

# ACENO

REVISTA DE ANTROPOLOGIA DO CENTRO-OESTE

ISSN: 2358-5587

VOLUME 9

NÚMERO 21

(SET./DEZ.2022)

21

## Proposta Editorial

**ACENO – Revista de Antropologia do Centro-Oeste** é um periódico científico lotado no Departamento de Antropologia e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Mato Grosso, que tem como propósito se constituir em um espaço permanente para o debate, a construção do conhecimento e a interlocução entre antropólogos e pesquisadores de áreas afins, do país e do exterior. Apesar de **ACENO** fazer referência ao Centro-Oeste, em seu título, ela não tem como único objetivo dar visibilidade a resultados de pesquisas científicas relativas às populações desta região, mas sim, se tornar um fórum que traduza a pluralidade de perspectivas teóricas e temáticas que caracterizam a antropologia na contemporaneidade. Igualmente, incentiva-se a publicação de artigos de cunho transdisciplinar, resultados de pesquisas que envolvam equipes interdisciplinares que estudam a diversidade da experiência humana.

---

Catálogo na Fonte. Elaborada por Igor Yure Ramos Matos. Bibliotecário CRB1-2819.

ACENO: Revista de Antropologia do Centro Oeste / Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. V. 9, n. 21, set./dez. 2022 – Cuiabá: ICHS/ Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 2022.

Quadrimestral.

Início: jan./jul. 2014.

Editores: Prof. Dr. Marcos Aurélio da Silva

Prof. Dr. Moisés Alessandro de Souza Lopes

ISSN: 2358-5587.

1. Ciências Sociais – Periódico. 2. Antropologia Social – Periódico. 3. Teoria Antropológica – Periódico. I. Universidade Federal de Mato Grosso. II. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. IV. Título.

---

CDU: 39(05)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO**

Reitor: Evandro Aparecido Soares da Silva

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

Diretora: Marluce Souza Silva

**DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA**

Chefe: Flávio Luiz Tarnovski

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL**

Coordenador: Moisés Alessandro de Souza Lopes

Vice-Coordenadora: Patricia da Silva Osorio

**EDITORIA EXECUTIVA**

Marcos Aurélio da Silva

Moisés Alessandro de Souza Lopes

**COMITÊ EDITORIAL**

Marcos Aurélio da Silva

Moisés Alessandro de Souza Lopes

Sonia Regina Lourenço

Flávia Carolina da Costa

Patricia da Silva Osorio

**EDITORIA GRÁFICA**

Kesley Gabriel Bezerra Coutinho

Marcos Aurélio da Silva

**COMUNICAÇÃO**

Gleisson Roger de Paula

## **CONSELHO CIENTÍFICO**

Aloir Pacini – UFMT  
Andréa de Souza Lobo – UnB  
Carla Costa Teixeira – UnB  
Carlos Emanuel Sautchuk – UnB  
Carmen Lucia Silva – UFMT  
Clark Mangabeira Macedo – UFMT  
Deise Lucy Montardo – UFAM  
Edir Pina de Barros  
Eliane O'Dwyer – UFF  
Érica Renata de Souza – UFMG  
Esther Jean Langdon – UFSC  
Fabiano Gontijo – UFPA  
Flávio Luiz Tarnovski – UFMT  
Heloísa Afonso Arianio – UFMT  
Izabela Tamaso – UFG  
Juliana Braz Dias – UnB  
Luciane Ouriques Ferreira – FIOCRUZ/ENSP  
Luís Roberto Cardoso de Oliveira – UnB  
Márcia Rosato – UFPR  
Márcio Goldman – MN/UF RJ  
Marcos Aurélio da Silva – UFMT  
Maria Luiza Heilborn – IMS/UERJ  
Miriam Pillar Grossi – UFSC  
Moisés Alessandro de Souza Lopes – UFMT  
Patrice Schuch - UFRGS  
Patrícia Silva Osório – UFMT  
Paulo Rogers Ferreira – Université Laval  
Paulo Sérgio Delgado – UFMT  
Rafael José de Menezes Bastos – UFSC  
Sérgio Carrara – IMS/UERJ  
Sonia Regina Lourenço – UFMT  
Sueli Pereira Castro – UFMT

## **PROJETO GRÁFICO**

Marcos Aurélio da Silva – UFMT  
José Sarmento – UCDB  
Moisés Alessandro de Souza Lopes – UFMT  
Sonia Regina Lourenço – UFMT

## **CAPA**

José Sarmento – UCDB  
Marcos Aurélio da Silva – UFMT



**Sumário**Table of Contents  
Tabla de Contenido**Editorial 9****Dossiê Temático**  
**Educação, políticas públicas, processos formativos e**  
**direito à diferença**Thematic Dossier  
*Education, public policies, training processes and the right to difference*  
Dossier Temático  
*Educación, políticas públicas, procesos de formación y el derecho a la diferencia***Apresentação ao dossiê: Ouvindo vozes que vêm de longe e no**  
**entre: seguimos acriançando a educação, as políticas públicas, os**  
**processos formativos e o direito à diferença**Presentacion to the dossier: Listening to voices that come from far away  
and between: we continue to create education, public policies, training  
processes and the right to differencePresentación al dossier: Escuchando voces que vienen de lejos y entre:  
seguimos creando educación, políticas públicas, procesos de formación y  
derecho a la diferencia*Pablo Cardozo Rocon, Alessandro Rodrigues, Marcio Caetano (orgs.)***11****Ecoar o possível:**  
**do currículo queer a queerização da teoria de currículo**  
Echoing the possible: from the queer curriculum to the queerization of  
curriculum theory  
Eco de lo posible: del curriculum *queer* a la *queerización* de la teoría del  
curriculum*Thiago Ranniery***27****Potencialidades da escrita poética de uma estudante travesti**  
**num curso de especialização em gênero e sexualidade**  
Potentialities of the poetic writing of a transvestite student in a specialization  
course in gender and sexuality  
Potencialidades de la escritura poética de una estudiante travesti en un curso  
de especialización en género y sexualidad*Anderson Ferrari, Roney Polato de Castro, Cibelle Cristina Lopes e Silva***45**

**Incômodos à norma ou táticas identitárias nas políticas educacionais para a diferença**  
Disturbance to the norm or identity tactics in educational policies for difference  
Perturbación al norma o táticas identitarias en las políticas educativas para la diferencia

*Samilo Takara, Fernanda Amorim Accorsi*

**63**

**Por entre diários de pesquisa: uma tentativa de desnaturalizar os conceitos de indisciplina e deficiência, um modo de pensarmos as práticas de cuidado de si e do outro no cotidiano escolar**

Among research diary: an attempt to denaturalize the concepts of indiscipline and disability, a way of thinking about the practices of self-care and the other in school routine

Entre los diarios de investigación: un intento de desnaturalizar los conceptos de indisciplina y discapacidad, una forma de pensar sobre las prácticas de autocuidado y los demás en el cotidiano escolar

*Anelice Astrid Ribetto, Débora de Souza Santos Madeira*

**79**

**“Além de surdo é bicha?!” e, olhe a outra, “além de surda, sapatão!”: por uma historiografia de surdos gays e lésbicas a partir dos congressos da Rainbow Alliance of the Deaf**

“Besides deaf he is a faggot?!” and, look at the other, “besides deaf, she is a dyke!”: towards a historiography of deaf gays and lesbians from the congresses of the Rainbow Alliance of the Deaf

“¿Además de sordo es maricón?!” y, mira la otra, “además de sorda, es marimacho”: para una historiografía de los gays y lesbianas sordos desde los congresos de la Rabinow Alliance of the Deaf

*Gabriel S. X. Nascimento, José R. Rodrigues, Lucienne M. C. Vieira-Machado, Vanessa R. O. Martins*

**95**

**Processos formativos de trabalhadoras da educação: a experiência do movimento Cosate e o direito à diferença**

Training processes of education workers: the experience of the Cosate movement and the right to difference

Procesos de formación de trabajadores de la educación: la experiencia del movimiento Cosate y el derecho a la diferencia

*M. Elizabeth B. de Barros, M. Carolina de A. Freitas, Hervacy Brito, Suzana M. Gotardo Chambela*

**111**

**Falando de juventudes no plural: a juventude trabalhadora do Programa de Trabalho Protegido na Adolescência (PTPA/FIA RJ)**

Speaking of youths in the plural: working youth of the Programa de Trabalho Protegido na Adolescência (PTPA/FIA RJ)

Hablando de jóvenes en plural: jóvenes trabajadores del Programa de Trabajo Protegido na Adolescência (PTPA/FIA RJ)

*Ana Priscila Rezende de Carvalho*

**125**

**A produção de inexistências na pandemia: impactos nos cotidianos escolares das meninas negras**

The production of inexistence in pandemic times: impacts on school everyday life of black girls

La producción de la inexistencia en la pandemia: impactos en la vida cotidiana escolar de las niñas negras

*Ana Cristina da Costa Gomes, Luciana Ribeiro de Oliveira, Maria Luiza Süsssekind*

**145**

**A Pedagogia da Ancestralidade no ensino de linguagem a partir da Educação das Relações Étnico-raciais**

The Pedagogy of Ancestrality in language teaching based on Education of Ethnic-racial Relations

La Pedagogía de la Ancestralidad en la enseñanza del lenguaje desde la Educación de las Relaciones Étnico-raciales

Renata Waleska de Sousa Pimenta, Joana Célia dos Passos, Carlos Alberto Silva da Silva

**159**

**Direito às diferenças em detrimento da “ideologia de gênero”: resistências cotidianas na educação**

Right to differences in place of “gender ideology”: everyday resistance in education

Derecho a las diferencias en lugar de la “ideología de género”: las resistencias cotidianas en la educación

Rafaela Oliveira Borges

**173**

**Relações de gênero e sexualidade no Brasil: desafios interseccionais e justiça para mulheres negras e LBT's**

Gender and sexuality relations in Brazil: intersectional challenges and justice for black and LBT women

Relaciones de género y sexualidad en Brasil: desafíos interseccionales y justicia para mujeres negras y LBT's

Daniela Auad, Denize Sepúlveda

**187**

**Subjetivação e experiência no exercício da docência em instituições de ensino superior: entre controle e linhas de fuga**

Subjectivation and experience in teaching in higher education institutions: amongst control and lines of escape

Subjetivación y experiencia en la docencia en instituciones de educación superior: entre el control y las líneas de fuga

Catarina Dallapicula, Gabriela Pereira da Cunha Lima, Margareth Diniz

**203**

**“Sua vida amorosa foi diagramada”: bafão nos quadrinhos e cartas de bichas desaforadas**

“Your love life has been diagramed”: goss in the comics and letters from angry bichas

“Tu vida amorosa ha sido diagramada”: chisme en los cómics y cartas de bichas desaforadas

Steferson Zanoni Roseiro, Nahun Thiagor L. P. Gonçalves, Lyvia Fialho S. de Moraes

**213**

**The Prom: o Queer também pode ser zazz ou o amor enquanto tecnologia para a revolução**

The Prom: Queer can also be zazz or love as technology for revolution

The Prom: Queer también puede ser zazz o el amor como tecnología para la revolución

Djalma Thürler, Marcelo Nogueira, Marcus Lobo

**227**

**“Barba, cabelo e bigode”: uma cartografia sobre os sentidos de masculinidade em uma barbearia de Campo Grande (MS)**

“Beard, hair and mustache”: a cartography on the senses of masculinity in a barber shop in Campo Grande (MS)

“Barba, pelo y bigote”: una cartografía sobre los sentidos de la masculinidad en una barbería de Campo Grande (MS)

João Pedro Vilar Nowak de Lima, Esmael Alves de Oliveira

**241**

**Semiótica:  
a narratividade como dimensão orgânica do cinema**  
Semiotics: the narrativity as organic dimension of cinema  
Semiótica: la narratividad como dimensión orgánica del cine

*Filipe Artur de Sousa Queiroz*

**261**

**(Dis)continuidad ritualística terapéutica en la  
migración warao en el norte de Brasil**  
(Des)continuidade ritualística terapêutica na migração Warao no norte do Brasil  
Therapeutic ritualistic (dis)continuity in Warao migration in northern Brazil

*Karla Pamela Reveles-Martínez*

**275**

**O surgimento de uma antropologia meridional: a criação do  
Instituto de Antropologia em Santa Catarina**  
The emergence of a Southern anthropology: the creation of the Institute of  
Anthropology in Santa Catarina  
El surgimiento de una antropología del sur: la creación del Instituto de  
Antropología en Santa Catarina

*Amurabi Oliveira*

**291**

**A definição de ser humano: contexto e perspectiva**  
The definition of human being: context and perspective  
La definición de ser humano: contexto y perspectiva

*Itélio Joana Muchisse, Armino Armando*

**311**

**Ensaaios Fotográficos**  
Photography Essays  
Ensayos Fotográficos

**Cultura alimentar da comunidade quilombola de Itacuruçá como  
ato de resistência**  
Food culture of the community quilombola de Itacuruçá as an act of  
resistance  
Cultura alimentaria de la comunidad quilombola de Itacuruçá como acto  
de resistencia

*Monique Teresa Amoras do Nascimento, Nádile Juliane Costa de Castro*

**321**



# Editorial

Aceno, 9 (21), set./dez. 2022

A terceira edição de 2022 da *Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste* está no ar. E chegamos com uma boa notícia: a *Aceno* conquistou uma nova classificação no Qualis Capes Periódicos, com o **estrato A2**, resultado de quase 10 anos de um trabalho sério e dedicado à divulgação da antropologia brasileira. Agradecemos a todos que contribuíram nestas 21 edições, pois sem a confiança de cada autor não teríamos chegado aqui.

Nesta edição, temos a publicação do dossiê temático *Educação, políticas públicas, processos formativos e direito à diferença*, organizado pelos pesquisadores e professores Pablo Cardozo Rocon, Alessandro Rodrigues e Marcio Caetano. Com trabalhos importantes oriundos de diferentes regiões do país, o dossiê traz as brechas por onde passam diferentes formas de resistência aos regimes de poder-saber que constituem os campos da educação e da saúde. Nas palavras dos organizadores:

dossiê tomamos os campos da Saúde e Educação numa perspectiva ampliada e implicada com os processos formativos tramados pelas invenções, criações, resistências e negociações daqueles/as praticantes que não desistem da vida diante das forças que buscam silenciá-lo/a, enfraquecê-lo/a e/ou exterminá-lo/a. Compreendemos que os processos formativos, como suas tecnologias políticas, afirmam modos de existir e intencionam definir/fabricar corpos e vidas que importam.

A seção de *Artigos Livres* conta com quatro trabalhos com importantes pesquisas nas áreas de saúde indígena, cinema, história da antropologia e teoria antropológica.

Começamos com *Semiótica: a narratividade como dimensão orgânica do cinema*, de Filipe Artur Sousa Queiroz, um ensaio sobre a semiótica a

partir dos filmes de Quentin Tarantino. Já *(Dis)continuidad ritualística terapéutica en la migración warao en el norte de Brasil*, de Karla Pamela Reveles Martínez, é um importante ensaio de saúde indígena, a partir das experiências da sociedade Warao, em contexto migratório na Amazônia brasileira.

Em *O surgimento de uma antropologia meridional: a criação do Instituto de Antropologia em Santa Catarina*, de Amurabi Oliveira, temos um pouco da história de uma das mais importantes escolas de antropologia do país, sediada na UFSC, em seus primórdios, entre as décadas de 1950 e 1970. Por fim, temos a contribuição de dois pesquisadores moçambicanos, Itelio Muchisse, Armindo Armando, com o artigo *A definição de ser humano: contexto e perspectiva*, que discutem o conceito de humano e humanidade a partir da perspectiva africana.

Finalizando, temos na seção *Ensaaios Fotográficos*, o trabalho *Cultura alimentar da comunidade quilombola de Itacuruçá como ato de resistência*, de Monique Teresa Amoras do Nascimento e Nádile Juliane Costa de Castro, com belas imagens dessa comunidade quilombola paraense que já foi retratada nesta mesma seção, em nossa edição anterior.

A Aceno se sente honrada por contribuir no fortalecimento da Antropologia brasileira e agradece a todos os colaboradores que fazem parte deste número e de todos que contribuíram com nosso trabalho neste ano de 2022.

Esperamos que 2023 seja o início de um novo tempo de respeito e incentivo à ciência brasileira e que a Aceno possa continuar contribuindo com parcerias valiosas como as que ocuparam nossas páginas.

Boa leitura!

