando em parceria com os supervisores, explicitando, esclarecendo, discutindo e redefinindo os caminhos e estratégias do projeto. Cabe da mesma forma aos coordenadores a orientação e formação dos alunos bolsistas, através de reuniões semanais (ou quinzenais) na Universidade, indicações e discussões de leituras, supervisão de casos e andamento da execução do subprojeto nas escolas. Os coordenadores de área atuam sempre conjuntamente com os supervisores, no sentido inclusive do controle de frequência e execução das atividades planejadas. Cabe aos coordenadores de área garantir, da mesma forma, a capacitação dos supervisores acerca do subprojeto a ser desenvolvido, bem como sobre as normas e procedimentos do PIBID, através de reuniões, encontros e comunicação ativa presencial e virtual (e-mail, telefone, grupos virtuais de trabalho).

Os licenciandos dedicam-se à execução das atividades do projeto mantendo atitude de solidariedade e respeito a toda a comunidade escolar, e

atuando de forma responsável e colaborativa. Cabe aos bolsistas aplicarem-se no estudo de bibliografia recomendada pelos coordenadores, bem como participarem das reuniões semanais na Universidade, participarem nas escolas das reuniões de professores e de pais, coordenadores e diretores, quando permitido. Os bolsistas são ainda estimulados a apresentarem os resultados dos trabalhos desenvolvidos, através de diversas estratégias de difusão de conhecimento, presencial ou virtual.

Os professores supervisores orientam, em cada escola parceira, os bolsistas e voluntários de iniciação à docência em Psicologia. Cabe aos supervisores controlar a frequência dos bolsistas, bem como repassar informações ou ocorrências relacionadas ao desenvolvimento do projeto na escola. Além disso, acompanham as atividades presenciais dos licenciandos, mantendo diálogo ativo com a direção da escola e coordenação do projeto, de forma a garantir a sua realização com qualidade e em condições contextuais favoráveis. Os supervisores são incentivados à participação em eventos na área, e em atividades de formação dos futuros docentes, bem como encontros e seminários regionais do PIBID.

Posto isso, de forma sintética e esquemática, o presente projeto é operacionalizado a partir das seguintes ações:

- Formação e capacitação dos bolsistas de iniciação à docência licenciandos em Psicologia, no sentido de possibilitar a atuação no ensino fundamental, médio e EJA, focando possíveis temas e problemáticas a serem trabalhadas no cotidiano escolar. Os conteúdos formativos são vários: dinâmica de grupo, grupos operativos, equipe de trabalho, educação e diversidade, sucesso x fracasso escolar, resolução de conflitos; afetividade, relações interpessoais; psicologia, direitos humanos, ética e cidadania; saúde e qualidade de vida; orientação profissional, assim como outros temas levantados pelos bolsistas e supervisores a partir da análise das necessidades e queixas escolares. A

formação dos bolsistas acontece inicialmente focada nas temáticas apresentadas no Quadro 1, mas busca-se atender às demandas emergentes ao longo do desenvolvimento dos trabalhos.

- Levantamento das necessidades e queixas escolares. Durante o horário de trabalho pedagógico coletivo, reunir-se com os professores para discussão e reflexão sobre as problemáticas da escola, bem como discutir possibilidades de intervenção e trabalho colaborativo. Isso permite o diagnóstico clínico-crítico da escola, através da organização dos protocolos de observação, análise dos protocolos, conteúdos emergentes das reuniões com os professores e pais de alunos, comparação de impressões, e assim por diante;
- Definição das turmas, cronograma, atividades e conteúdos programáticos, voltando-se para alunos do ensino fundamental, médio e EJA;
- Seleção/aquisição de materiais e recursos didático-pedagógicos;
- Estabelecimento de setting e cronograma de execução da proposta junto às escolas;
- Início da intervenção sistemática sob o formato de dinâmicas de grupos;
- Avaliação processual. Reunião geral com todos os envolvidos para a apresentação e avaliação do projeto. Como procedimentos de avaliação a serem utilizados destacam-se: diagnóstico inicial realizado pelos bolsistas; observação semanal com registro em diário de campo; avaliação processual.
- Reorientação das atividades;
- Reavaliação dos resultados alcançados;
- Divulgação dos resultados em eventos e periódicos científicos.

Resultados iniciais

Como resultados preliminares alcançou-se o objetivo de contribuir com a formação inicial e continuada do professor, buscando desenvolver parcerias formativas e criativas visando à resolução de problemas do cotidiano escolar e o desenvolvimento de estratégias que contribuíssem para a melhoria da qualidade da educação básica. Para os estudantes das escolas parceiras do PIBID Psicologia foram geradas melhores condições de aprendizagem e desenvolvimento, compreensão da escola como um espaço formativo, de vivência, cidadania e apropriação do saber, possibilitando o desenvolvimento de um autoconceito positivo e a estruturação de um projeto de vida. Quanto à formação dos graduandos bolsistas de iniciação à docência logrou-se propiciar espaços de articulação teórico-prática, privilegiando a formação na prática do cotidiano escolar, em sala de aula, local de futura atuação como professor de Psicologia.