Os Editores

# Dossiê Temático

**Educação, políticas públicas,  
processos formativos e  
direito à diferença**

***Pablo Cardozo Rocon (org.)***

**Universidade Federal de Mato Grosso**

***Alexsandro Rodrigues (org.)***

**Universidade Federal do Espírito Santo**

***Marcio Caetano (org.)***

**Universidade Federal de Pelotas**

RODRIGUES, Alexsandro; CAETANO, Marcio; ROCON, Pablo Cardozo. **Ouvindo vozes que vêm de longe e no entre: seguimos acriançando a educação, as políticas públicas, os processos formativos e o direito à diferença (Apresentação ao dossiê).** *Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, 9 (21): 11-26, setembro a dezembro de 2022. ISSN: 2358-5587

ACENO

## Apresentação ao dossiê

**B**uscamos com este dossiê congregar pesquisas e problematizações que envolvessem os processos formativos, o direito à diferença e os efeitos das políticas públicas na saúde e na educação. Com isso objetivamos diálogos com os/as praticantes no cotidiano das instituições em sua relação com as artes do fazer com o/a outro/a. Neste dossiê tomamos os campos da Saúde e Educação numa perspectiva ampliada e implicada com os processos formativos tramados pelas invenções, criações, resistências e negociações daqueles/as praticantes que não desistem da vida diante das forças que buscam silenciá-lo/a, enfraquecê-lo/a e/ou exterminá-lo/a. Compreendemos que os processos formativos, como suas tecnologias políticas, afirmam modos de existir e intencionam definir/fabricar corpos e vidas que importam. Convidamos, com este dossiê, pesquisadores/as a problematizações que nos ajudassem a melhor compreender o que temos feito com os processos formativos em meio aos espaços-tempos que buscam nos (con)formar no interior das normas hegemônicas de sexualidades, de gênero e de raça. Se por um lado, as instituições educativas, com suas narrativas e projetos políticos de curta e longa duração, disputam as vidas que por ali interagem experiências e aprendizagens, por outro, suas práticas, que afinam e desafinam políticas, não renunciam as estratégias de fabricação de corpos racializados, sexualizados, generificados e marcados pela conformada mesmidade. Por dentro das muitas instituições da saúde, educativas e práticas pedagógicas bonitas, são tecidas as políticas de alianças interseccionadas de amizades que permitem atos resistentes e a coprodução de saberes que fazem ruir projetos normativos. As reivindicações mobilizadas pelas pautas étnico-raciais, de gênero e sexualidades têm, insistentemente, por dentro das instituições, inventado práticas de resistências e firmando alianças, porque delas não podem abrir mão, fomentado a produção de saberes e políticas que nos permitem acolher a novidade da existência com a educação e a saúde. E por essa via, da denúncia e dos anúncios, que a educação que luta pelo acesso e permanência da vida no Sistema Único de Saúde e nas escolas brasileiras que nos propomos a debater com as políticas de alianças cotidianas dos/as praticantes.



# Ouvindo vozes que vêm de longe e no entre: seguimos acriançando a educação, as políticas públicas, os processos formativos e o direito à diferença

**Alexsandro Rodrigues<sup>1</sup>**

Universidade Federal do Espírito Santo

**Marcio Caetano<sup>2</sup>**

Universidade Federal de Pelotas

**Pablo Cardozo Rocon<sup>3</sup>**

Universidade Federal de Mato Grosso

**Resumo:** Pluralizando as expressões da escrita, da oralidade e do pensamento como atos políticos fundamentais à existência criadora que vão além das institucionalidades reguladoras do consenso, buscamos na fabulação os sentidos políticos de liberdade e experiência. Para tanto, fabulamos sobre as artes crianceiras de ouvir vozes e com elas compreender o mundo frente a racionalidade disciplinar das instituições. Nesse artigo, fabulando, assumimos a amizade e as fronteiras como possibilidade de produção de relações e mundos.

**Palavras-chave:** fabulação; ouvir vozes; criança; amizade; processos formativos.

RODRIGUES, Alexsandro; CAETANO, Marcio; ROCON, Pablo Cardozo. Ouvindo vozes que vêm de longe e no entre: seguimos acriançando a educação, as políticas públicas, os processos formativos e o direito à diferença (Apresentação ao dossiê). *Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, 9 (21): 11-26, setembro a dezembro de 2022. ISSN: 2358-5587

<sup>1</sup> Professor Associado III do Centro de Educação e do Programa de Pós-graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo.

<sup>2</sup> Professor Associado da Universidade Federal de Pelotas e do Programa de Pós-graduação em Educação.

<sup>3</sup> Professor Adjunto do Instituto de Saúde Coletiva e do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade Federal de Mato Grosso.

## Listening to voices that come from far away and between:

we continue to create education, public policies, training processes  
and the right to difference

**Abstract:** Pluralizing the expressions of writing, orality and thought as fundamental political acts to inventive existence that go beyond the regulatory institutions of consensus, we seek in fabulation the political meanings of freedom and experience. To do so, we fable about the children's arts of hearing voices and with them understanding the world in the face of the disciplinary rationality of institutions. In this article, fabulating, we assume friendship and borders as a possibility for the production of relationships and worlds.

**Keywords:** fabulation; hear voices; child; friendship; formative processes.

## Escuchando voces que vienen de lejos y entre: seguimos creando educación, políticas públicas, procesos de formación y derecho a la diferencia

**Resumen:** Pluralizando las expresiones de la escritura, la oralidad y el pensamiento como actos políticos fundamentales para la existencia creadora que van más allá de las instituciones reguladoras del consenso, buscamos en la fabulación los significados políticos de la libertad de experiencia. Para ello, fabulamos sobre el arte infantil de escuchar voces y con ellas comprender el mundo frente a la racionalidad disciplinaria de las instituciones. En este artículo, fabulando, asumimos la amistad y las fronteras como posibilidad de producción de relaciones y mundos.

**Palabras clave:** fabulación; escuchar voces; niño; amistad; procesos formativos.

## Fabular

*A voz do anjo sussurrou no meu ouvido  
Eu não duvido já escuto os teus sinais  
Que tu virias numa manhã de domingo  
Eu te anuncio nos sinos das catedrais*

*Tu vens, tu vens  
Eu já escuto os teus sinais*

Anunciação, de Alceu Valença

Ao fabular buscamos a possibilidade de atingir uma zona de transformação por meio da expressão. Com isso, entendemos que a fabulação não se encontra nos limites de uma verdade como política universal integradora de culturas, modos de subjetividade e línguas em um devir normalizado. A fabulação, recurso criador que buscamos inspiração para este diálogo, dribla o modelo do verdadeiro e a potência da falsidade; a história assume um por vir: o devir existir.

Não se ventila, como nos avisou Deleuze (1975), uma *fantasia edipiana*. A fabulação encontra-se em um programa ético-político-afetivo de encontro com a vida imaginada.

Pensa-se, cria-se, escreve-se, menos para assumir a expressão de um certo grupo ou de uma determinada classe, que na esperança de que o agenciamento de novas formas de expressão possa convocar a gente a uma ação conjunta, a uma resistência comum, a um povo por vir. (PELLEJERO, 2008: 73)

Nas artes da escrita fabulada, aquele/a que usa das palavras deixa o privilégio e se converte no catalisador da expressão prática e esperançosa da libertação criativa. É nesse trajeto que fabulamos sobre as artes *crianceiras* de ouvir vozes e com elas compreender o mundo frente a racionalidade disciplinar das instituições.

Ouvir vozes para algumas pessoas pode parecer estranho, perigoso e assustador! O perigo não está na voz do anjo que sussurra ao ouvido. O perigo pode estar nas relações de confiança, amizade e do querer bem que se supõe possuir com quem se conta o que se ouviu do anjo. Anjo pode ser apenas mais um nome que se dá para quem vive e transita entre mundos e entre nós. Nas bandas de cá, nossos anjos costumam se apresentar com nome, sobrenome e ponto riscado. Nem sempre as pessoas estão dispostas a produzir acolhimento para as histórias narradas do encontro como encanto entre mundos, anjos e crianças. Dessa forma, sem saber qual é o repertório que subjetiva quem ouve as histórias sobre os anúncios que os anjos trazem, as crianças e não só elas, correm risco de ter sua sanidade mental questionada e até esmiuçada ao contar para alguém, que não se sabe quem é que ouviu e ouve vozes de anjos.

Dizem que os anjos não são desse tempo! Será? Se são ou não são, temos nossas dúvidas e seguimos com elas. Duvidar é uma ação que mobiliza e gostamos de aprender. Aliás, sobre anjo, tempo, espaço e tantas outras coisas, temos muitas dúvidas. Acreditamos e aqui buscamos sustentar a ideia de que o tempo dos anjos (porque nosso tempo) é sempre tempo do encontro, nascimento, novidade e anúncio do que vem e de quem vem. O tempo dos anjos pode ser aquele da contestação do *espaço* vivido no acontecimento e ele se constitui na busca por uma história menor em que traços silenciosos e resíduos de existência demonstram que o narrado vai além do tempo de uma duração.

O tempo dos anjos e de outros mensageiros se entrelaça no emaranhado de acontecimentos e cada qual nos leva as vírgulas e reticências do conto porque enquanto tiver experiência, o conto não termina no ponto. Assim, a história, como acontecimento, é o *encontroconfronto* entre o dito e a ruptura e não se limita a mera narrativa do executado. Sua noção ignora os amplos e universais situando o espaço e tempo no *espaçotempo* do *encontroconfronto*aliança de contradições. Nessas interações temos boas novas, querer bem, produção e condições objetivas à sustentação de experiências outras.

Ainda que as palavras possam assumir redes de significados e sentidos ao longo do tempo, a etimologia pode ser uma ferramenta para compreender o sentido de sua emergência. A palavra "experiência" deriva do termo latino *experientia* e é formada de três partes: "ex" que significa fora, "peri" entendido como perímetro ou limite e "entia", a ação de conhecer ou aprender. Portanto, *experiência* pode ser traduzida como o ato de (se) aprender ou (se) conhecer acolá de fronteiras e limites. O que essa descrição parece nos ensinar é que a palavra *experiência* transporta consigo a marca da incompletude e curiosidade. Se aceitarmos que a experiência está condicionada a curiosidade, criatividade e necessidade de (se) inventar e, com isso, a liberdade torna-se imperativa à existência. A ausência de liberdade impede o movimento da criação de mundos nos aprendizados com a experiência para emergir como sujeitos de verdade. Em outras palavras, existe um nexo entre a experiência, curiosidade e (auto)conhecimento. Esses movimentos infinitos em busca do conhecimento somente tornam-se possível em meio a diferença. E é no direito de ouvir vozes no e entre os mundos que encontramos nossos anjos e conservos celestiais. Existentes entre nós, esses seres, alguns podem ser identificados por amigos e amigas! Uma criança, dessas que existem entre nós, já nos contou que desde pequeno ouvia a voz de seu amigo, Sete Flechas<sup>4</sup>!

Nessas histórias de anjos e anjas, o que sabemos é que nós não somos as crianças que narraram às aparições de Nossa Senhora, como ocorridas com a Guadalupe, no México, a Virgem da Medalha Milagrosa e Nossa Senhora de Lourdes, na França e, finalmente, a Nossa Senhora de Fátima, em Portugal. Não somos crianças tramadas com essas histórias. Nossos fios têm outras contas. Ficamos nos perguntando por que algumas pessoas narram aparições, contam que escutaram vozes, entregam mensagens de outros mundos e são credibilizadas/ouvidas e por elas fazem vigílias e romarias e outras não! Algumas histórias, reiteradas cotidianamente através de uma narrativa muito bem construída entre ficções e fabulações faz saber de crianças (porque as crianças não se esquivam) que vivendo em extrema vulnerabilidade, em condições de pobreza e dor, ao narrarem experiências de vozes e aparições, são erguidas porque importam a condição de mensageiras da boa nova. Viram anjos!

<sup>4</sup> Cultuado na Umbanda, *Sete Flechas* é uma divindade indígena que vem na irradiação do orixá iorubá Oxóssi, mas também pode ser cruzado no envio de todo o panteão de orixás.



Outras crianças, as que não gozam da mesma condição de humanidade e reconhecimento, trazendo marcas no corpo, como as de raça, gênero, sexualidade, território, origem, nação, religião, classe e condição física têm suas narrativas negligenciadas, invisibilizadas, apagadas, negadas e/ou desacreditadas. Não são todas as crianças que terão histórias de ouvir vozes escutadas e credibilizadas. Não são todas as crianças que estão autorizadas a ouvir vozes. Não são todas as crianças que potencialmente podem virar anjos e anjas. Sobre essas crianças negadas se grita aos quatro cantos por onde sua existência acontece que estão perturbadas, que tem miolo fraco e que a elas, falta Deus. Vai rezar menino! Se ajoelhar e fala com Deus, menina! Vai rezar para se livrar desse demônio, criança! Rezando a ladainha que se é preciso rezar, supõe que essas crianças terão o diabo arrancado de seus corpos. Ainda assim, essas, por mais que rezem, não viram anjos. Viram muitas coisas... mas... anjos..., viram não.

Nessas fabulações que gostamos de contar por que a nós nos chegou por outras vozes, em um certo dia, uma dessas criança, que ouve vozes de anjos com muitos nomes e sobrenomes, e que tem sua vida marcada pela amizade e pelo desejo de sentir incluída na lógica do outro, começou a frequentar a catequese com um grupo de amigos da rua e da escola. Adorava frequentar aquele espaço. Por ali se vivia muitas coisas. Mas o que mais interessava era estar com seus amigos e amigas. Não media esforços para se socializar ali, ainda que para isso fosse preciso se calar, cristianizar e embranquecer. Aquela criança, malquista por alguns adultos, pois se ligava a história de outros que também ouvem vozes, quando se tratava da catequese, não era um problema. Era até incentivado pelas mães de seus amiguinhos da catequese e da escola que frequentasse aquele espaço de aprendizagem de boas maneiras daquilo que não se deve ser. Já havia rumores na comunidade (pois na comunidade todos se sabem) que assim como sua mãe e sua avó, aquela criança também ouvia vozes. Parecia que as mães de seus amiguinhos acreditavam que a catequese e as reuniões religiosas poderiam salvar aquela criança daquela maldição. Em nome de Deus e de um modo cristão de se viver, estava permitido, sob muita vigilância e cautela a mistura de crianças do mundo que se nega ouvir vozes e do mundo que se é permitido ouvir vozes.

Um dia, aquela criança, depois de muito escutar histórias de crianças que ouviam vozes e que viam santos e santas, resolveu contar para a professora da catequese que também ouvia vozes de anjos, só não os via. A professora sabendo da origem religiosa da criança contou para o Padre e esse fez a criança rezar uma centena de Ave Maria e Pai Nosso. Coitada da criança! Disse ainda para a criança que ela não ouvia voz de anjo de forma nenhuma. Não estava autorizada! Somente as crianças boas e puras podiam ouvir vozes de anjos. Sendo ela quem era, só seria possível ouvir a voz do Diabo que a tudo e a todos busca enganar. Até aquele momento a criança não sabia da existência do Diabo! E em torno do Diabo que ela não conhecia, se viu afastada da catequese e de seus amigos e amigas. Triste lição sobre identidade! Sobre a norma! Sobre uma forma de poder! Bela aprendizagem sobre anjos e diabo. Não podia mais frequentar a catequese, a menos que ela desmentisse para a professora e para todas as crianças aquela invencionice. Não sabendo ser de outro jeito, seguiu a vida com as amizades imaginárias.

Com o passar do tempo, tempos bons, alguns de seus amigos e amigas, por que ouviam vozes como segredo, vão se aproximando e ocupando outros territórios. Ouvir vozes, como estamos entendendo é potência comum de todos nós. Quem nunca? E é ouvindo vozes e contando sobre isso é que nos juntamos há uma multidão de pessoas ouvidoras de vozes, que por não saberem ser de outro

jeito, segue. Estamos acreditando que quando mais sobre isso falarmos e escrevermos, mais contribuiremos para o enfraquecimento das políticas de governo da população que nos querem impedir o trânsito entre as fronteiras, impedir a curiosidade, aligeirar a criatividade e, com isso, a necessidade de (se) inventar. A professora e o padre ensinaram para a criança sobre a polícia identitária. Para esta polícia, se preciso for, estão dispostas as tesouras da boa pedagogia e da catequese, cortar as asas de anjos e anjas perturbados e endiabrados.

Uma bruxa, dissidente da norma do patriarcado e do machismo, dessas que não precisa de nome e que foi queimada em praça pública sob os olhares atentos e felizes da população, acabou de sussurrar no ouvido: *Fiquem atentos aos sinais porque em nome de um Deus, aqui também se mata*. Alguns adultos de nossas vidas, principalmente, os que se dizem fervorosamente cristãos, pessoas de *bem*, temente a Deus, educados para eliminar e rejeitar tudo que não seja o mesmo, temem ouvir vozes que não seja a identidade já classificada, hierarquizada e normalizada de seu mundo branco, heterossexual e burguês. Temem por pressentir e saber que ouvir vozes é potência de deslocamento em todos nós. Ninguém está imune! Temendo o que não se consegue explicar com meias palavras porque é preciso sentir com o corpo inteiro, esses adultos nos educam para termos medo de vozes que não são possíveis de serem reconhecidas como familiar. A criança da catequese é um bom exemplo do que não se deve dizer para qualquer um.

Sentenças políticas, ordens policiais, histórias, lendas, fábulas, novelas, ditos populares e tantas outras narrativas, espalham violências ensinando-nos deste a mais tenra idade, o perigo que uma vida pode ser colocada ao dar ouvidos a murmúrios e mensagens de quem não se sabe quem é de onde vem. Pinóquio, Chapeuzinho vermelho, Peter Pan, o flautista de Hamelin, Joãozinho e Maria etc., cumprem essa tarefa pedagógica de nos afastar da potência das vozes que não se sabe a origem. A depender da origem, afastemos.

Nossa cultura judaico-cristã tem obsessão com as histórias de origem e em torno disso não se cansa de perguntar quem veio primeiro, o ovo ou a galinha. Tem horas que nos parece que nossa história, apegada as origens, tem apenas 2022 anos. Ainda bem que crianças endiabradas, que via, lia e ouvia vozes, cantou aos quatro cantos do mundo para ouvir, que por terem “*nascido há dez mil anos atrás, não tinha nada nesse mundo que eles não sabiam demais*”. Nessa música as crianças com nome e sobrenome, sem papas na língua e rindo das ficções de uma história com marco zero, debochadamente, hibridizando, sendo mais que um e menos que dois, cantam:

*Eu vi Cristo ser crucificado - vi o amor nascer e ser assassinado  
 Eu vi as bruxas pegando fogo pra pagarem seus pecados  
 Eu vi!... (...) Eu vi Moisés cruzar o Mar Vermelho  
 Vi Maomé cair na terra de joelhos  
 Eu vi Pedro negar Cristo por três vezes diante do espelho  
 Eu vi!... (...) Eu vi as velas se acenderem para o Papa  
 Vi Babilônia ser riscada do mapa  
 Vi Conde Drácula sugando sangue novo e se escondendo atrás da capa  
 Eu vi!... Eu vi a arca de Noé cruzar os mares  
 Vi Salomão cantar seus salmos pelos ares  
 Vi Zumbi fugir com os negros prá floresta pro Quilombo dos Palmares  
 Eu vi!... (...) Eu vi o sangue que corria da montanha quando Hitler chamou toda  
 Alemanha  
 Vi o soldado que sonhava com a amada numa cama de campanha  
 Eu li! Eu li os símbolos sagrados de umbanda  
 Eu fui criança pra poder dançar ciranda  
 Quando todos praguejavam contra o frio eu fiz a cama na varanda... (...) Não! Não!*

*Eu tava junto com os macacos na caverna  
Eu bebi vinho com as mulheres na taberna  
E quando a pedra despencou da ribanceira eu também quebrei a perna  
Eu também... (...) Fui testemunha do amor de Rapunzel  
Eu vi a estrela de Davi brilhar no céu  
E pr'aquele que provar que eu tô mentindo  
Eu tiro o meu chapéu...*

**Eu nasci há dez mil anos atrás**, de Paulo Coelho e Raul Seixas

Essa música acompanha nossos processos formativos. Desde longe, temos memórias de seus sussurros. Seus compositores, experimentando seus processos inventivos, rindo dos mitos de origens, produziram encantos e assombros. Para quem ouviu de novo suas vozes, deve estar se perguntando: Como assim? Invenção, ficção, fabulação, narrativas, discursos, histórias e na origem “eu vi as bruxas pegando fogo pra pagar os seus pecados. Eu vi”. Em torno da origem, passamos a vida toda, como forma de garantir tranquilidade para as histórias já debochadas na poesia de Raul Seixas e Paulo Coelho a inquirir as pessoas desse mundo e de outros mundos de onde elas vêm e porque vem! A depender da origem, supomos saber o enredo com princípio, meio e fim da história. Se vem de preto ou dos mundos de indígenas, conta um mito. Não carece de seu ouvida, muito menos validada. Vale menos. Vale nada. Se vem de branco, do mundo do branco, conta uma outra história. É ouvida, qualificada e reiterada.

Parece que só é possível ouvir reverberações de vozes daqueles que institucionalmente são reconhecidos como capazes de nos educar os sentidos e os significados que uma vida na história deva e possa ter. Já ouvimos dizer que ouvir vozes é coisa de gente perturbada e ou de gente com diabo no corpo. E que seja... Somos amigos de Raul Seixas e de Paulo Coelho. Gostamos de suas companhias debochadas. Durante uma vida toda, tem pessoas que não se reconhece na sua condição humana fora desse híbrido encontro entre o reino da perturbação e do diabo. Somos elas. Híbridos.

Ficamos sabendo na conversa que se cresce na tessitura deste artigo que uma de nossas avós, pelo simples fato de não conseguir parar de ouvir vozes, foi internada no hospital psiquiátrico de Barbacena (MG). Na cidade que ficou conhecida como o holocausto brasileiro, mais de 60 mil pessoas perderam a vida em seu Hospital. Mesmo nesse horror, por ali ficou um tempo, até que Pé de Vento, amigo, com o consentimento da família cristã, ensinou a ela em que espaços ela podia ouvir vozes. Ela podia até ouvir em outros lugares, mas não precisava contar para qualquer um. Esperta, desde então, vem aprendendo um monte de outras coisas com essas vozes e o que ela aprendeu e aprende não se guarda. O diabo no corpo e as perturbações deram passagem a uma benzedeira-bruxa e híbrida (re) conhecida em sua cidade. Até o padre que tentou fazer a criança rezar centenas de Ave Maria e Pai Nosso vai ter com ela de vez em quando. Dali para a construção de um terreiro foi um pulo na saúde mental daquela família que se permitiu ouvir as muitas histórias de Pé de Vento. É tão antiga amizade dessa família com Pé de Vento, que a família não sabe nos contar sua origem. Sabem que ele vem!

Ali, naquela fenda de muitos mundos, feita de híbridos, crianças e adultos estão autorizadas a ouvir e conversar com quem não se sabe quem é e de onde vem! Quando o chegante do outro mundo é presença nova no terreiro e ainda não se apresentou completamente, ela, porque parece possuir as chaves de dois

mundos e não está preocupada com o nome e a origem do/a visitante, vai logo dizendo: “Preocupa com isso, não. Veio com o vento e se veio é porque Pé de Vento deixou chegar nessas bandas. Ele sabe quem é, de onde vem, porque está aqui e para onde vai. Se veio com o vento, seja bem-vindo!”

Esta senhora, compondo a história da criança da catequese, todas as vezes que fica sabendo que uma criança está ouvindo vozes, já vai logo mandando recado para a família para que fiquem atentos aos sinais e que não dê confiança para algumas conversas feitas por gente de carne e osso que tem medo de anjos com nome e sobrenome. Gente de carne e osso pode ser extremamente perigosa para gente híbrida e fronteira que ouve vozes. A criança, a avó de nossa história e Pé de Vento, sobre isso, muitas histórias têm para nos contar.

## Entre deuses, emissários e os diabos, a gente segue ouvindo vozes

Tem pessoas que se humaniza ouvindo vozes. Sem isso, não podem ser quem são. Para esse tipo de gente fronteira (perturbada e com diabo no corpo, como diriam aqueles fundamentalistas que falamos outrora), hegemonicamente busca-se a todo custo o retorno a uma sã normalidade. As instituições disciplinares e de controle e nisso inclui saberes ortopédicos da educação e da saúde por esse tipo de pessoas na fronteira se sentem atraídas e a todo custo desejam incluí-las em suas verdades. Vez ou outra, ficamos sabendo de alguém, muito perto da gente, um parente, um vizinho, um conhecido, com sintomas de perturbações que foi levado a um consultório médico e ou psicólogo para encontrar um remédio milagroso para a cura de um ouvido/cérebro/olhos que insistem em ouvir/ver e compreender aquilo que não se pode ouvir, ver e compreender, por não ser desse mundo. Alucinações.

Ouvir vozes em nossa cultura e para algumas famílias, até pode ser tolerável, desde que você ainda não tenha alcançado sete anos de idade. Dizem por aí, e em nossas casas ainda se pode ouvir, que a moleira<sup>5</sup> das crianças só se fecha completamente por volta dos sete anos de idade. Enquanto ela está aberta as crianças são e estão sensíveis a tudo e nisso inclui conversas com amiguinhos imaginários. Esse é mais um dos nomes que nossos anjos com nome e sobrenome recebem! E é por isso que até os sete anos de idade investe-se tanto em histórias murmurantes da norma que poderá nos acompanhar por uma vida toda.

Os adultos têm pressa que cheguemos logo aos sete anos de idade. O sete é um número cheio de mistério e um de seus mistérios é a moleira das crianças. Nesse tempo intensidade que ouvimos vozes, conhecemos um monte de amigos que levam o Sete no seu nome. Em torno dos sete anos de idade e da moleira aberta um tanto de coisa está permitido acontecer e existir. Como a moleira não está fechada até os sete anos, não é de todo estranho que algumas crianças tenham amiguinhos imaginários. De vez em quando, em visita a casa de amigos e, ao perguntarmos por uma criança da casa, ouvimos do adulto que a criança está num canto qualquer da casa brincando com um amiguinho/a imaginário/a.

<sup>5</sup> No *Anatomia Responde*, o professor Luis F. Tirapelli descreve a moleira, denominação popular que se dá para as fontanelas, espaços macios e membranosos que separam os ossos do crânio dos recém-nascidos. Segundo Tirapelli, “existem duas fontanelas simples que estão localizadas na região central do crânio, denominadas anterior e posterior, e outros dois pares de fontanelas localizados lateralmente no crânio, denominadas lateral anterior e lateral posterior”. Além disso, as fontanelas permitem que os ossos do crânio se movimentem e, com isso, a cabeça do bebê passa de maneira mais fácil pelo canal vaginal na hora do parto. O boletim *Anatomia Responde* é produzido e apresentado pelo professor Luis F. Tirapelli, da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (FMRP) da USP. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/moleira-e-a-denominacao-popular-dos-espacos-que-separam-o-cranio-dos-recem-nascidos/>. Acesso: 17/06/2022.



Alguns saberes da psicologia e da pedagogia não veem nada de errado com isso. Vire e mexe ouvimos de alguém que a professora, psicóloga ou pediatra disse que é normal as crianças terem amiguinhos imaginários. Se elas disseram isso, porque especialistas em vozes autorizadas, então está tudo certo!

Existe uma história que também se conta em nossas casas sobre as pessoas sonâmbulas e crianças que brincam e conversam com amiguinhos imaginários. Nessa história, ficamos sabendo que não se pode interromper uma brincadeira com amiguinho imaginário, muito menos acordar de qualquer maneira um sonâmbulo. Se não tomarmos cuidado, podemos trancafiar os sujeitos dessas experiências nesses mundos. Dizem que alguns não voltam do mundo em que se encontram e outros, quando voltam, voltam completamente perturbados. Assim, a fronteira que se produz diante do sonambulismo e do amiguinho imaginário se organiza no tempo do acontecimento discursivo. Por acontecimento, aprendemos ouvindo vozes de Michel Foucault que:

Certamente o acontecimento não é nem substância, nem acidente; nem qualidade, nem processo; o acontecimento não é da ordem dos corpos. Entretanto, ele não é imaterial; é sempre no âmbito da materialidade que ele se efetiva, que é efeito; ele possui seu lugar e consiste na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais; não é ato nem propriedade de um corpo; produz-se como efeito de e em uma dispersão material. Digamos que a filosofia do acontecimento deveria avançar na direção paradoxal, à primeira vista, de um materialismo do incorporal. (FOUCAULT, 2006: 57-8)

Ouvindo vozes de Foucault e trabalhando o ouvir vozes como acontecimentos, vamos percebendo que é na materialidade do corpo que podemos perseguir seus efeitos. O corpo é alvo! Ouvir vozes acontece no encontro e na dispersão entre forças diferentes. Sua materialidade não pode ser antecipada. Mas se a situação do ouvir insistentemente persistir em um corpo, dirão: “fiquem atentos aos sinais... esta experiência de gente fazendo coisas enquanto dormem e gente em conversa e brincadeira com amiguinhos imaginários, em excesso, pode ser perigoso.

Do sonambulismo não podemos afirmar muita coisa nessa história que contando também estamos inventando sobre o ouvir vozes. E, está tudo bem assim, gostamos dos encontros, das dispersões e dos acontecimentos. Não sabemos ser diferentes. Em algumas situações, ter amiguinhos imaginários pode representar menos perigo para uma criança do que ter amiguinhos afeminados. Já ouvimos de adultos de carne e osso, sujeito encarnado como bem pondera Denise Najamnovick (2001), que nós não éramos boas companhias para seus filhos e filhas. Nossas identidades eram perigosas. Crianças afeminadas não são de confiança, diziam eles. Nem a catequese poderia nos salvar. Salve as criancinhas! E veja bem se *olhos de ouvir* e *ouvidos de ver* você possui, naquela época, ainda não tínhamos sete anos de idade.

A palavra identidade não compunha nosso mundo. Éramos apenas crianças como e com outras crianças! Será que para gênero e sexualidade existem as narrativas sobre moleiras abertas? Esqueceram das crianças que aparecendo nas dissidências fazem borrar o sistema sexo-gênero? Desde aquela época, jogando com os acontecimentos, ouvindo vozes perigosas de gente desse mundo que nos castigavam costurando identidades que lhes importavam e que nem sempre nos reconhecíamos, temos com nossos corpos, marcados pela força dos acontecimentos, aprendido a desconfiar de alguns discursos da identidade e de suas normas. Quem responde sobre nossas desconfianças é Michel Foucault. Em nossos ouvidos ele sussurra que:

Se devemos nos posicionar em relação à questão da identidade, temos que partir do fato de que somos seres únicos. Mas as relações que devemos estabelecer conosco mesmos não são relações de identidade, elas devem ser antes relações de diferenciação, de criação, de inovação. É muito chato ser sempre o mesmo. (FOUCAULT, 2004: 265)

Conhecemos crianças perturbadas e com diabo no corpo porque assim eram vistas por conta de suas espertezas e atenções aos sinais das vozes. Elas ouviam e, por vezes, viam seus amiguinhos e, com medo do que podiam pensar e fazer, guardaram estas experiências como segredo. Entre amiguinhos e as crianças havia um combinado... “depois que todos forem dormir e ou nos encontrarmos sozinhos manteremos a conversa e a brincadeira”.

As crianças perturbadas e endiabradas tinham/tem medo de serem levadas a médicos e psicólogos. Ouvidoras de vozes, elas ficavam/ficam sabendo de histórias de crianças tristes após a visita a estes especialistas. Uma criança, dessas que contam histórias pra gente, disse que se lembra do medo que saiu do consultório. Ela passou tanto aperto que nunca mais contou para ninguém sobre as vozes. E é por isso que depois dos sete anos de idade, entre nós, estava/está proibido ter amiguinhos imaginários. Tê-los só era possível em espaços que não levava tão a sério algumas narrativas sobre identidade, vozes e amiguinhos imaginários.

A casa da avó benzedeira que falávamos antes, outrora criança da catequese, era um desses lugares, que cabiam muitos reinos e vozes, onde as crianças que ouvem vozes não precisavam sumir para aparecer. Muitas crianças e adultos ali no quintal da avó convivem em processos formativos com as vozes que vem de outros mundos. Os autores (perturbados e endiabrados) desse artigo volta e meia se encontram nesse quintal e por ali ficam o tempo que for preciso para ouvir vozes.