A inserção da Universidade na comunidade escolar proporcionou melhores condições de formação docente, promovendo a cooperação entre a universidade e a escola, de modo a contribuir com a melhoria da qualidade do ensino nas escolas da rede pública. Em suma, como resultado pode-se afirmar que o PIBID Psicologia contribuiu para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, identificando a escola pública como *locus* para a construção do conhecimento na formação docente. Nas escolas parceiras atendidas houve a promoção de um espaço diferenciado para formação docente (articulação escola pública e Universidade), a partir da reflexão sistemática sobre a prática operativa e seus impactos sobre o cotidiano escolar. O atendimento de demandas específicas de cada escola implicou em melhora na qualidade geral do ensino oferecido e das relações cotidianas no interior da escola, e da escola com a família e sociedade.

Ressaltamos, por fim, que com o trabalho desenvolvido ao longo dos últimos 12 meses junto ao PIBID Psicologia UFGD obtemos resultados animadores em termos das transformações obtidas junto aos estudantes, bem como promovendo experiências concretas de capacitação ao magistério de nossos bolsistas e voluntários. Os trabalhos desenvolvidos contaram com uma apreciação positiva de coordenadores e diretores das escolas parceiras, de forma que a metodologia proposta a partir do enfoque da Psicologia de grupos tem se mostrado adequado e profícuo. Da mesma forma, temos obtido sucesso em termos de aceitação de trabalhos em eventos científicos na área, avaliados como propostas inovadoras e transformadoras do contexto escolar, abordando temáticas corriqueiramente negligenciadas pelas instituições escolares. Como ilustração no Quadro 2 elencamos os títulos de trabalhos apresentados pelos bolsistas do PIBID Psicologia, no período considerado, em eventos científicos locais, regionais e nacionais.

QUADRO 2. Trabalhos apresentados pelo PIBID Psicologia UFGD ao longo de 2014

TÍTULO DO TRABALHO	EVENTO CIENTÍFICO
Bullying e habilidades sociais: reflexões sobre as possibilidades do PIBID de Psicologia nas escolas	8ª. ENEPE UFGD; 5º. EPEX UEMS. *
A indisciplina no contexto escolar entre alunos do ensino fundamental: relato de experiência.	8ª. ENEPE UFGD; 5º. EPEX UEMS.
Ética na escola: uma discussão necessária.	8ª. ENEPE UFGD; 5º. EPEX UEMS.
Construindo o respeito na escola: uma experiência com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.	8ª. ENEPE UFGD; 5º. EPEX UEMS.
Experiência de bolsistas do PIBID em sala de aula: orientação profissional e relações de trabalho como temas para ensino médio em uma escola pública de Dourados - MS.	8ª. ENEPE UFGD; 5º. EPEX UEMS.
O pré-teste como ferramenta eficaz para seleção e organização de conteúdos escolares: uma experiência no PIBID Psicologia.	8ª. ENEPE UFGD; 5º. EPEX UEMS.
Trabalho do PIBID de Psicologia: Ética com ensino Fundamental.	V Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC) e o IV Seminário Nacional do Pibid **
A discussão do tema ética: um estudo comparativo entre o “Ensino Regular” e o EJA.	IV Congresso Brasileiro de Psicologia, Ciência e Profissão***
Ética no Ensino de Jovens e Adultos: um relato de experiência.	VI Semana Acadêmica de Psicologia UFGD****
Educação Sexual: Uma necessidade desde o ensino fundamental.	8ª. ENEPE UFGD; 5º. EPEX UEMS
A importância de se debater gênero no contexto escolar.	8ª. ENEPE UFGD; 5º. EPEX UEMS
A técnica da caixa de perguntas anônimas como forma de trabalhar sobre o tema saúde e sexualidade.	8ª. ENEPE UFGD; 5º. EPEX UEMS
Ética: discutindo dilemas cotidianos com alunos do EJA.	8ª. ENEPE UFGD; 5º. EPEX UEMS
PIBID Psicologia e autonomia docente.	IV Congresso Brasileiro de Psicologia – Ciência e Profissão
Orientação sexual como tema transversal trabalhado com alunos do ensino médio.	8ª. ENEPE UFGD; 5º. EPEX UEMS
Rodas de conversa: um instrumento possível ao trabalho com a sexualidade na escola.	VI Semana Acadêmica de Psicologia UFGD

NOTA: *8ª. ENEPE UFGD; 5º. EPEX UEMS, realizado no campus II da UFGD e da UEMS, em Dourados, MS, no período de 20 a 24 de outubro de 2014; **V Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC) e IV Seminário Nacional do PIBID, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, RN, de 8 a 12 de dezembro de 2014; *** IV Congresso Brasileiro de Psicologia, Ciência e Profissão, realizado no período de 19 a 23 de novembro de 2014, na UNINOVE e no Anhembi, São Paulo, SP; **** VI Semana Acadêmica de Psicologia UFGD, realizada no Campus II da Universidade Federal da Grande Dourados, MS, no período de 13 a 17 de outubro de 2014.