Os adultos de nossas vidas, hibridizados com outras histórias de crianças e vozes, volta e meia diziam para quem tem ouvidos de ouvir que “anjo da guarda é que toma conta desse moleque, pois, se eu não acreditar no anjo da guarda dele, só me resta apelar para o postinho de saúde e do postinho de saúde quero distância. Lá eles não acreditam em anjo da guarda”. E de tanto apelar para o anjo da guarda, volta e meia, lá estavam essas crianças, em espaços autorizados a ouvir e ver, conversando com Preto Velhos, Erês e outros amiguinhos. Não abrimos mão desses amiguinhos. Gostamos de ouvir suas vozes, seus murmúrios e com alegria, sempre que possível, vê-los. Desde esse tempo, escutar vozes e atentar para outras políticas de mundos, amizades e aprendizagens compõe os nossos processos formativos. Nesses processos de aprendizagens encantados, a amizade forjada na *arte de viver* e seus híbridos, unindo gente e encantaria é o que tem nos possibilitado *ascender a uma vida criativa*, com a educação, com as políticas públicas, com o direito a diferença

## **Puxando fios que vem de longe para fiar os saberes da amizade**

Muitas são as vozes que murmuram por aqui e nos ajudam a entender melhor alguns sentidos que podem ter a amizade e os processos formativos desde a escuta de vozes. Ouvir vozes, talvez seja uma atenção necessária para se pensar os processos formativos de trabalhadores da saúde e da educação. Nossos saberes vêm de longe e nos oferece belas memórias no sentido da experiência! Ouvindo vozes que vem de longe, vivendo outros processos cognitivos, outros, porque os nossos,

vamos reconhecendo entre nós, nos *espaçotempos* por onde circulamos como presenças (des)aprendentes.

A universidade ainda tem sido, porque as liberdades não estão dadas, *espaço tempo* de luta que buscam afirmar e garantir, criando condições e coexistências de cruzos entre o diabo e a perturbação. As mais velhas que escrevem esse artigo, já são presenças na Universidade que desde muito questionam a racionalidade hegemônica que buscou nos ensinar a impossibilidade de construção de conhecimentos no *encontro confronto*. Regina Leite Garcia, professora responsável por muitos encontros e pelo nosso, sussurra amorosamente em nossos ouvidos: *Continuem atentos os sinais, a Universidade pública, democrática, laica e de qualidade ainda precisa ser conquistada*.

Nossos corpos insubmissos ouvem vozes desde a infância e elas que vem de longe, como as da professora Regina Leite Garcia, ocupam a escola e a Universidade na fronteira de nós mesmos. Por não termos intenções de definir conceitualmente esses fios de sentidos dos murmúros que ouvimos, sabendo que seria preciso uma vida inteira para desembolá-los, seguimos encantados, narrando nossas histórias entre sagrado e o profano, a perturbação e o diabo, a ficção e fabulação, entre isso e muitos aqueles.

Temos compreendido em práticas de encantaria com a vida e a flor da pele a dar importância e passagem aos encantos do encontro. E foi o encantamento pela vida a ser vivida em sua plenitude com o corpo inteiro, no entre mundo o que nos trouxe até aqui. Nesse encantamento pela vida, a ser vivida como *obra de arte*, murmúrios de muita gente (des)encarnada e encantada pela educação, como justiça social e cognitiva ecoam em nossos ouvidos! Ou, será o corpo todo que ouve?

Para melhor compreender esta trama de sentido, esse artigo puxou fios de tempos e de encontros praticados com a educação e com os *espaçotempos* formativos por onde circulamos em processos (des)aprendentes de nós mesmos com nossas crenças e fés. Até aqui, o que buscamos sustentar, como processo agonístico foi o nosso encontro como modos de afirmar o encontro como possibilidade de vida criativa. Foi nos *espaçotempos* da academia, educação e fés, experimentando-nos de corpo inteiro com aquilo que não se sabe e que não é possível antevê, é que nos encontramos e compusemos alianças éticas e bonitas em torno do programa político-afetivo da amizade que se importa.

Dada a importância do tema, nos voltamos ao programa ético-político-afetivo da amizade enquanto princípio do encontro aprendente. Sobre isso, Francisco Ortega (2000: 89) vai dizer que, “*a ética da amizade prepara o caminho para a criação de formas de vida, sem prescrever um único modo de existência correto. Falar de amizade é falar de pluralidade, experimentação, liberdade, desterritorialização*”. Diante do que pondera o autor, nos perguntamos: O que as políticas de educação têm a ver com a amizade? É possível desenvolver a amizade como modo de experimentação desde a escola? Cabe a amizade nos programas vazios do que não se controla nos espaços e tempo da educação? Por que a amizade, como exercício ético, estético e político representa perigos para as instituições disciplinares e de controle? O que tudo isso se relaciona com as crianças que ouvem vozes que trouxemos ao texto? Michel Foucault com quem Francisco Ortega estabelece conversas para pensar a amizade, genealogicamente, responde essas perguntas da seguinte maneira:

O exército, a burocracia, a administração, as universidades, as escolas, etc. — no sentido que assumem essas palavras nos dias de hoje — não podiam funcionar diante de amizades tão intensas. Podemos ver em instituições um esforço considerável por

diminuir ou minimizar as relações afetivas. Neste caso, em particular, nas escolas. Quando se inauguraram as escolas secundárias que acolheram alguns jovens rapazes, um dos problemas foi o de saber como se podia não somente impedir as relações sexuais, claramente, mas também impedir as amizades. Sobre o tema da amizade, pode-se estudar, por exemplo, as estratégias das instituições jesuítas — eles estavam cientes da impossibilidade de supressão da amizade, eles tentaram então utilizar o papel que tinha o sexo, o amor, a amizade e de limitá-los. Deveríamos agora, depois de estudar a história da sexualidade, tentar compreender a história da amizade. É uma história extremamente interessante. (FOUCAULT, 2004: 273)

Talvez esteja por aí, nessa história da amizade, fés e vozes que poderemos encontrar alguns dos fios que tramam a professora da catequese, as mães dos coleguinhas da catequese e o padre. A amizade ela enfraquece as instituições disciplinares por justamente acontecer de forma agonísticas e como programa vazio.

Alexsandro Rodrigues (2009), problematizado a escola e suas práticas, na perspectiva do direito à diferença e da diversidade sexual, em conversas com seu amigo Michel Foucault, faz saber que a escola moderna se apresenta, foi projetada e esta programada, de modo hegemônico, para a disciplinarização dos corpos, das identidades, dos modos de nos relacionar com os mundos, com os amigos e com nós mesmos. Segundo ele, “talvez seja essa a lógica que permeia a prática recorrente dos professores em “desfazer os grupinhos” e assim despotencializar as pessoas, deixando-as vulneráveis à individualização, ao controle, ao comando, à ordem” (RODRIGUES, 2009: 125). Essa situação nos recorda outro amigo de Foucault, Alfredo Veiga-Neto (2007). Para o autor o:

grande objetivo das tecnologias de vigilância nas quais o sujeito é parte integrante] é, pela via disciplinar, fabricar corpos dóceis [...], tal fabricação se dá por um duplo movimento: somos primeiramente objetivados numa rede disciplinar, composto por microscópicas divisões espaciais e temporais; quase ao mesmo tempo, vamos nos enxergando como sujeitos nessa rede [...] Mas, se o corpo é alvo desse conjunto de técnicas ortopédicas, não se pode esquecer que, para Foucault, é por intermédio do corpo que se fábrica a alma [...] Trata-se, ao mesmo tempo, de uma ortopedia física e moral [...] é mais óbvio o papel que a escola desempenhou nas transformações que levaram da sociedade de soberania para a sociedade estatal. Não é demais insistir que, mais do que qualquer outra instituição, a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna. (VEIGA-NETO, 2007: 70)

A escola, assim como a Universidade, nas fronteiras de seus tempos e de seus espaços esquadrihados pela polícia dos que nos querem distantes de nós mesmos e dos nossos, principalmente de nossos amigos imaginários, que nos permitem transitar entre mundos, não conseguem controlar e definir os rumos que podem tomar a amizade. Os amigos, talvez seja uma das poucas instituições que não nos querem sempre os mesmos. Na amizade o entre, os híbridos são potências para a novidade do existir no jogo da amizade. As instituições de controle e de disciplinamento das subjetividades (família, escola, igrejas) temem a amizades, pelos simples fatos dela não se organizarem a partir das lógicas binárias que dão sentidos as instituições. Se elas temem o que pode uma amizade entre encarnados, imagina o risco que corre quem insiste em manter amizades com encantados e ancestrais. Interessado pela amizade, Foucault conta que:

No decorrer dos séculos que se seguiram à Antiguidade, a amizade se constituiu em uma relação social muito importante: uma relação social no interior da qual os indivíduos dispõem de uma certa liberdade, de uma certa forma de escolha (limitada, claramente), que lhes permitia também viver relações afetivas muito intensas. A amizade tinha também implicações econômicas e sociais — o indivíduo devia auxiliar seus amigos, etc. Eu penso que, no séc. XVI e no séc. XVII, foi desaparecendo esse tipo de amizade, no meio da sociedade masculina. E a amizade começa a tornar-se outra coisa. A

partir do séc. XVI, encontram-se textos que criticam explicitamente a amizade, que é considerada como algo perigoso. (FOUCAULT, 2004: 272-3)

O Estado e suas instituições disciplinares só conseguem estabelecer parâmetros de controle para aquilo que entrou no campo do nomeado e classificado. Assim, a amizade como possibilidade de acesso a uma vida criativa, programa vazio, produzindo vida-arte, arte-vida, não se deixa aprisionar nas relações amorosas e de afeto que se traduzem na lógica binária que conhecemos. Entre amigos pode-se muita coisa, inclusive trair a masculinidade, o gênero, a sexualidade, tirar sarro das identidades e suas verdades e rir de nós mesmos. Tai, na amizade cabe o riso. E o riso é revolucionário.

Entre nós, em nossos processos formativos, comportando vozes murmurantes, saberes e não saberes, afetos e territórios diversos vão se afirmando a temporalidade de nossa existência. Esses processos formativos costurados com os fios da amizade é o que tem nos permitido seguir nossos cruzos aprendentes, acriançando-nos a problematizar o que temos feito de nós nas tramas da vida com a docência. É nesse caminho que nos lembramos de Manoel de Barros.

*No quintal a gente gostava de brincar com palavras  
mais do que de bicicleta.  
Principalmente porque ninguém possuía bicicleta.  
A gente brincava de palavras descomparadas. Tipo assim:  
O céu tem três letras  
O sol tem três letras  
O inseto é maior.  
O que parecia um despropósito  
Para nós não era despropósito.  
Porque o inseto tem seis letras e o sol só tem três  
Logo o inseto é maior. (Aqui entrava a lógica?)  
Meu irmão que era estudado falou quê lógica quê nada  
Isso é um sofisma. A gente boiou no sofisma.  
Ele disse que sofisma é risco n'água. Entendemos tudo.  
Depois Cipriano falou:  
Mais alto do que eu só Deus e os passarinhos.  
A dúvida era saber se Deus também avoava  
Ou se Ele está em toda parte como a mãe ensinava.  
Cipriano era um indiozinho guató que aparecia no  
quintal, nosso amigo. Ele obedecia a desordem.  
Nisso apareceu meu avô.  
Ele estava diferente e até jovial.  
Contou-nos que tinha trocado o Ocaso dele por duas andorinhas.  
A gente ficou admirado daquela troca.  
Mas não chegamos a ver as andorinhas.  
Outro dia a gente destampamos a cabeça de Cipriano.  
Lá dentro só tinha árvore, árvore e árvore  
Nenhuma ideia sequer.  
Falaram que ele tinha predominâncias vegetais do que platônicas.  
Isso era.*

**Memórias inventadas para crianças**, de Manoel de Barros

RODRIGUES, Alexandre; ROCON, Pablo Cardozo; CAETANO, Marcio.  
Ouvindo vozes que vêm de longe e no entre (Apresentação ao dossiê)



Com Manoel Barros vamos suspendendo as palavras despropositadas. Como Cipriano, obedecemos a desordem para com ela aprender e produzir os sentidos de nossos fazeres. As vozes coabitam os espaços da escrita e elas se encontram nas palavras descomparadas dando vazão às insurgências cotidianas. A escrita dos acontecimentos nos *espaçostempos* das experiências despertou outros olhares e maneiras de tecer e sentir a existência.

## Referências

- BROOK, Peter. *O ponto de mudança*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- DELEUZE, Gilles. *Kafka: Pour une littérature mineure*. Paris: Éditions de Minuit, 1975.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade*. *Verve*, 5: 260-277, 2004.
- NAJMANOVICK, Denise. *O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ORTEGA, Francisco. *Para uma política da amizade: Arendt, Derrida, Foucault*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.
- PELLEJERO, Eduardo. Literatura e fabulação: Deleuze e a política da expressão. *Polymatheia, Revista de Filosofia*, IV (5): 61-78, 2008.
- RODRIGUES, Alexsandro. *Sexualidade(s) e currículo(s): práticas cotidianas que nos atravessam produzindo experiências*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e Educação*. BH: Autêntica Editora, 2011.



## Ecoar o possível: do currículo queer a queerização da teoria de currículo

**Thiago Rannieri<sup>1</sup>**

**Universidade Federal do Rio Janeiro**

**Resumo:** Este texto performa a montagem de um nome e de uma figura, ecoar o possível, para interrogar a combinação entre teoria queer e (teoria de) currículo, argumentando em torno de um exercício deslocamento do currículo queer para a queerização da teoria de currículo. Para tanto, parto da experiência de orientar pesquisas descritas sob o arranjo currículo, gênero e sexualidade e organizando o artigo em três partes: a primeira explora as encrescas de uma leitura paranoica do currículo; a segunda retoma o possível de Gilles Deleuze e as noções de eco e escuta na teoria curricular. Por fim, o texto situa o queer para além do reconhecimento da diferença.

**Palavras-chave:** queer; teoria de currículo; eco; escuta; diferença.

RANNIERI, Thiago. **Ecoar o Possível: do currículo queer a queerização da teoria de currículo**. *Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, 9 (21): 27-44, setembro a dezembro de 2022. ISSN: 2358-5587

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e coordenador do Laboratório de Estudos Queers em Educação da UFRJ. Jovem Cientista Nosso Estado da FAPERJ e Bolsista de Produtividade em Pesquisa Nível 2 do CNPq.

## Echoing the possible: from the queer curriculum to the queerization of curriculum theory

**Abstract:** This text performs the assembly of a name and a figure, *echoing what is the possible*, to interrogate the combination of queer theory and (theory of) curriculum, arguing around a shifting exercise from the queer curriculum to the queerization of curriculum theory. For that, I start from the experience of guiding researches described under the curriculum, gender and sexuality arrangement, organizing it in three parts: the first explores the troubles of a paranoid reading of the curriculum; the second takes up Gilles Deleuze's possible and notions of echo and listening in the curriculum theory; finally, the text places *queer* beyond the recognition of difference.

**Keywords:** *queer*; curriculum theory; echo; listening; difference.

## Eco de lo posible: del curriculum *queer* a la *queerización* de la teoría del curriculum

**Resumen:** Este texto realiza el ensamblaje de un nombre y una figura, *haciéndose eco de lo posible*, para interrogar la combinación de *teoría queer* y (teoría del) currículo, argumentando en torno a un ejercicio de desplazamiento del currículo *queer* a la *queerización* de la teoría curricular. Para ello, parto de la experiencia de orientar investigaciones descritas bajo el arreglo currículo, género y sexualidad, organizándola en tres partes: la primera explora los sinsabores de una lectura paranoica; la segunda retoma lo posible de Gilles Deleuze y nociones de eco y escucha; finalmente, el texto sitúa lo *queer* más allá del reconocimiento de la diferencia.

**Palabras clave:** *queer*; teoría del currículo; eco; escucha; diferencia.

*Devo me lembrar, a todo instante, que o verdadeiro salto  
consiste em introduzir a invenção na existência.*  
(FANON, 2008: 189)

Nestas páginas, desejo expor o percurso um tanto claudicante de investigação no campo do currículo<sup>2</sup> ao reunir brevemente as linhas de uma biografia entrecruzada de pesquisas informadas pelo que aprendemos a chamar de teoria queer<sup>3</sup>. O que apresentarei não será um trajeto institucional ou uma lista de tópicos e objetos de pesquisa. Volto-me mais para algumas inquietações em torno das quais me debati ao orientar um conjunto de trabalhos muito diversos entre si, os problemas de gênero, por assim dizer, às quais fui lançado e, sobretudo, para aquilo para o qual fui sensualmente atraído. Decidi trazer à tona este percurso porque considero que compartilhamos pouco a feitura do trabalho de orientação e as inquietações emergentes diante dos pressupostos que são formados por nós<sup>4</sup> quando lemos a combinação currículo e teoria queer. Com alguma licença, vou seguir lançando mão de uma escrita intuitiva e tateante, exageradamente fragmentada, centrada em interesses ainda nebulosos e nem sempre muito inteligíveis. Este texto está mais para um amontado de notas sob o título ecoar o possível, um nome e uma figura para colocar em cena como nós nos percebemos realizando um exercício de nos deslocar do currículo queer, tal como Louro (2004) explorou, para a queerização da teoria de currículo<sup>5</sup>.

## Da epígrafe

Começo pela epígrafe, uma das últimas frases com a qual Fanon (2008) encerra *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Como, então, introduzir invenção na existência em um estado de guerra permanente, para fazer uso da expressão de Mik-dashi e Puar (2016)? Como realizar esta tarefa sem desconsiderar a indução forçada à morte social e física? Ou melhor, como fazê-la atenta ao alerta de Hartman (2020: 31), segundo o qual a nossa “própria narrativa não opera fora da economia de afirmações que ela submete à crítica”. De que modo seria articulável uma teorização em currículo que realizasse “uma encenação da impossibilidade de representar” (HARTMAN, 2020: 38)? Essas interrogações derivam de outra formulação de Fanon (2008: 126). Ao comentar o conselho que um amigo recebeu de um combatente amputado de guerra, ele diz:

<sup>2</sup> Este texto foi desenvolvido no âmbito de um projeto de pesquisa financiado pela FAPERJ e pelo CNPq.

<sup>3</sup> Extrapolaria os propósitos deste texto, apresentar os deslocamentos da teoria queer no Brasil. Sugiro conferir Pelúcio (2020), Bento (2017) e Pereira (2012). Para uma análise da apropriação no campo do currículo brasileiro, ver Rannierey (2017a).

<sup>4</sup> Oscilarei propositalmente entre a primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural, esperando que este jogo possa tornar presente os estudantes não somente com os quais tenho compartilhado tais questões, mas também a partir dos quais tais questões têm emergido.

<sup>5</sup> Por questões estilísticas para evitar repetição de palavras, usarei de forma indiscriminada entre teoria de currículo, teorização curricular e pensamento curricular.

Apesar de tudo, recuso com todas as minhas forças esta amputação. Sinto-me uma alma tão vasta quanto o mundo, verdadeiramente uma alma profunda como o mais profundo dos rios, meu peito tendo uma potência de expansão infinita. [...] Ontem, abrindo os olhos ao mundo, vi o céu se contorcer de lado a lado. Quis me levantar, mas um silêncio sem vísceras atirou sobre mim suas asas paralisadas. Irresponsável, a cavalo entre o Nada e o Infinito, comecei a chorar.

Esta questão se impôs a nós, ao seu modo, quando se tratava de pensar a relação entre currículo, gênero e sexualidade em diferentes contextos de pesquisa e formação. Era como se fôssemos estrangulados pela experiência de estarmos cavalgando diante de um abismo. Ora, lançados em direção ao nada, ora empurrados em direção ao infinito, levando-nos a reavaliar posturas teóricas com as quais nos implicávamos e o vazio que atiravam sobre nós. De um lado, reconhecíamos – sem deixar de nos debater com – as contribuições da crítica da normalização, como certa vez Miskolci (2011) definiu o trabalho analítico da teoria queer. De outro, nós nos deparávamos com uma adesão, por vezes, celebratória a uma espécie de potência alternativa sem fim de experiências de transgressão, subversão ou insurgência de gênero e sexualidade – quase como uma contrabalança inconsciente<sup>6</sup> –, tratadas desde sempre como progressistas e, para onde quer que se olhasse, enfrentando a normatividade, invariavelmente em oposição a ela. Esta adesão não somente parece depender de certo voluntarismo subjetivo quando também performa uma oposição constitutiva – a normatividade e “seus outros”.

Nem era preciso ir muito longe. Em sua formulação sobre o pensamento heterossexual, ainda nas portas da década de 1980, Wittig (2022: 63) notava para como “a sociedade hétero é baseada na necessidade do diferente/outro em todos os níveis. [...] Essa necessidade do diferente/outro é ontológica”. Diante da centralidade, em especial, do primeiro volume da História da Sexualidade de Foucault (2011) para a constituição dos estudos de gênero e sexualidade e a crítica à hipótese repressiva, vem sendo desconcertante perceber como se tem aceitado o valor da normatividade enquanto repressão invariavelmente promovida pelos currículos e o benefício do ato de fala face a face nas escolas como passagem direta para a liberdade sexual e de gênero.

Em vários momentos, Foucault pode ter seguido mostrando como a figura múltipla dos anormais – a diferença enclausurada por esse desejo pelos “outros” – foi a condição do aparecimento do sujeito ocidental moderno, mas é como se houvesse alguma cumplicidade do legado vernacular de gênero e sexualidade que se proliferou no pensamento curricular com o que Puar (2007) nomeou de excepcionalismo sexual de corpos não-normativos articulado, vai não vai, por meio uma retórica de modernização. Como Barker (2011) e Morgensen (2011) apontaram, a teoria queer tende a dar fiança a uma razão colonial subjetiva com sua invocação permanente de futuridade e sua narrativa de progresso. Mesmo o difundido conceito de abjeção de Julia Kristeva (1982), ao menos para nós, recolocava o currículo diante da primeira formulação: esses “outros” estão inseridos em contextos substancialmente normativos, estão englobados em um cenário que encapsula os poderes do horror na abjeção, os explica, quando não, os toma como sujeitos do espetáculo.

Não é exagerado afirmar que, ao menos em um primeiro momento, o interesse da teoria de currículo pela crítica queer apontava mais, neste sentido, para

<sup>6</sup> Ainda que seja necessário mais espaço do que disponho por hora, não seria sem razão recorrer a produtividade do vocabulário psicanalítico para os estudos de gênero e sexualidade como apontam Gayle Rubin e Judith Butler (2003) em entrevista conjunta. Se o faço, aqui, é por considerar os mecanismos subjetivos paranoicos e as correlatas fantasias de ameaça externa – o exterior constitutivo (Butler, 2019) – que constituem a própria teorização sobre currículo e diferença.

um interesse pelo funcionamento da normatividade de gênero ou das relações de poder do dispositivo da sexualidade do que pela teorização curricular. Efeito duplo nos empurrando para um estrangulamento promovido por aquilo que Sedgwick (2007) nomeou de hermenêutica paranoica, um modo de leitura que produz epistemologias miméticas daquilo que supõe criticar. Parte da paranoia envolve, como argumento, declinar de uma leitura teórica mais alargada de currículo que não somente não aceita tacitamente a estabilidade ou a homogeneização normativa como sua pedra filosofal, mas que também não corrobora para converter currículo em outro nome para normatividade, poder, hegemonia ou território de disputa pela representação e de denúncia pela ausência dela. Esta conversão, embora possa soar atrativa do ponto de vista reformista da política<sup>7</sup>, passa por cima da “sempre incompleta compreensão de qualquer experiência educacional incrivelmente bagunçada, imprevisível, imensurável, impossível de conter, parcialmente incoerente, e impossível de ser inteiramente conhecida” (MILLER, 2014: 2061).

A acelerada equiparação entre currículo e normatividade ou a substituição de um pelo outra alimenta uma ossificação imaginativa do que currículo poderia ser e do tipo de trabalho que a crítica *queer* poderia realizar para bagunçar, se assim o deseja, a teorização curricular. Como corolário, a diferença é tomada em termos de “outros” dentro de um regime de alterização, em uma espécie de recalcitrância que, de ponta a ponta, é exposta como parte da gramática colonial moderno. Esses “outros” não passariam de diferenças reconhecíveis e separáveis do lado de fora; criaturas que, se não resultantes do olhar objetivante das normas – ou foram criados por elas ou sucumbiram a elas –, estão as enfrentando sem descanso, duplicando-se, em alguma medida na teoria a assimetria política ou replicando o engolfamento ontológico do qual Ferreira da Silva (2007) fala, isto é, realizando uma interdição dos mundos que poderiam vir à tona. Warren (2017) chega a nomear de onticídio este mecanismo de apagamento das fraturas ontológicas, mas que é a condição necessária para articular uma concepção monolítica do objeto que se estuda e que converte a normatividade em princípio ontológico. Em resumo, o texto dos “outros” – quer pelo sofrimento sob às normas, quer pelo enfrentamento diante delas – com o qual inscrevemos a escolarização falha na medida em que sua postura em direção à liberdade e ao progresso depende de aparatos de justiça e ética humanistas, nos quais a diferença pesa sempre inelegível.

Quando se estuda currículo e o que quer que venhamos a chamar de *queer* seria preciso não se deixar impressionar pelas evidências primeiras da presença da normatividade sob a pena de levar tal supressão ontológica à cabo, mas, quem sabe, apreendê-la partir das condições em que está inserida e a que determina como tal<sup>8</sup>. É porque nos falta um léxico conceitual-imaginativo fora da hermenêutica paranoica que permita articular currículo e diferença sem cair, por sua vez, na armadilha dupla de querer encontrar objetos *queers* saltando diante das normas e de ceder à expropriação extrativista da diferença<sup>9</sup>, que proponho um procedimento de escrita da teoria como querização do pensamento curricular. Ao comentar a origem etimológica da palavra inglesa *queer*, Sedgwick (1993: 12) lembra sua associação como “um contínuo momento, um movimento, um recorrente motivo, turbilhão”. No mesmo ensaio sobre a paranoica, Sedgwick (2003:

<sup>7</sup> No conhecido final de *Bodies that matter*, Butler (2019: 378) notou que o termo *queer* tinha a força de atrair “uma geração mais jovem que quer resistir às políticas mais institucionalizadas e reformistas”. A desestabilização da ação política que está no coração da torção *queer* é explorada por Gamson (1995).

<sup>8</sup> Em Rannierey (2017b) busquei oferecer uma conceituação topológica e performativa de normatividade a fim de problematizar o currículo como uma paisagem homogênea de poder.

<sup>9</sup> Alerta apontado de diferentes formas por Leal (2021), Mombaca (2015) e Perra (2014).



150-1) encerra ainda apelando para uma leitura reparadora voltada para captar “as muitas maneiras pelas quais os indivíduos e as comunidades obtêm sucesso em extrair sustento dos objetos de uma cultura - mesmo de uma cultura cujo desejo declarado muitas vezes tem sido não os sustentar”. Logo, como evitar converter a teoria de currículo em prova cabal da vitória normativa e não lhe tirar o turbilhão?

Essa interrogação depende de um engajamento existencial – e não há motivos para negar – com produzir um deslocamento no pensamento curricular desde – e não para – nossas marcas de gênero e sexualidade. Ao introduzir essas marcas, não estou afirmando que explicam a minha posição ou de quem quer que seja. Ao contrário, as marcas não definem nem nós, nem a situação de um trabalho de pesquisa. Não são uma questão de substância, mas, como argumentei em outro momento, de transfiguração (RANNIERY, 2021). Quando Haraway (2009) escreveu sobre saberes situados lançava mão de um recurso que evitasse apelar para a transcendência e para a reconhecida divisão entre sujeito e objeto. Saberes situados é uma ação, o ato performativo de recolocar a produção do saber, no qual “parcialidade e não universalidade é a condição de ser ouvido nas propostas a fazer de conhecimento racional” (HARAWAY, 2009: 30). Estou, portanto, defendendo um interesse em saber o que esses declarados “outros” – talvez, porque tenhamos crescido sendo esses “outros” – fazem ao conceito de currículo ao colocarem “a alteridade como existindo em um campo relacional para o self” (MUÑOZ, 2006: 187), o que fazem as imagens de pensamento de currículo que carregamos conosco e a conceitos que nos são tão caros, do que em saber como as normas os fazem ou o que as normas fazem com eles e conosco.

Ao recusar tomar o currículo como cenário da manifestação universal de uma estrutura normativa externa com valor meramente particularizador de uma dinâmica geral de sujeição, podemos nos servir da crítica queer para situar o exercício de teorização de currículo, que implícita ou explicitamente realizamos. Isto envolve perturbar a teoria para que se livre de imagens conceituais legadas, quer pela sociologia do conhecimento escolar, quer mesmo pela virada cultural. Esta recusa não é uma negação da herança que constitui o campo do currículo no Brasil<sup>10</sup>, mas, ao contrário, tem uma sua dívida com o que Foucault (2003: 253) chamou de hiperativismo pessimista. Recusa que, sob o risco de ser repetitivo, nada tem a ver com a busca por recônditos românticos isolados das normas, tampouco com o romantismo da adesão celebratória à resistência face aos processos de sujeição. Na provocação de Bourcier (2022: 190), os estudos queers “não têm por função descrever um novo capítulo da história geral ou contar a história das sexualidades desviantes”. O perigo é ceder espaço para a redenção que não passaria de mais um modo – uma volta na rosca do parafuso - de restauração do regime paranoico que impede, bloqueia e interdita a participação da força onto-epistemológica de “um trans-bordamento monstruoso” (LEAL, 2021: 57) como estando no coração de qualquer currículo.

Não seria despropositado usar ao meu favor uma ponderação de Butler (2021) sobre o discurso de ódio: longe de minimizar os efeitos da normatividade, trata-se de deixar em aberto a possibilidade de seu fracasso. Esta é a condição

<sup>10</sup> É mais preciso descrever este trabalho inspirado em Chakrabarty (2000) em termos de provincialização desta herança conceitual da teoria curricular, isto é, voltado para situar as marcas contingentes de sua arrogada universalidade, questionando a reificação de categorias de pensamento como sendo os descritores do campo do currículo. Meu ponto é que a crítica queer não entraria simplesmente em um enquadramento teórico estável, tomando por dadas determinadas imagens conceituais de currículo, nem apelaria a um nativismo de histórias voluntaristas e descritivas de sujeitos minoritários nas escolas. Antes, poderia envolver torcê-las, como quem as remete de volta ao endereço, as perturba a partir de uma aliança entre histórias obliteradas por aquilo que não importa para essas imagens.



para elaborar uma resposta à normatividade, posto que a exclusão do fracasso só faria da teoria uma um caminho mais curto para a confirmar os efeitos das normas. Quem duvida disso é levado a aceitar um construtivismo de via única – Latour (2021) chamaria de construtivismo do pobre – que, sob pena de implodir-se, é forçado a desembocar em uma armadilha metodológica. O currículo até um determinado momento, o momento em que uma pesquisa qualquer se faz, estaria construindo mal a mal a vida dos “outros”, mas, agora, com a metodologia de pesquisa – e a mágica evocação da transparência – faz-se a luz e se pode ver seu funcionamento tal como ele é. A conhecida lição de que a linguagem é performativa é obliterada pelas fantasias de um empirismo positivista que continua a penetrar na pesquisa em currículo, largamente devedora da lógica segunda a qual a pesquisa documenta, representa ou acessa uma realidade. Todo discurso é performativo, exceto, claro, o discurso teórico-metodológico que seria esvaziado da “questão da ruptura e da falha mecânica e da imprevisibilidade do discurso” (BUTLER, 2021: 40).

Frente a esta escalada, nunca se sabe muito bem se estamos enfrentando um desespero cognitivo diante na inacessibilidade da real ou a conhecida sanha iluminista que encarna a razão universal e chega para dispersar as trevas. Seja de que forma for, como Butler (2021: 41) continua, esses modos meta-explicativos das normas são “contraproducentes para pensarmos formas de agência e resistência que não sejam centradas no Estado”. De pronto, o apelo metodológico à transparência desliza para ser mais um braço do duplo vínculo em torno do qual a forclusão ontológica não somente não presta atenção a ontologia e a epistemologia conjuntamente, quanto, atraído pelo pensamento de Estado, toma a diferença habitando fora da memória, da cultura e da ética públicas, da experiência de qualquer currículo. E já que evoquei Bateson, só se sai de todo *double bind* ou fingindo-se ignorá-lo ou inserindo uma perturbação (BATESON *et al.*, 1956). Opto pelo segundo caminho, retomando um ensaio sobre o *queer*, publicado no jornal *Le Monde Diplomatique*, pouco circulado, no qual Borges e Bensusan (2008) voltam-se para “tentar mobilizar o poder revolucionário do barulho que muitas vezes é tratado como inaudível”.