Considerações finais

Após todas as considerações que realizamos, podemos, enfim, responder a indagação que motivou a existência deste artigo, e seu próprio título: “afinal, qual a utilidade do PIBID Psicologia?” O PIBID Psicologia é “útil” se considerarmos como necessário que a escola desenvolva trabalhos sobre ética, educação em valores, diferenças, diversidade e tolerância, resolução de conflitos, escolhas existenciais e profissionais, educação para a saúde e cuidado de si, entre outros importantes temas e “questões sociais urgentes”. O PIBID Psicologia é “útil” se considerarmos como necessário que a escola atue de forma preventiva em relação à violência, *bullying*, *ciberbullying*, consumo de álcool e drogas, gravidez na adolescência, *cutting* (automutilação), maus-tratos contra crianças e adolescentes. Considerando concretamente as ações desenvolvidas e os resultados alcançados, a título de conclusão, podemos afirmar que: ao ser abordada de forma sistemática na escola questões sobre Ética, verificou-se melhora significativa no respeito e solidariedade entre os alunos, e mesmo diminuição de casos relacionados ao *bullying*, contribuindo assim para a aprendizagem e construção de um clima escolar mais saudável; ampliou-se a consciência dos direitos e deveres de cada estudante em ambiente escolar de desenvolvimento; ao abordar-se temáticas relacionadas à Saúde, contribuiu-se para a conscientização acerca dos estilos de vida e escolhas pessoais, de modo a aumentar o grau de cidadania e capacitação para o autocuidado entre os estudantes; ao trabalhar-se questões relacionadas à Orientação Sexual, alcançou-se de imediato uma diminuição dos preconceitos relacionados à identidade sexual, assim como foi possível agir em prol do cuidado de si, prevenção à gravidez e doenças sexualmente transmissíveis na adolescência, e mesmo em direção à prevenção da violência sexual; ao criarmos espaço para reflexões sobre o Trabalho e Consumo, de forma crítica, favoreceu-se entre os estudantes um amadurecimento acerca das escolhas profissionais, da construção do futuro, a partir das escolhas presentes, e do próprio sentido de

se estar na escola, e ainda foi possível diminuir significativamente o grau de desmotivação discente. Ao desenvolvermos ações em torno da temática Pluralidade Cultural, logramos alcançar maior tolerância e respeito entre os estudantes, considerando-se a diversidade e singularidades existentes. Ao inovarmos em termos não só dos temas, mas na forma de condução das aulas/encontros, a partir de técnicas de grupos operativos aplicados ao ensino (Bleger, 2007; Pichon-Riviere, 2009), logramos contribuir no sentido da adoção de novas práticas didáticas em sala de aula, mais dialógicas, interativas e criativas, partindo do interesse e do mundo da vida dos estudantes, bem como com uma reflexão difusa acerca do que é indisciplina e disciplina escolar. Tais resultados, entre outros, sinalizam em direção da necessidade ou utilidade do PIBID Psicologia.

Enfim, O PIBID Psicologia é “útil” se considerarmos como necessário que a escola promova o sucesso escolar em oposição ao fracasso escolar, o desenvolvimento de personalidades morais aptas ao exercício da cidadania e ao convívio social saudável. Ora, se não há ainda um espaço formal de atuação do professor de psicologia no universo escolar público, há que se construí-lo! Pois o espaço psicológico, subjetivo, da necessidade de atuação da psicologia no contexto escolar se impõe a todos nós, à sociedade, e já há muito tempo. Cabe agora ao Estado brasileiro que normatizar a inserção dos professores de psicologia nas escolas públicas de nosso país.

Referências bibliográficas

ANTUNES, C. **Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2002.

AQUINO, J. G. **Instantâneos da escola contemporânea**. Campinas: Papyrus, 2007.

AQUINO, J. G. **Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

AQUINO, J. G. **Diálogos com educadores: o cotidiano escolar interrogado**. São Paulo: Moderna, 2002.

AQUINO, J. G. **Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos**. 4. ed. São Paulo: Summus, 2000.

AQUINO, J. G. (Org.) **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1999.

AQUINO, J. G. (Org.) **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 8. ed. São Paulo: Summus, 1998.

AQUINO, J. G. **Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1996a.

AQUINO, J. G. (Org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 14. ed. São Paulo: Summus, 1996b.

AQUINO, J. G.; ARAÚJO, U. F. **Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

AQUINO, J. G.; SAYÃO, R. **Em defesa da escola**. Campinas: Papyrus, 2004.

ARANTES, V. A. (Org.) **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

BLEGER, J. **Temas de psicologia: entrevista e grupos**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BLOG DO PIBID PSICOLOGIA UFGD. Disponível em:
<<http://pibidpsiufgd.blogspot.com.br>>. acessos em 02 fev. 2015.