Parece-me pouco ruidoso a atitude de tomar que todo currículo não serve para outra coisa senão apresentar os “outros” das normas de gênero e sexualidade e estes como servindo para iluminá-las. Isso procede da convicção de que o currículo, inevitavelmente conversador, não passaria de um campo perverso – não custa relembrar a lição de Bernstein (1996) sobre o pulso moral do discurso pedagógico – no qual “os outros” são sempre uma função derivada de interesses sórdidos do pensamento heterossexual dominante<sup>11</sup>. Que queer pode ser reconhecido através dos currículos? Que queeridade emerge dos currículos? E se queer não for, ou não somente for, sinônimo de corpo estranho, como evocado por Louro (2004) e depender da deriva que Louro (2010) evocou em outro texto, da quebra, de um rumor delicado, de um barulho ou de som ao redor? E se nem mesmo se deixar se circunscrever neste estranho abjeto e evocar mais uma desorientação, um barulho ou uma perturbação, um delicado ou tênue, mas murmurante movimento? Diferentes circuitos e paisagens curriculares não teriam exatamente esse potencial de empurrar as conversas complicadas, lembra Pinar (2016), da teoria de currículo com a teoria queer em direções surpreendentes por que perturbam a imagem tida como certa de currículo? Não seria preciso meter a

<sup>11</sup> Para uma etnografia de como conceitos queer, a exemplo, de heteronormatividade passaram a ser usados, não sem tensões, na arena dos movimentos políticos, conferir Colling (2014).

colher na imaginação teórica e queerizar – por falta de palavra mais adequada – modalidades de pensamento, análise e teorização curricular?

Escrever em termos de teoria pode soar uma liberdade excessiva, dado a crítica que Saez (2004) faz ao quão o uso do termo pode ser inapropriado, se teoria for tomada no sentido forte de um conjunto sistematizado de ideias para explicar um objeto. Desejo, contudo, mantê-lo, seduzido que estou pela sugestão de Despret (2017: 9) de que,

toda teoria é [...] uma matriz narrativa: uma matriz no sentido em que ela gera histórias, e também no sentido de continente à espera de conteúdo. [...] E essa matriz de histórias importa, pois ela vai afetar não somente aquilo que se conta, mas também aquilo que se observa.

Teoria de currículo importa porque importa como observamos o currículo e os aparatos semióticos e materiais que usamos para tanto. E queer importa como um movimento de torção transversal, uma plataforma de imaginação para turbilhonar a teorização curricular porque importa a geração de histórias cacofônicas e perturbadas, delicadamente barulhentas e bagunçadas, que afetam aquilo que conceituamos por currículo. Uma torção que deve menos ao espetáculo da abjeção, mas é um mergulho na performance de uma erotoescrita<sup>12</sup> de histórias contadas por lábios (LUCIANO, 2011), íntimas (RANNIERY, 2019) ou espectrais (FRECERRO, 2006) a fim de realizar uma retomada do “lirismo desenfreado” (LEAL, 2021: 16) que transborda as fronteiras espaço-temporais do currículo e realiza uma retomada da invenção na existência<sup>13</sup>. De onde se concluiu que teoria de currículo não é uma matriz poética, apesar da conhecida convocação de Tomaz de Tadeu da Silva (2006)?

## Do título

“Um pouco de possível, senão eu sufoco...”. Esta é uma frase, daquelas célebres atribuída a Deleuze. Trata-se de uma declaração mencionada por Deleuze (1992: 131) a propósito de uma homenagem a Michel Foucault e teria sido, na verdade, um desabafo de Foucault quando percebeu a ironia de seu rumo filosófico voltado para aquilo que mais detestava: o poder. Sufocado pela intensidade com que se voltara para esse tema, Foucault, ou, pelo menos o retrato de Foucault realizado por Deleuze (1992), buscou oxigenação intelectual ao se perguntar se, afinal, não haveria nada para além das relações de poder. Neste retrato, Foucault teria encontrado uma resposta no sujeito em ação nas instâncias de poder, “a busca prática de um outro modo de vida”<sup>14</sup>, nas palavras Deleuze (1992: 132). Como a teoria de currículo cultiva esta busca prática em momentos tão avassaladores e destrutivos como o que estamos vivemos? O que significa pedir um pouco possível à teoria de currículo para não sufocarmos? Ao comentar como o possível

<sup>12</sup> Ao escrever em termos de erotoescrita, remeto à formulação de Freeman (2010) sobre erotohistoriografia um modo de ver a escrita da teoria como corporal e envolvida com sensações que já não se dedica a escrever sobre o objeto perdido no presente, mas sim o encontra já no presente. Essa forma desacreditada de conhecimento é o que permite rastrear a vida diante e após a morte.

<sup>13</sup> Há uma tripla referência na escolha das palavras. Estou invocando o conceito de retomada usado pelos tupinambás para descrever o fenômeno de retorno e demarcação de terras no sentido de ter de volta o que foi expropriado, tal como formulado por Babau (2019). Também estou me referindo ao, hoje, clássico ensaio de Macedo (2006) sobre currículo como fronteira de espaço-tempo cultural. Além disso, o uso do verbo reativar deve a tradução brasileira proposta por Jamile Pinheiro Dias para o uso verbo reclaiming usado por Stengers (2017: 15) para falar “em termos de agenciamentos que geram transformações metamórficas em nossa capacidade de afetar e sermos afetados – e também de sentir, pensar e imaginar”.

<sup>14</sup> Em comentário sobre a política queer em Foucault, Halperin (1995: 86) já comentava que “queeridade constitui não apenas uma resistência às normas sociais ou uma negação de valores estabelecidos, mas uma construção positiva e criativa de diferentes modos de vida”.

recuperou seu estatuto autêntico com Deleuze, Zourabichvili (2000: 356) conclui que estamos diante de uma “figura positiva e virtual do ainda não, ao invés da projeção irreal, no futuro, do já presente”.

Desejo ler essa formulação, sobrepondo-a ao trabalho de Muñoz (2019), pois é em torno do ainda-não que o autor defende a imaginação política *queer*. Muñoz (2019: 96) escreve: “o aqui e agora simplesmente não é suficiente. Queeridade deveria e poderia ser sobre um desejo de outra forma de ser no mundo e no tempo, um desejo que resiste as ordens para aceitar o que não é suficiente”. Neste contexto, faço uso do verbo *ecoar*, entrelaçando o fenômeno da ecolocalização a uma formulação de Luc-Nancy (2013) sobre a escuta. A orientação por ecos define uma habilidade complexa compartilhada por morcegos, baleias, golfinhos e alguns pássaros (GRIFFIN, BUSNEL e FISCHER, 1980). Morcegos, por exemplo, emitem sons ultrassônicos com focinhos ou bocas que voltam na forma de eco com frequência menor. A presença de objetos e outros seres é percebida pela audição, pela capacidade de escutar as vibrações que retornam, principalmente quando não se pode ver, algo que Griffin (1958) sintetizou na bela expressão *ouvindo no escuro*. Por sua vez, Luc-Nancy (2013) critica o caráter centrado na visão da filosofia ocidental e como obscurece a presença sonora “essencialmente móvel, vibrante de ir-e-vir entre a fonte e a orelha, através do espaço aberto” (NANCY, 2013: 169). Segundo Luc-Nancy (2013: 172), esta filosofia poderia ser resumida em “retornar ou [...] se abrir à ressonância do ser ou ao ser como ressonância”. Se a ressonância, está na base de toda lógica do sentido, o corpo ouvinte se coloca como “a expansão súbita de uma câmara de eco” (LUC-NANCY, 2013: 170).

O que quer que venhamos a chamar de *queerização* da teoria de currículo poderia implicar um ato de escrita da teoria como reverberação de um ainda-não, como caixa de ressonância dos sons monstruosos de qualquer currículo, ecoando um excesso poético aberrante que o transborda e que não se pode ver, um excesso que chega a nós através da “amplitude do desdobramento sonoro e [d]a minúcia de seu simultâneo redobramento” (LUC-NANCY, 2013: 172). O eco, afirma ainda Librandi (2020: 212), “apresenta uma repetição diferencial de uma não identidade auditiva, ressoante e responsiva, um sujeito-diapasão”. Este *ecoar o possível* demanda repensar, por extensão, a textura da escrita da teoria de currículo. O que se coloca é uma capacidade da teorização se escrever a partir daquilo que recebe frente o diapasão, pois “aquele que fala é sempre um Outro que ressoa” (LIBRANDI, 2020: 212). *Ecoar o possível* é um apelo a uma ética da escrita da ressonância, de busca pelo que há *queer* por vir no mundo, os mundos *queers* ou momentos *queers* antes ou depois, além ou aquém de qualquer engolfamento promovido pela normatividade, de um ainda-não.

Eis porque a leitura reparadora está longe de ser um apelo idílico, uma vez que qualquer currículo não somente está desde já tomado pelos ruídos da diferença, mas porque só se pode percebê-los desde uma distorção constituinte da própria teorização, desde a imersão na escuridão de um turbilhão sonoro. Que a diferença não possa ser acessada como tal só adiciona mais textura a forma como a teorização recoloca-se como eco. Nunca temos a diferença, nunca propriamente a habitamos. “Colocamos [a diferença] depois. Um eco só pode chegar aos nossos ouvidos depois que o som fez o meio vibrar” (MORTON, 2007: 76). Muñoz (2020: 130) continua: “certos objetos, sejam eles atuantes humanos, não-humanos ou inorgânicos, inclusive objetos considerados imateriais, como os sons, por exem-

plo, sejam musicais ou tons distintos, participam” do circuito de relações de pertencimento”. Ao comentar a obra *Testo Junkie* de Preciado (2018)<sup>15</sup>, Muñoz (2020: 129) aproxima ainda o queer de “um modo de transformação, mas não exatamente um convite para a transformação. É um chamado para nos sintonizar com a nossa transformação”. Para além do gênero ou da sexualidade como categorias analíticas ou quicá como objetos de ensino dos currículos, evoco o queer, aqui, como um modo de sintonizar a teorização de currículo com essa transformação, como quem performa no corpo da escrita da teoria um exercício de ressonância para as frequências de um campo de ecos com seus efeitos performativos.

Meu esforço é para abrir uma teorização em currículo que se imagine desde essa orientação ecoante, que possa resistir à atração de situar a *teoria queer* como modelo para reconhecimento de identidades de gênero e sexualidade – quaisquer que sejam – nos currículos, mesmo que para criticá-las, e lance mão de uma disposição para transmitir “uma sensação de processos continuando sem um sujeito ou um autor” (MORTON, 2007: 41) como percorrendo os currículos. *Ecoar o possível* pode traduzir-se em maneiras produtivas de considerar a escuta da diferença e não necessariamente a localizar quem é declarado diferente pelos currículos. Quem sabe, podemos performar uma resposta especulativa, mais teórico-experimental, às maneiras através das quais a diferença, não importa qual seja seu registro, é sempre parcialmente ilegível em relação à normatividade; está mais próxima de um ruído, um rumor, um traço, um vestígio, que percorre e se perdura no ar e que nos caberia amplificar, ressoar e transmitir.

Talvez, pudéssemos considerar, agora, os múltiplos modos pelos quais *queerizar* a teorização curricular é um sítio de potencialidade imaginativa para o currículo e não somente uma ruptura da normatividade. Este é um apelo no qual a teorização negocia com a realidade, calibrando a atenção para modos pelos quais cadeias de diferenças incomensuráveis ao reconhecimento se beneficiam de esfumar posições paranoicas em um esforço para deixá-las perturbando o conceito de currículo desde dentro. Trata-se de algo próximo ao que Foucault (2015: 15) descreveu como um “intuito de ampliar as lutas, por uma espécie de mudança de fundo, de mudança de eixo em relação às lutas” – uma mudança de tom ou frequência da escrita da teoria quando responde intimamente ao som ruidoso do mundo para que “a multiplicidade de coisas possíveis, de encontros possíveis, de amontoamentos possíveis, de conexões possíveis [faça] com que, com efeito, não se possa mais ser idêntico a si mesmo” (FOUCAULT, 2015: 22). Meu argumento pode ser lido, enfim, como um exercício de encenar na teoria de currículo uma análise reparativa que descreve e amplia essa matéria insondável da diferença.

Coloco-me em termos tão incertos porque me vi diante de uma provocação ao título que estabeleci – e, enquanto provocação, é mais uma autocrítica. É provável que *ecoar possível* tenho repetido em excesso a conjugação currículo e vida; aquela que leva Pinar (2016: 22) a afirmar que “a relacionalidade da vida, e essa realização caracteriza a relacionalidade do currículo”. Pinar (2016: 22) insinua minha inquietação: “o fato de a conversa ser, então, complicada não é somente um problema pedagógico, mas uma oportunidade educacional para entender a diferença dentro da semelhança e não apenas em nossas espécies, mas a vida na Terra”. Se *ecoar o possível* evoca a “vida”, precisaria evitar a tendência de tomar

<sup>15</sup> A simetria realizada por Preciado (2018: 414) é significativa para minha sugestão: “Mas aspiro, sim, a convencê-los de que, na realidade, vocês são como eu. Tentados pela mesma deriva química. Vocês a levam dentro: vocês se acreditam mulheres cis, mas tomam pílula; vocês se acreditam homem cis, mas tomam Viagra; são normais, mas tomam Prozac ou Paxil na expectativa de algo que os livre de seus problemas de decréscimo de vitalidade; vocês usam cortisona, cocaína, álcool, Ritalina e codeína... Vocês, você também, vocês são o monstro que a testosterona desperta em mim”.



a vida em termos semelhança com a figura do *antropos* que nasce, cresce, reproduz e morre. Esta tendência clama pela temporalidade reprodutiva e linear da heterossexualidade como regime político (EDELMAN, 2003). Como indicou Colebrook (2014), a institucionalização e valorização nos estudos *queers* pode restaurar em vez de desestabilizar o sentimento humanista ao privilegiar a atuação sobre a inércia, a criatividade sobre a morte e a pura existência sobre a indeterminação. *Ecoar possível* visa contribuir para a “conversa constante” (PINAR, 2016: 22) que é a relacionalidade do currículo, baseada em uma semiótica mais explícita performance da performatividade constitutiva do mundo desde uma área povoada pelas relações aberrantes entre humanos, mais-que-humanos e a Terra. Nos termos de Bourcier (2020: 191), de fato “existe uma queer matriz, uma maneira queer [...] de resistir, que empresta performance e performatividade à sua dimensão política”. Trata-se de ecoá-la.

## Do argumento

Nesta sessão final, desejo concluir recorrendo ao conto *Filhos de Sangue* de Octavia Butler (2020) e a história dos terráqueos que vivem em uma espécie de reserva fora do sistema solar protegidos pelos alienígenas Tlic. Gan, o protagonista, é um menino que vive junto à mãe, irmão e irmã “protegidos” por T’Gatoi, uma espécie de centopeia alienígena. A rotina da família é diariamente se aninhar no corpo de T’Gatoi e comer ovos que ela lhes oferece na mesa com algum tipo de propriedade alucinógena. Certo dia, Lomas, um homem muito machucado, é abandonado na porta da família. Ao cuidar desse estranho, Gan presencia o parto doloroso das larvas Tlic retiradas sangrentamente por T’Goi do corpo de Lomas. Homens terráqueos realizaram um acordo para habitar naquele mundo no qual os humanos são os hóspedes fugindo de uma guerra em curso e emprestam suas carnes para a gestação dos filhotes alienígenas. Gan, que aceitava, até então, de bom grado sua tarefa de gestar os filhos de T’Gatoi, titubeia sobre realizá-la. Este não é, contudo, somente um conto sobre como o nosso corpo serve para reprodução de seres alienígenas. É uma história, como a própria Butler (2020), insiste de amor, de como diz Haraway (2016), fazer parentes para a coabitação. Gan e T’Goi amam-se e ele entrega seu corpo para inoculação dos ovos dela.

A conexão entre ecologia, sexualidade, parentesco, amor, desejo e prazer é tão bonita quanto dolorosa. Ao tecer uma costura com o conto, é a sinonímia entre currículo e a grande domesticação modernizadora que espero ter colocado em questão. O desafio é não deixar esses laços de amor aberrante para atrás, pois é o que “permite ver e achar beleza numa paisagem devastada” (MORTIMER-SANDILANDS, 2011: 193). E, se o currículo implicar uma gestação em nossas carnes de ligações monstruosas entre diferentes coligações e com seres estranhos? Que se volte a citação de Fanon (2008): há algo de visceral em jogo, que nos lança em um emaranhado de matéria e linguagem “imbuído da potencialidade de uma reconstituição afetiva radical” (KHANNA, 2020: 2) por meio da qual podemos abrir o trabalho de reimaginação da habitação corporal de qualquer currículo. Não sem razão, comecei este texto sugerindo que fomos lançados num movimento deslocamento, pois tem se trata de constituir a conversa entre teoria *queer* e teoria de currículo como uma fuga dos modos de pensá-lo que são justificadamente tomados como insustentáveis diante da magnitude do colapso ecológico que atravessamos. Esse movimento de fuga – a fuga de Omelas para lembrar, agora, um conto Le Guin (2011) – assume a constatação que a catástrofe ambiental e a violência colonial são dois lados de uma mesma moeda.

São, esses dois lados, condições de possibilidade deste estado que vivemos e eles têm como condição genealógica a mitologia branca, para fazer um uso um tanto livre da proposição de Derrida (2001). Não seria nem um pouco surpreendente que essa mitologia demonstrasse avidez pela “vida” das escolas e dos currículos, nas quais professores e estudantes contam uma história diferente das possibilidades de existir para além ou aquém do controle ou das normas. Seria preciso reconhecer, contudo, que os estudos curriculares resistem a se abrirem para fora da tradição antropocêntrica –; tradição esta que relega a “natureza” o papel de segundo plano passivo quando é a intrusão das criaturas da Terra – a expressão é de De La Cadena (2015) – na política que ganha relevo. Para voltar a Deleuze, desta vez, em parceria com Guattari, no qual os dois escrevem: “O sujeito e o objeto oferecem uma má aproximação do pensamento. Pensar não é nem um fio estendido entre um sujeito e um objeto, nem uma revolução de um em torno do outro. Pensar se faz antes na relação entre o território e a terra” (DELEUZE e GUATTARI, 2010: 110). É com mais esse intercessor que insisto, por fim, em convocar a teoria *queer* para experimentar pensar e nos virar com o risco de escutar as vozes aninhadas da Terra – de seres e coisas mais-que-humanos e extra-humanos, vivos e não-vivos, orgânicos e inorgânicos – que jamais deixaram de estar enovelados em nós ou, agora em uma escala colapsada, em torno e dentro de nós, mas aos quais nunca soubemos dar mais que um lugar periférico ou lateral.

*Queer* trata menos de um analítica da normatividade levada à cabo pelos currículos do que uma rica plataforma de fabulação de imagens e discursos, conceitos e sínteses heterogêneas e que, não raras vezes, nossa ocupação com a “vida” tende a ignorar solenemente. Essa ocupação com a “vida” nem sempre se pergunta sobre o emaranhado com seres e criaturas da Terra, de como a “nossa” vida depende e está entrelaçada a vida orgânica e inorgânica da materialização do mundo (BARAD, 2020). A vida não está à parte da natureza nem mesmo pode ser o signo ou o nome para a excepcionalidade do humano. Quando uma preocupação com a vida se encena alijada de uma escuta sensível, reencenando regimes de pensamento que auspiciosamente precipitam o *antropos*, termina por reiterar categorias constitucionais da mitologia branca, enquadrando e mutilando o mundo para que caiba dentro de sua gramática.

Encerro, assim, colocando meu argumento diante tarefa ético-política das ecologias *queers* e como nos colocam nas tramas curriculares antes da partilha natureza e cultura – ali, nas pontes *naturezacultura* (HARAWAY, 2008) –, nas quais uma diferença irreduzível não demanda uma representação parlamentar ou disciplinar, mas um acordo estranho e incomum. Não estou, de súbito, insistindo nesta questão ecológica por motivo, vontade ou estilo, mas, por considerar, a amplitude, a gravidade e complexidade da questão na qual estamos situados, de forma que possamos sintonizar, como pediram, certa vez, Eng, Halberstam e Muñoz (2005), “a crítica *queer* em relação a número de emergências histórias, para tomar de empréstimo de Walter Benjamin, com consequências tanto nacionais quanto globais”. Este atravessamento exige de nós criar um outro léxico para fazer da do currículo esse trabalho de responder e viver um mundo em colapso, uma arte de cuidar e cultivar alianças com vozes aberrantes da Terra, realizar trocas conflituosas e agonísticas e articulações perigosas e arriscadas na diferença e pela diferença. Cuidado, afirma Stengers (2015: 75):

no sentido em que ele não diz respeito aqui ao que se define a priori como digno de cuidado, mas em que ele obriga a imaginar, sondar, atentar para consequências que estabeleçam conexões entre o que estamos acostumados a considerar separadamente.



Em suma, ter cuidado no sentido em que o cuidado exige que se saiba resistir à tentação de julgar.

Fela fricção de convergências de histórias (humana, natural e geológica), sugere Chakrabarty (2015), podemos lutar com nosso pensamento inevitavelmente antropocêntrico a fim de suplementá-lo com formas de disposição para com as criaturas da Terra que faça surgir uma forma relacional ainda não reconhecida. As capacidades especulativas da crítica *queer* nos permite apelar para essa possibilidade. Ao produzir as condições para o surgimento de situações contingentes e acrescentando elementos de fricção entre espécies, quem sabe, com elas, a teorização de currículo possa ser um modo de criar uma intensificação dessa interdependência relacional e, conseqüentemente, nos livrar de nossos princípios reflexão, abandonando sonhos de emancipação e de liberdade ilimitada nutridos pelas utopias modernistas. Quando o humano é uma coisa entre tantas outras (indeterminadas), podemos melhor nos perder nesta Terra instável e, assim, ecoar o possível para não sufocar.

o tipo de pensamento que estamos, finalmente, começando a ter sobre como mudar os objetivos da dominação humana e crescimento ilimitado para aqueles da adaptabilidade humana e sobrevivência a longo prazo [...] e isso envolve aceitação da impermanência e da imperfeição, uma paciência com a incerteza e o imprevisto, uma amizade com a água, a escuridão e a terra. (LE GUIN, 2017: 61)

Le Guin (2017) escreveu em termos de palpite. Gostaria de relê-lo como um apelo, um clamor para uma teorização de currículo muito diferente dos termos do projeto de formação de sujeitos ou de reconhecimento e produção de identidades.

Recebido em 30 de abril de 2022.  
Aprovado em 25 de julho de 2022.

## Referências

- AUSTIN, John. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. São Paulo: Artes Médicas, 1991.
- BABAU, Cacique. Retomada. *Piseagrama*, 13: 98-105, 2019.
- BARAD, Karen. Performatividade queer da natureza. *Revista Brasileira de Estudos de Homocultura*, 3 (11): 300-346, 2020

- BATESON, Gregory; JACKSON, Don; HALEY, Jay; WEAKLAND, John. Toward a theory of schizophrenia. *Behavioral Science*, 1 (1): 251–264, 1956.
- BENTO, Berenice. *Transviad@s*. Salvador: EDUFBA, 2017.
- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BORGES, Fabianne; BENSUSAN, Hilan. *Queer: a política sexual do noise*. *Le Monde Diplomatique*, 24 de julho de 2008.
- BOURCIER, Sam. *Queer zones*. São Paulo: Crocodilo, 2022.
- BOURCIER, Sam. *Homo incorporated: o triângulo rosa e o unicórnio que peida*. São Paulo: n-1 edições, 2020.
- BUTLER, Judith. *Discurso de ódio*. São Paulo: EdUNESP, 2021.
- BUTLER, Judith. *Corpos que importam*. São Paulo: n-1 edições, 2019.
- BUTLER, Octavia. *Filhos de Sangue e outras histórias*. São Paulo: Morro Branco, 2020.
- CHAKRABARTY, Dipesh. “The Anthropocene and the convergence of histories”. In: HAMILTON, Clive; BONNEUIL, Christophe; GEMENNE, François. (Orgs.). *The Anthropocene and the Global Environmental Crisis*. Nova York: Routledge, 2015. pp. 44-56.
- CHAKRABARTY, Dipesh. *Provincializing Europe*. Princeton: Princeton University Press, 2000.
- COLEBROOK, Claire. *Sex after life*. Ann Arbor: Open Humanities Press, 2014.
- COLLING, Leandro. *Que os outros sejam o normal*. Salvador: EDUFBA, 2015.
- DE LA CADENA, Marisol. *Earth beings*. Durham: Duke University Press, 2015.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?*. São Paulo: Ed. 34, 2010.
- DESPRET, Vinciane. O que diriam os animais se...*Cadernos de Leitura*, 45: s/p, 2016.
- DERRIDA, Jacques. *Margens da filosofia*. Campinas: Papirus, 1991.
- ENG, David; HALBERSTAM, Judith; MUÑOZ, José. What’s *queer* about *queer* studies now. *Social Text*, 84-85 (1): 1-17, 2005.
- EDELMAN, Leo. *No Future*. Durham: Duke University Press, 2004.
- FANON, Franz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EdUFBA, 2008.
- FERREIRA DA SILVA, Denise. *Toward a Global Idea of Race*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2007.
- FRECCERO, Carla. “Queer Spectrality: Haunting the Past”. In: HAGGERTY, George; McGARRY, Molly. (Eds.). *A Companion to Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Studies*. Malden: Blackwell Publishing, 2008. pp. 194-213.
- FREEMAN, Elizabeth. *Time Binds*. Durham: Duke University Press, 2010.

- FOUCAULT, Michel. O saber gay. *Revista Ecopolítica*, 11 (3): 2-27, 2015.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1: a vontade saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.
- FOUCAULT, Michel. “Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho”. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. (orgs.). *Uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. pp. 253-278.
- GAMSON, Joshua. Must Identity Movements Self-Destruct? A Queer Dilemma. *Social Problems*, 42 (3): 390-407, 1995.
- GRIFFIN, Donal. *Listening in the dark*. New Haven: Yale University Press, 1958
- GRIFFIN, Donald; BUSNEL, René-Guy; FISH, James. *Animal sonar systems*. New York: Plenum, 1980.
- HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, 5: 7-41, 2009.
- HARAWAY, Donna. *When species meet*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2008.
- HARAWAY, Donna. Antropoceno, Capitaloceno, Plantationoceno, Chthuluceno: fazendo parentes. *ClimaCom*, 266 (69): 250-226, 2019.
- HARTMAN, Saidiya. Vênus em dois atos. *Revista ECO-Pós*, 23 (3): 12-33, 2020.
- KRISTEVA, Julia. *Powers of horror*. Nova York: Princeton University Press, 1982.
- LATOURE, Bruno. *Sobre o culto moderno dos deuses "fatiches"*. São Paulo: Edunesp, 2021.
- LEAL, Abigail Campos. *Ex/orbitâncias*. São Paulo: GLAC Edições, 2021.
- LE GUIN, Ursula. *No Time to Spare*. Nova York: Houghton Mifflin Harcourt, 2017.
- LE GUIN, Ursula. *The Ones Who Walk Away From Omelas*. Nova York: Creative Education, 2018.
- LIBRANDI, Marília. *Escrever de ouvido*. São Paulo: Relicário, 2020.
- LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LOURO, Guacira. “Viajantes pós-modernos II”. In: MOITA LOPES, Luis; BASTOS, Liliana (orgs.). *Para além da Identidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. pp. 203-213.
- LUCIANO, Dana. “Nostalgia for an Age Yet to Come: Velvet Goldmine’s *Queer Archive*”. In: McCALLUM, E. L.; TUHKANEN, Mikko (eds.). *Queer Times, Queer Becomings*. Nova York: Suny Press, 2011. pp. 121-158.
- LUC-NANCY, Jean. À escuta. *Outra travessia*, 15: 159-172, 2008.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, 11 (32): 285-6, 2006.
- MIKDASHI, Maya; PUAR, Jasbir. Queer theory and permanent war. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, 22 (2): 215-22, 2016.

- MILLER, Janet. Teorização do Currículo como antídoto contra a cultura da tes-  
tagem. *e-curriculum*, 12 (3): 2043-63, 2014.
- MISKOLCI, Richard. A Teoria *Queer* e a Sociologia: o desafio de uma analítica da  
normalização. *Sociologias*, 11 (21): 150-182, 2009.
- MOMBAÇA, Jota. Pode um cú mestiço falar? *Medium*, 2015.
- MORGENSEN, Scott. *Spaces between Us*. Minneapolis: University of Minnesota Press,  
2011.
- MORTIMER-SANDILANDS, Catriona. Paixões desnaturadas? Notas para uma  
ecologia queer. *Estudos Feministas*, 19 (1): 175-195, 2011.
- MORTON, Tim. *Ecology Without Nature*. Cambridge: Harvard University Press,  
2007.
- MUÑOZ, José E. Feeling Brown, Feeling Down: Latina Affect, the Performativity  
of Race, and the Depressive Position. *Signs*, 31 (3): 675-688, 2006.
- MUÑOZ, José E. *Cruising Utopia*. Nova York: New York University Press, 2019.
- MUÑOZ, José E. *The Sente of Brown*. Durham: Duke University Press, 2020.
- PEREIRA, Pedro Paulo. Queer nos trópicos. *Contemporânea*, 2: 371-394, 2012.
- PINAR, William. *Estudos curriculares: ensaios selecionados*. São Paulo: Cortez,  
2016.
- PELÚCIO, Larissa. “História do Cu do Mundo: o que há de *queer* nas bordas?”.  
In: ALMEIDA, Heloísa Buarque de. (org.). *Pensamento feminista hoje – sexuali-  
dades no Sul Global*. São Paulo: Bazar do Tempo, 2020. pp. 287-301.
- PERRA, Hija de. Interpretações imundas de como a Teoria *Queer* coloniza nosso  
contexto sudaca, pobre de aspirações e terceiro-mundista, perturbando com no-  
vas construções de gênero aos humanos encantados com a heteronorma. *Revista  
Periódicus*, 1 (2): 291-298, 2014.
- PRECIADO, Paul. *Testo Junkie*. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- PUAR, Jasbir. *Terrorist Assemblages*. Durham: Duke University Press, 2007.
- RANNIERY, Thiago. “Dos lugares de enunciação ao trabalho de transfiguração”.  
In: MIZOGUCHI, Danichi; BARROS, Maria Elizabeth (orgs.). *Políticas de escrita  
em pesquisas nas ciências humanas*. Niterói: Eduff, 2021. pp.173-198.
- RANNIERY, Thiago. Educação após a intrusão de Gaia: o que o queer tem a ver  
com isso? *e-Curriculum*, 17 (4): 1436-1457, 2019.
- RANNIERY, Thiago. No balanço da teoria queer em educação: silêncios, tensões  
e desafios. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, 25: 19-49, 2017.
- RANNIERY, Thiago. Currículo, normatividade e políticas de reconhecimento a  
partir trajetórias escolares de “meninos gays”. *Arquivos Analíticos de Políticas  
Educativas*, 25 (51): 1-29, 2017.
- RUBIN, Gayle; BUTLER, Judith. Tráfico sexual. *Cadernos Pagu*, 21: 157-209,  
2003.
- SÁEZ, Javier. *Teoría Queer y psicoanálisis*. Madrid: Síntesis, 2004.
- SEDGWICK, Eve Kosofsky. *Touching Feeling*. Durham: Duke University Press,  
2003.

- SEDGWICK, Eve Kosofsky. *Tendencies*. Durham: Duke University Press, 1993.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SPIVAK, Gayatri. *Pode o subalterno falar?*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- STENGERS, Isabelle. *No tempo das catástrofes*. São Paulo: Cosac & Naify, 2015.
- STENGERS, Isabelle. Reativar o animismo. *Cadernos de Leitura*, 62: 2-15, 2017.
- WARREN, Calvin. Onticide: Afro-pessimism, Gay Nigger #1, and Surplus Violence. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, 23 (3): 391-418, 2017.
- WITTIG, Monique. *O pensamento hétero e outros ensaios*. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.
- ZOURABICHVILI, François. “Deleuze e o possível (sobre o involuntarismo na política)”. In: ALLIEZ, Éric. (Org.). *Gilles Deleuze, uma vida filosófica*. São Paulo: Ed. 34, 2000. pp. 333-356.