BOCK, S. D. **Orientação profissional: a abordagem sócio-histórica**. São Paulo, Cortez, 2002.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Ensino Médio: Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

COLAÇO, V.F.R. Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**; v.17, n.3, p. 333-340, 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n3/a06v17n3>> acessos em 18 set. 2010.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (CRPSP). **Oito razões para aprender Psicologia no Ensino Médio**. São Paulo: CRPSP, 2008. Disponível em <http://www.crsp.org.br/portal/midia/fiquedeolho_ver.aspx?id=275> acessos em 12 ago. 2011.

- DUARTE, N. **Vygotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações da teoria vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- FRELLER, Cíntia Copit et al. Orientação à queixa escolar. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 2, dez. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722001000200018&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 20 fev. 2012.
- MACHADO, A. M.; SOUZA, M.P.R. (Orgs.) **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. 4ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- MAIMONE, E. H.; VIEIRA, V.M.O. Grupos operativos na formação de professores em escola de tempo integral. **Psicologia Escolar e Educacional**; v.13, n.1, , jun, p.183-184, 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321826022>>. acessos em 20 fev. 2012.
- MEIRA, M.M.; ANTUNES, M. A. M. **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003a.
- MEIRA, M.M.; ANTUNES, M. A. M. **Psicologia escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003b.
- MINAYO-GOMEZ, C.; BARROS, M.E.B. Saúde, trabalho e processos de subjetivação nas escolas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722002000300018&lng=en&nrm=iso> acessos em 20 fev. 2012.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), 2002.
- MOLL, L. **Vygotsky e a educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- NORMAS GERAIS DO PIBID. Portaria no. 260, de 30 de dezembro de 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> acesso em 19 jun. 2011.
- OLIVEIRA, M. K. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. **Cadernos do CEDES (UNICAMP)**, v. 35, p. 9-14, 1995. Disponível em <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAgZnQAA/pensamento-vygotsky-como-fonte-reflexao-sobre-a-educacao>> acessos em 10 mai. 2013.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.
- OLIVEIRA, M. K. Construtivismo na educação: a teoria de Vygotsky. **Dois Pontos: Teoria e Prática em Educação**, v. 2, n. 11, p. 18-19, 1991.

- PATTO, M. H. S. **Exercícios de indignação**: escritos de educação e psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000a.
- PATTO, M. H. S. **Mutações do cativo**. São Paulo: Hacker / EDUSP, 2000b.
- PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. 1. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.
- PICHON-RIVIERE, E. **O processo grupal**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- REGULAMENTO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA. Portaria N° 096, de 18 de Julho de 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> acessos em 10 mai. 2013.
- SATO, L.; SOUZA, M.P.R. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em Psicologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 12, n. 2., 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642001000200003&lng=en&nrm=iso. acessos em 20 fev. 2012.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.
- SOUZA, M. P. R. Psicologia escolar e políticas públicas em educação: desafios contemporâneos. **Em Aberto**, v.23, n.83, p.129-149, 2010. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1637/1303>. acessos em 20 fev. 2012.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003. (Obra originalmente publicada em 1924).

*PALAVRA ABERTA***Crônica: Enterrado vivo****Wilson Rodrigues da Silva¹²⁹**

*“Na mais medonha das trevas
Acabei de despertar
Soterrado sob um túmulo.
De nada chego a lembrar
Sinto meu corpo pesar
Como se fosse de chumbo.
Não posso me levantar
Debalde tentei clamar
Aos habitantes no mundo.
Tenho um minuto de vida
Em breve estará perdida
Quando eu quiser respirar.”
(Vinícius de Moraes).*

Sentado na calçada à espera da minha condução observo os transeuntes, estes por suas atividades cotidianas não atentam para o que estão a sua volta. Em um súbito despertar das trevas vejo soterrado em um túmulo diante da sociedade, aquele que passa descalço, roupas que outrora fora bem cuidadas, semblante vago com um olhar para o infinito sem esperanças de alcançar uma realidade que o circunda. Esse ser é levado pela sua agonia diária que trepida a sua carruagem de caixas desmontadas e sucatas ladeira a baixo, no instante em que o dedão do pé raspa com ódio o asfalto, deixando sua marca de mártir.

De nada chego lembrar ao avistar um ser invisível, disputando uma faixa da via com automóveis ofegantes e apressados para chegarem em seus destinos confortáveis. O barulho, a agitação e o cair da noite silencia-o por completo. Desatento ao meu universo mergulho no submundo para ver de perto os ocultos da cidade, os quais não sei o motivo que os levaram a se submeterem como escória da sociedade.

¹²⁹ Estudante de licenciatura em física do IFSP Itapetininga. E-mail: wilson.silva@usp.br.

Sinto meu corpo pesar ao procurar compreendê-los, no instante que observo um pouco mais sua expressão corporal, como chumbo declina-o para a condição de submissão, sua visão não alcança o horizonte enxergando apenas poucos metros à sua frente. Seus dedos com crostas condicionadas à uma camada de proteção para revirar sacos de lixo. Unhas como garras para sua defesa e disputar alimentos e cantos dos comércios, como cães que perambulam pela cidade repousam seus esqueletos corcundos pelo peso da miséria.

Não consigo me levantar estou travado, o tempo parou e diante de mim o invisível me olhando aclamando, pedindo com seu silêncio uma palavra para a sociedade. Aqui estou emergindo sem folego aclamando que me vêm, mesmo que por uma vitrine, a qual tem a função de segregar a sociedade!. Seu grito estalou em meus ouvidos, sua dor passou pelos meus sentidos, seu olhar se cruzou com o meu nas trevas, sua respiração de fuligem, sufocou-me, asfixiou-me...

Procurei ar puro não encontrei, não consigo respirar, quando eu quiser respirar o ar da sociedade, indubitavelmente estarei em minha realidade, na qual observo os transeuntes que vão e vem no compasso do relógio, o som da cidade passa por mim, as luzes dos comércios chegam aos meus olhos. Deixo se perder no infinito da minha visão esse pobre ser sepultado, vive apenas no minuto que o observamos.

PALAVRA ABERTA

Crônica: Nascer das ideias

Wilson Rodrigues da Silva¹³⁰

*“Era ele que erguia casas
Onde antes só havia chão.
Como um pássaro sem asas
Ele subia com as casas
Que lhe brotavam da mão.
Mas tudo desconhecia
De sua grande missão:
Não sabia, por exemplo
Que a casa de um homem é um templo
Um templo sem religião
Como tampouco sabia
Que a casa que ele fazia
Sendo a sua liberdade
Era sua escravidão”
(Vinícius de Moraes)*

Do lado de casa iniciou-se uma grande construção, apenas dois operários se via no canteiro de obra que antes tomava conta a vegetação. Outrora se via cavalos e vacas a pastarem em passos curtos e tranquilos sem de sair do lugar ficavam por horas ruminando seu alimento como um pensador em suas ideias, agora se vê a pressa de ter uma edificação no lugar vazio. Junto com o nascer do Sol se ouve o tin tin tinlinter das ferramentas, as batidas tum tum no chão para a abertura das valetas. O som seco do enxadão bater no chão, segue o ritmo da sístole e diástole do seu coração.

Como pássaro sem asas a fazer sua casa no chão, os operários como máquina sobe a construção, na velocidade do tempo fazendo brotar num passe de mágica das suas mãos os tijolos que aparecem um sobre o outro. O suor no rosto como lágrimas que desce e se mistura à massa, deixando a marca do teu trabalho para ganhar o pão de cada dia, que à sua espera se encontra a família para seus feitos ouvir contar.

¹³⁰ Estudante de licenciatura em física do IFSP Itapetininga. E-mail: wilson.silva@usp.br.

Os dias de angústias passam como se estivesse à espera da libertação, empenhado no seu compromisso não conhece a sua grande missão, cumpre o pedido de a obra terminar para que possa pessoas abrigar. Não sabendo que a casa de um homem é um templo sem religião, embora seja nela que ao repousar sua cabeça para descansar após um dia de máquina em fúria, pede a Deus pela sua saúde, família e patrão, tornando-a um templo sagrado com a sua petição.

Todos buscamos a conquista de um sonho de ter a própria casa, seja no campo ou na cidade, grande ou pequena, com luxo ou singela, para que nesse mundo de conquistas possamos ter nossa liberdade. Esta que nos faz vitoriosos, assim entrar e sair quando bem entendermos, usufruir da beleza adquirida e do espaço desejado. O operário não imagina que essa liberdade que dera a outrem, foi antes seu tempo de escravidão.

O tempo que passou no canteiro de obra, seja sorrindo e cantando, seja triste e chorando não percebia que ao abrir as valetas como se fosse sua cova, ao levantar as paredes como se fosse sua jaula, na armação das ferragens como se fosse as grades, na cobertura do teto como se fosse o céu, no concretar do chão como se fosse seu espaço para andar, no acabamento como se fosse seu adorno. Sua sentença terminada após deixar registrado o tempo que passara, mais uma moradia pelo seu trabalho está cumprida. Não vejo mais nada daqui muro alto e a casa está coberta, o silêncio à espera de mais um morador.

PALAVRA ABERTA

Crônica: O operário em construção

Wilson Rodrigues da Silva¹³¹

*“O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo comigo
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do mundo...”*
(Alberto Caeiro – Fernando Pessoa)

Do lado de casa iniciou-se uma grande construção, apenas dois operários se via no canteiro de obra que antes tomava conta a vegetação. Outrora se via cavalos e vacas a pastarem em passos curtos e tranquilos sem de sair do lugar ficavam por horas ruminando seu alimento como um pensador em suas ideias, agora se vê a pressa de ter uma edificação no lugar vazio. Junto com o nascer do Sol se ouve o tin tin tinlinter das ferramentas, as batidas tum tum no chão para a abertura das valetas. O som seco do enxadão bater no chão, segue o ritmo da sístole e diástole do seu coração.

Como pássaro sem asas a fazer sua casa no chão, os operários como máquina sobe a construção, na velocidade do tempo fazendo brotar num passe de mágica das suas mãos os tijolos que aparecem um sobre o outro. O suor no rosto como lágrimas que desce e se mistura à massa, deixando a marca do teu trabalho para ganhar o pão de cada dia, que à sua espera se encontra a família para seus feitos ouvir contar.

¹³¹ Estudante de licenciatura em física do IFSP Itapetininga. E-mail: wilson.silva@usp.br.

Os dias de angústias passam como se estivesse à espera da libertação, empenhado no seu compromisso não conhece a sua grande missão, cumpre o pedido de a obra terminar para que possa pessoas abrigar. Não sabendo que a casa de um homem é um templo sem religião, embora seja nela que ao repousar sua cabeça para descansar após um dia de máquina em fúria, pede a Deus pela sua saúde, família e patrão, tornando-a um templo sagrado com a sua petição.

Todos buscamos a conquista de um sonho de ter a própria casa, seja no campo ou na cidade, grande ou pequena, com luxo ou singela, para que nesse mundo de conquistas possamos ter nossa liberdade. Esta que nos faz vitoriosos, assim entrar e sair quando bem entendermos, usufruir da beleza adquirida e do espaço desejado. O operário não imagina que essa liberdade que dera a outrem, foi antes seu tempo de escravidão.

O tempo que passou no canteiro de obra, seja sorrindo e cantando, seja triste e chorando não percebia que ao abrir as valetas como se fosse sua cova, ao levantar as paredes como se fosse sua jaula, na armação das ferragens como se fosse as grades, na cobertura do teto como se fosse o céu, no concretar do chão como se fosse seu espaço para andar, no acabamento como se fosse seu adorno. Sua sentença terminada após deixar registrado o tempo que passara, mais uma moradia pelo seu trabalho está cumprida. Não vejo mais nada daqui muro alto e a casa está coberta, o silêncio à espera de mais um morador.

*PALAVRA ABERTA***Crônica: Desabafo de um cigarro****Ana Moraes de Oliveira Rosa – A.M.O.R.¹³²**

“Penso logo existo” ou “Cogito ergo sum”, como diria René Descartes. No meu caso o lema é “mato, logo existo”. Como eu posso existir? Sou degradador de vidas, de famílias, de sociedades.

O homem me fez para se matar aos poucos, para cometer um suicídio gradativo, lento e quente, quente por dentro. Ademais, nem pena de mim tem. Me queima sem se preocupar comigo e com os outros. No fim me torno um exacerbador do egocentrismo.

O que ele pensa quando me consome e consome meus irmãos? Não sem nem se pensa, só do fato de se alto flagelar já é um ato sem pensar. Basta a realidade nua e crua que nos atormenta e nos tortura. Assaltos, matanças, estupros, explosões e entre outras coisas, porque mal neste mundo não falta.

E além de me consumir me injeta as piores substâncias, de forma a me fazer parecer a caixa de Pandora em miniatura e de fácil difusão. Carrego em minha essência a maldade e a destruição. E por um ato de “precaução” ou “prudência”, seja qual for a palavra não se encaixa com o ideal pregado, me colocam um “filtro”. Se não quisessem que eu fizesse tanto mal assim, então não me colocassem tantas impurezas, imperfeições e poluições.

Que sina de um cigarro! Ser aceso para praticar homicídio. Queria ser como a gasolina, que polui mas move motores, move carros, move ônibus, move o mundo. Queria ser um pedaço de jornal que informa e auxilia o homem na manutenção de seu conhecimento temporário e permanente. Queria ser um pedaço de lenha que aquece e acalenta os homens!

¹³² E-mail: anamoraesor@outlook.com.

Estimulo o suicídio nos outros, mas não posso me suicidar para evitar os suicídios alheios. Esta é a minha função. Corromper pelo vício a alma e o corpo originalmente são. Alimentar a ingratidão do homem para com a sua integridade física e moral.

Enquanto estou junto com meus irmãos sou bem guardado, protegido por uma caixa, ou seja, tenho utilidade. Ademais, acredito que nenhuma caixa gostaria de ser esta caixa que abriga e protege a desgraça que explicita a deterioração do corpo em sua estampa. Isso não é um bom enfeite ou requinte. Sou protegido do Sol e da chuva dentro da caixa. Quando me acendem inicia-se o ápice do meu tempo vital, de minha vida útil. E enquanto me sorvem, me sinto quente, nem dói tanto, fui feito para isso. A minha preocupação é a dor que meus irmãos e eu causaremos no ser.

E depois da última tragada, nem enterro digno tenho. Sou desprezado e jogado na rua e às vezes fico mal apagado. Meu corpo fica jogado e se esfarelando com o tempo. A nossa única honra, talvez, seja morrer do lado dos nossos irmãos, com sorte em um cinzeiro, o nosso verdadeiro caixão mortuário.

Essa é a vida de um cigarro, do conforto à provocação de um suicídio, de tragadas ao abandono. Quem me dera eu fosse qualquer outra coisa, mas a vida me destinou a putrefação do corpo e da alma humana.

*PALAVRA ABERTA***Crônica: A velha da rua****Ana Moraes de Oliveira Rosa – A.M.O.R.¹³³**

Estava na calçada de concreto maltratado da esquina da rua a velha sentada. Vigiando as pessoas que transitavam apressadamente como sempre. Atenta permanecia sempre, mesmo acalentada pelos braços de Morfeu ou na vigília.

As pessoas passavam perto dela, a olhavam e demonstravam indiferença quanto a presença dela, talvez pela sua velhice exposta. Não perdia esmolas, não falava nada, e quando falava ninguém entendia nada apenas alguns que a conheciam e conheciam sua linguagem que nem sequer usava gestos com as mãos. As pessoas passavam e observavam seu corpo negro e sua barba branca, e esse contraste não surpreendia ninguém, permanecia constante em sua monotonia.

O seu olhar às vezes era afeiçoado, às vezes raivoso. Os seus instintos a mostravam o âmago, a verdadeira face da alma dos transeuntes. Não se como ela sabia o que cada pele cobria. Alguns especulavam que era macumba, magia, e outros mais simplórios só palpitavam que era sabedoria.

Os moradores da rua tinham piedade da alma velha que permanecia atenta com o movimento da cidade. A doavam comida digna de ser denominada refeição: arroz, carne, tempero e feijão. Água fresca também, para acompanhar, porque seu paladar simples e antigo não se afeiçoava com sucos e refrigerantes, coisas desse partido.

Quando os céus resolviam chorar pelas mazelas do mundo, a misericórdia acariciava um dos moradores e este abrigava a velha em sua bem-tratada residência. Quando Deus resolvia soprar sobre a Terra, a piedade

¹³³ E-mail: anamoraesor@outlook.com.

chegava e tocava também a parte amorosa humana de um e de outro vizinho. Mas nem sempre alguém a abrigava. Mas porque é que um dos vizinhos não a pegava para si? Pegava-a para preencher algum espaço vazio e sem vida sob seu teto? Não, não! Era apenas uma velha, velha traz problema, já é velha mesmo. A rua há de cuidar, a rua sempre está lá, não sai, não viaja, a rua é onipresente.

Um dia desses, andava do outro lado da rua um elemento gingando de um lado para o outro. A velha com seu sexto sentido se pôs de prontidão. Reconhecia o intuito malandro de longe de antemão.

O malandro vinha passo a passo remexendo o quadril com um olhar furtivo e com requinte de esperteza. A velha era catimbada, e já esperava qualquer ação do indivíduo.

O malandro desceu a rua sob o olhar da anciã. Depois de um curto espaço de tempo retornou subindo. A velha achou estranho o anda para lá e pra cá do transeunte. Não era normal. O malandro avistou uma moça bem vestida, com uma bolsa a tira colo desprotegida. Ela vinha subindo arduamente com seu par de sapatos de sola alta e que o que possuía de charmoso tinha de dificuldade. Ao verificar a desatenção do povo da rua, o malandro se posicionou sorrateiramente atrás do movimento dificultoso uniforme da moça. Enquanto isso, a velha já tinha saído de sua posição inicial, na maioria do tempo permanente, e atravessado a rua com cautela com uma rapidez que não deveria pertencer a ela, lembrando-se que se trata de uma velha com barba.

É..., realmente a velha tinha sexto sentido. O rapaz tentou atacar a moça e levar-lhe a bolsa. A velha chegou de supetão por uma brecha entre os carros estacionados, descansando e estacou em frente ao rapaz. Hipnotizou-o por um curto momento com sua força mandibular. O rapaz saiu da hipnose e tentou escapar. A velha em um ato rápido imobilizou-o e estirou-o no chão. As pessoas ao redor se aproximaram correndo e gritando;

- Pega ladrão! Pega ladrão!

Imobilizaram o indivíduo e por sorte este apenas tomou algumas pancadas, consequência da sua escolha para vida. E assim asseverava a velha os seus poderes sobrenaturais.

Uma semana depois, em um dia corriqueiro com o Sol ostentando o dom que lhe foi dado, a velha estava “abundada” no seu lugar quase permanente. Do outro lado da rua uma das moradoras a chamou para almoçar. A velha se levantou e foi a rua atravessar, e por um momento de descuido não olhou de um lado ao outro e subitamente surgiu um carro em alta velocidade. E sem misericórdia desmanchou aquele acúmulo de idade. Sem ao menos considerar a importância daquele ser, sem ao menos considerar o que ela tinha feito àquela mulher, uma semana atrás. É foi assim que em um segundo, o carro sentenciou a morte a ela e ela cumpriu a sentença. Nem para ajudar o carro parou, continuou andando mais rápido ainda, maculado com sangue senil derramado. E sumiu, sumiu na profundidade da rua, como se fosse a missão dele: passar naquele local e retirar a vida da senhora da rua.

A moradora da rua ficou estarecida e sem expressão. O calor daquela comida não podia mais aquecer o gélido corpo daquela senhora estirado no asfalto. Todos pararam diante de tal perversidade. Só desta forma para parar a pressa de todos, só assim para aquela senhora chamar atenção, apenas com uma arte mortuária de matiz rubra impressa no chão.

A morte apresentava sua peça ali diante daquele público emocionado. Apresentava uma dramaturgia lúgubre, inconsolável. E assim o choro entrou em ação, tentou consolar mas não foi suficiente, foi em vão. Até o choro chorou por não contracenar corretamente.

O tempo parou, a vida alheia acabou por causa da pressa alheia. Alguém corajoso e com senso da natureza fria, juntou o resto de uma vida inteira.

Os moradores mais emotivos e familiares resolveram fazer um procedimento fúnebre, mesmo que fosse apenas uma velha de barba branca. Foram até um terreno baldio e a enterraram em um cantinho, pois no cemitério

municipal, estadual, federal, mundial não poderia abrigar o corpo daquela coitada. A sua lápide não tinha foto, e nem data de nascimento, apenas o nome e a data da morte, pois eram as únicas coisas que os moradores sabiam sobre a velha, pois lápide alguma pode descrever a biografia e a importância de cada ser como as pessoas que conviveram com o ser. Apenas quem conviveu com ela iria saber a falta que ela faria.

E agora a rua não possui mais companheira de frio, de chuva e de Sol. Não possui mais alguém que a proteja. Mas quem sabe apareça alguém como a velha, há tantos abandonados pelo mundo afora, deixados ao léu e aos cuidados da sorte. Seja recém-nascido, novo, adulto, velho e quase morto. A rua precisava de alguém com o poder de proteção e que se torne o novo vigia da rua.

Mas vale ressaltar, que de nenhuma forma irá substituí-la e tirar seus méritos. Pois nenhum ser é qualquer coisa, cada um tem o seu valor que muitas vezes é menosprezado. A existência de qualquer coisa é algo a ser computado e valorizado. E não desdenhar algo que exista por ser insignificante, mas saber valorizar cada partícula existente a ponto de dar insignificância ao próprio nada.

PALAVRA ABERTA

Desenho: Árvore no penhasco

Ana Moraes de Oliveira Rosa – A.M.O.R.¹³⁴

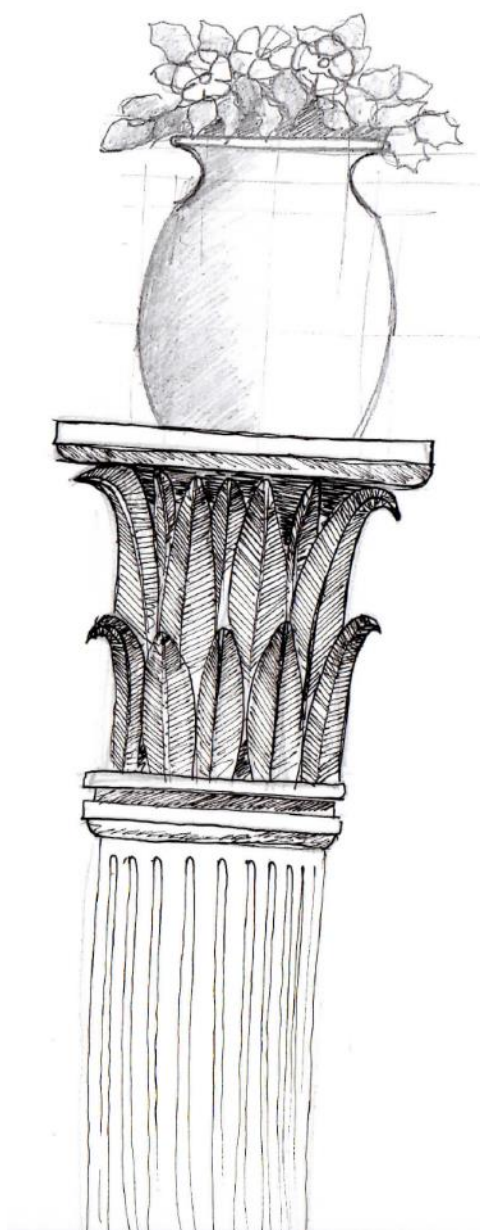


¹³⁴ E-mail: anamoraesor@outlook.com.

PALAVRA ABERTA

Desenho: Detelha da coluna

Ana Moraes de Oliveira Rosa – A.M.O.R.¹³⁵



¹³⁵ E-mail: anamoraesor@outlook.com.

PALAVRA ABERTA

Poesia: O tempo

Ana Moraes de Oliveira Rosa – A.M.O.R.¹³⁶

Em cima de colunas gregas posso ficar
Olhando, observando, apreciando o tempo passar
Mas vem o tempo arruinar
A existência de tudo, depredar.

Vejo a areia da ampulheta escorregar
O vento vai e vem e derruba tudo com o ar
Mas não tenho tamanha força para parar
Esse tempo do bem e do mal à caminhar

Renovam-se! renovam-se os mundos!
Com o toque do tempo em segundos
Minutos, horas, dias, meses, anos
E nada consegue ficar debaixo dos panos

Toca-nos mas é intangível
Às vezes bom, quase sempre insensível
Não tropeça, não volta para trás
Não teme nada, ri de tudo que faz

¹³⁶ E-mail: anamoraesor@outlook.com.