# ACENO

REVISTA DE ANTROPOLOGIA DO CENTRO-OESTE  
ISSN: 2358-5587

*A Aceno - Revista de Antropologia do Centro-Oeste  
recebe o ano inteiro, em*

## **FLUXO CONTÍNUO, artigos livres, resenhas, ensaios fotográficos, dossiês (propostas).**

*Interessados na submissão de trabalhos e  
também em atuar como*

### **pareceristas**

*podem realizar seus cadastros em*

***<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/aceno>***

**Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social - Universidade Federal de Mato Grosso**



# Potencialidades da escrita poética de uma estudante travesti num curso de especialização em gênero e sexualidade

*Anderson Ferrari<sup>1</sup>*

*Roney Polato de Castro<sup>2</sup>*

*Cibelle Cristina Lopes e Silva<sup>3</sup>*

Universidade Federal de Juiz de Fora

**Resumo:** Este artigo traz, como ponto de reflexão, a poesia escrita por uma aluna travesti de um curso de especialização em relações de gênero e sexualidades, visando argumentar que esse curso, numa universidade pública federal, pode se constituir como ‘espaço seguro’ de constituição de si. É esse jogo de força que é o foco das nossas análises a partir da poesia, tomando a perspectiva foucaultiana como inspiração para problematizar a escrita de si e os jogos discursivos que ela aciona na produção de si e dos outros.

**Palavras-chave:** travesti; escrita; gênero; sexualidade; educação.

FERRARI, Anderson; DE CASTRO, Roney Polato; SILVA, Cibelle Cristina Lopes. **Potencialidades da escrita poética de uma estudante travesti num curso de especialização em gênero e sexualidade.** *Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, 9 (21): 45-62, setembro a dezembro de 2022. ISSN: 2358-5587

<sup>1</sup> Professor Adjunto de Ensino de História da Faculdade de Educação da UFJF. Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF. Doutor em Educação (Unicamp). Licenciado e Bacharel em História (UERJ). Fez estágio pós-doutoral na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona.

<sup>2</sup> Professor da Faculdade de Educação da UFJF, onde é professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (GESED). Doutor em Educação pela UFJF.

<sup>3</sup> Pedagoga, Mestre em Educação (UFF) e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora. Docente do Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

## Potentialities of the poetic writing of a transvestite student in a specialization course in gender and sexuality

**Abstract:** The poetry of a black transvestite and student of a specialization course in gender and sexuality, which is provocative writing for analyzes around the processes of constituting subjects as educational processes. It is this game of strength that is the focus of our analyzes based on poetry, taking the Foucauldian perspective as inspiration to problematize the writing of oneself and the discursive games that it triggers in the production of oneself and others.

**Keywords:** transvestite; writing; genre; sexuality; education.

## Potencialidades de la escritura poética de una estudiante travesti en un curso de especialización en género y sexualidad

**Resumen:** La poesía de un travesti negro y estudiante de un curso de especialización en género y sexualidad, que es una escritura provocativa para el análisis de los procesos de constitución de sujetos como procesos educativos. Es este juego de fuerza el foco de nuestro análisis basado en la poesía, tomando la perspectiva foucaultiana como inspiración para problematizar la escritura de uno mismo y los juegos discursivos que desencadena en la producción de uno mismo y de los demás.

**Palabras clave:** travesti; escritura; género; sexualidad; educación.

**E**m um artigo em que se dedica a discutir o “poder da autodefinição”, a feminista negra Patrícia Hill Collins (2019: 271) afirma que “há muito tempo existem atos de resistência, tanto organizados quanto anônimos”. Mesmo que individuais, esses atos de resistência também trazem à tona uma consciência coletiva e característica daquelas pessoas que conhecem a opressão de raça e gênero desde muito cedo, de maneira que essas pessoas não são vítimas, mas sobreviventes. Patrícia Hill Collins (2019) está se referindo aos corpos de mulheres afro-americanas para colocar sob suspeita as hegemonias que nos constituem, assim como o poder da fala, da autodefinição e da escrita de si como formas de luta dessas mulheres. “Suas ideias e ações não só sugerem que existem um ponto de vista autodefinido e de grupo de mulheres negras, mas que sua presença foi essencial para a sobrevivência das mulheres negras norte-americanas” (COLLINS, 2019: 273). Podemos pensar e, sobretudo, sugerir que o mesmo ocorre com outros grupos marginalizados nas suas expressões de gênero e sexualidade, como as travestis, por exemplo.

Considerando o contexto brasileiro, resgatamos historicamente um território marcado pelo lugar da subalternização. A rua e a noite constituíram-se como espaços culturalmente marcados e ocupados não somente por travestis, mas também por transexuais, expulsas das escolas e rejeitadas pelas famílias. Esse sub-mundo, uma herança social compulsória, em muitos casos, fez da prostituição a única renda possível. Contudo, podemos destacar movimentos importantes de migração desse espaço subalterno para um território que vem se constituindo como um espaço de visibilidade que, se outrora significou um território inatingível para esse universo, hoje se constitui como um espaço possível para a escrita de si: a universidade. A dissertação de Marina Reidel, mulher trans e professora talvez seja um divisor de águas desse movimento. Além de partir da escrita como lugar de fala e de representação, Reidel (2014) dá voz a outras travestis e transexuais brasileiras, também professoras, ao abordar suas trajetórias de atuação na educação brasileira.

Nessa perspectiva, ampliamos a citação de Collins (2019) para dizer que a presença de travestis em espaços que antes não podiam ocupar foi e é importante para a sobrevivência e mesmo a existência de outras travestis. Falar e produzir conhecimento sobre si mesmo são formas de existência, de sobrevivência que servem tanto para aquela que fala quanto para aquelas em que se direciona a construção de si. É nesse sentido que queremos tomar essas provocações de Patrícia Hill Collins para problematizar os “espaços seguros” de produção dos sujeitos, principalmente as pessoas que tiveram seus corpos marcados e enquadrados pelo binarismo de gênero, mas que resistem e transgridem a essas marcações.

Resistir e transgredir aos enquadramentos de gênero e sexualidade são entendidos como possibilidades a partir de articulações desses conceitos com os jogos de poder, como defende Michel Foucault (1988). Antes de mergulhar na análise do poder e nos efeitos da relação saber-poder na construção discursiva da sexualidade e dos sujeitos, Michel Foucault (2004) nos convidou a pensar a sociedade que se organizou a partir da modernidade em que o corpo se tornou um

ideal normativo e normatizador, o que significava submetê-lo a processos de treinamento, de formação e de investimento, colocando em circulação sua disciplinarização e docilização.

Dialogando com Foucault, Judith Butler (2019: 66-7) afirma que essa “‘sujeição’, ou assujeitamento, não é apenas subordinação, mas segurança e manutenção, uma contextualização para o sujeito, uma subjetivação”. Tanto Foucault (2004) quanto Butler (2019) nos provocam a pensar como estamos em meio a diferentes instrumentos de poder que vão enquadrando e formando nossos corpos, marcando-os, trazendo-os, com esses processos, a existência. Foucault e Butler investigam esses processos de constituição dos sujeitos não somente para problematizar as operações de poder que nos constituem, que nos ‘assujeitam’, mas também para mostrar que o que está em jogo são essas maneiras de descrever nossos processos de constituição e restrição que atingem nossos corpos, desejos, formas de ser e estar no mundo, apostando numa certa liberdade e poder dos sujeitos em elaborar outras formas de ser e estar no mundo.

Argumentando que esse processo é educativo, que envolve formas de ensinar e aprender, formas de conhecer e saber, formas de problematizar e de construir espaços outros de desconstrução e resistências aos modelos que vamos adquirindo ao longo da vida e nos diferentes espaços sociais em que circulamos, estamos cada vez mais interessados em trazer para a discussão esses momentos e espaços em que contestamos as dominações, as opressões, as relações de poder e as hegemonias de gênero e sexual na educação. Situando nosso campo de investigação e de interesse de pesquisa em torno das questões de gênero, sexualidade e educação, vamos focar nossa análise na escrita produzida em um contexto de formação como espaço seguro para aquelas pessoas que vêm resistindo ao enquadramento de gênero. Para isso, vamos tomar como ponto de reflexão a poesia escrita por uma aluna travesti de um curso de especialização em relações de gênero e sexualidades, visando argumentar que esse curso, numa universidade pública federal, pode se constituir como ‘espaço seguro’ de constituição de si.

O curso de especialização *Relações de Gênero e Sexualidades: perspectivas interdisciplinares* foi criado por um conjunto de professoras e professores que se dedicam a fazer pesquisas nesse campo de conhecimento e que estão alocadas/os em diferentes faculdades/institutos de uma universidade pública federal, tais como Educação, Turismo, Ciência da Religião, Direito, Serviço Social, Colégio de Aplicação. As motivações para a construção do curso estavam circunscritas a três aspectos centrais: (1) a problemática atual de ataques e enfrentamentos que estamos vivenciando pelas forças políticas e sociais conservadoras e religiosas; (2) o entendimento das relações de gênero e sexualidades como campo de conhecimento em disputa; (3) a defesa da universidade pública laica, democrática e inclusiva nos seus compromissos com a pesquisa, extensão e ensino, na produção de conhecimento pautada no fazer científico crítico e contextual, considerando questões que afetam a vida social.

Com esses aspectos motivadores, ofertamos uma primeira turma do curso no ano de 2018, composta de 40 estudantes com diferentes formações iniciais, dentre as/os quais tivemos uma estudante que se definia como travesti e um estudante que se autodeclarava homem trans. O fato de termos essa e esse estudante nos levou a retomar os objetivos do curso, de modo a propiciar uma formação que tomava certos aspectos pouco discutidos – ou até mesmo silenciados – nos cursos de graduação. Estamos nos referindo às relações de gênero e sexualidades como categorias de análise do social, da cultura, da história, como elementos que dizem

da construção da realidade, que organizam nossas relações e são centrais na construção dos diversos aspectos da vida em sociedade, como as políticas, as leis, o funcionamento das instituições sociais, dentre outros. Entretanto, a presença dessa e desse estudante nos trouxe, sobretudo, a possibilidade de afetar a turma com as experiências de pessoas trans, algo que, para muitas pessoas, se constitui como novidade, tendo em vista a restrita convivência com essas pessoas e os estereótipos que povoam o cotidiano, apregoando-as como ‘marginais’, ‘anormais’, ‘doentes’. Ao contrário, a importante presença dessa e desse estudante trans na turma possibilitou que suas narrativas de experiências pudessem afetar, sobremaneira, a formação em foco, perturbando noções naturalizadas de gênero, de sexualidade, de direitos humanos.

Numa das disciplinas do curso, intitulada ‘Gênero, Sexualidade, Cultura Visual e Educação’, as/os estudantes foram provocadas/os a produzir um material audiovisual que fosse apresentado na sala para todas e todos com o qual buscassem trabalhar com as transformações da disciplina nas suas formas de pensar e agir. Como resposta a essa provocação, a estudante travesti nos brindou com uma poesia, a qual iremos tomar como foco de análise para pensar os ‘espaços seguros’ de construção de si e dos outros e a escrita de si como modo de reafirmar existências.

#### O OCÓ FORTE DA BANDA LÁ QUE É UÓ COM AS MONAS CÁ

*Gata, acuenta o bafão que vêi da banda de lá  
no Enem desse ano, colocaram o pajubá  
o babado que já não tava bom  
mais ódio no ocó forte foi despertar  
ele veio na tv falar,  
que o pajubá das mona cá,  
na formação dos erês nada podia acrescentar  
mais o ocó forte de lá se esqueceu  
que a população já colocou no linguajar  
o acué, o equê, a amapô, e até o nhaí da banda cá  
afe bicha, é esse boff uó  
que nos próximos anos vamos ter que aguentar  
não tem babado certo mona  
o boff pode ser uó, mais as gata é de lá  
não deitamos pro regime militar  
não será pra cracucáia, que vamos baixar  
porque a mona bafônica nos ensinou a lutar (madame satã)  
aquela maricon, como ojo azul do mar,  
é recalcadérrima com as monas de cá  
pra ser plena, muito franca, pra esta cona nem ibope vou dar  
porque tenho a certeza de que em todo momento ela vai querer nos tombá,  
mais resistir ao seu mandato uó, vai ser a razão do meu lutar  
e se por um acaso eu tiver que guiar  
com muito ódio eu vou ficar  
sou dundú  
periférica  
brasileira, filha de oxúm e oxossi  
e minha existência ele não vai dar disar (desacuar)  
porque sou bruna<sup>4</sup> tsunami tornado quebra tudo, travesti vinda do pistão  
para UFJF ocupar  
baxe pra cá, para das gatas com propriedade poder falar*

<sup>4</sup> A manutenção do nome Bruna é importante para esse trabalho em função da visibilidade que ele confere a estudante, que defendeu seu uso como uma expressão política de ocupação desse espaço acadêmico, assinando o Termo de Livre Consentimento como procedimento ético da pesquisa.



*porque sou aluna da Especialização em Gênero e Sexualidade  
e aqui o pajubá  
na especialização em estudos de gêneros e sexualidades: perspectivas  
interdisciplinares  
eu vou poder falar  
no trabalho do professor Anderson  
eu vou arrasar, só falando o pajubá  
para os amigos acuar  
porque da banda de cá o oco forte da banda de lá  
não vai ter força para esta bafônica especialização tomar.*

## As condições de emergência

Esse subtítulo - As condições de emergência - nos remete à perspectiva foucaultiana de investigação, interessada nas condições históricas que tornam possíveis um certo 'corte', transformação ou mudança daquilo que é a continuidade (POL-DROIT, 2006). Que rupturas a escrita e a fala de uma travesti podem provocar em contextos educativos formais? Foucault, ao se perguntar sobre as condições de emergência dos dispositivos discursivos, está interessado na relação desses discursos e em suas possibilidades de emergência na sustentação de determinadas práticas. Em que circunstâncias determinados discursos são enunciados? Quem está autorizada/o a dizer o que, em que momento e em que espaço?

Podemos argumentar que é muito recente a produção acadêmica de pessoas trans nos níveis de pós-graduação em educação<sup>5</sup>. Durante muito tempo, essas pessoas eram expulsas das escolas e, portanto, não acessavam as universidades, não resistiam a diferentes modos de sofrimentos, torturas, agressões e opressões de que eram vítimas. A dissertação de Marina Reidel (2014) é uma das primeiras no campo da educação a fazer a ligação entre vida e produção de conhecimento, abrindo caminho para que outras pessoas trans ocupassem esse lugar. Assim, a produção acadêmica também se torna um espaço de denúncia (REIDEL, 2014; ANDRADE, 2012; OLIVEIRA, 2017). Ao longo do seu texto, Marina Reidel (2014) reconhece que alguns avanços, tanto na educação quanto no movimento social, foram importantes para que ela tivesse as condições para permanecer na educação e chegar ao mestrado como, por exemplo, a conquista do direito ao nome social. Hoje, apesar de permanecermos diante de um quadro social em que ainda temos grandes desafios para enfrentar, como o acesso e permanência das travestis nas escolas e universidades, também temos movimentos de resistências que dizem, por exemplo, das condições de nossa estudante travesti acessar um curso de especialização e nele assinar uma poesia, dizer seu nome social, escrever na primeira pessoa do singular e nos dizer dos enfrentamentos no campo da política e do saber.

Há que se considerar, nesse processo de exclusão e resistência, as condições que atravessam as experiências das pessoas trans, em relação à permanência nas escolas. Não seria exagero admitir que a escola, mais do que qualquer outra instituição, foi "sendo concebida e montada como a grande – e (mais recentemente) a mais ampla e universal – máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim torná-los dóceis" (VEIGA-NETO, 2000: 70). É a escola, depois da família, o espaço onde as pessoas passam a maior parte do tempo de suas vidas. Os efeitos desse processo disciplinar são notáveis. A tentativa de enquadramento e de imposição da normalização pautada no princípio da inteligibilidade

<sup>5</sup> São exemplos dessa produção os trabalhos de Marina Reidel (2014), Luma Nogueira de Andrade (2012) e Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017).

de gênero, em que o estigma e a humilhação social de pessoas que são frequentemente apontadas, devido à sua não normatividade de gênero, não causa estranheza e, em algumas situações, é até naturalizada.

Essas formas de disciplinamento social, de controle, de normalização deixam evidente o papel assumido pela escola: ela “pune e persegue aqueles que escapam ao controle, marca-os como estranhos, anormais, indesejáveis” (MISKOLCI, 2012: 19). A escola constitui-se, em muitos casos, para as pessoas trans, como um espaço homogêneo e autoritário, sombrio, organizado, segundo uma ordem política e social pautada da normatividade de gênero, que marca não somente os que resistem, mas também os que se comportavam conforme o esperado. Enfrentar e resistir a esse processo diz de condições subjetivas e de condições de acesso e permanência não somente na escola, mas também no ensino superior e, posteriormente, na pós-graduação.

Em se tratando do contexto do qual emergem nossas análises, consideramos importante destacar os recortes de raça e de classe que operam interseccionalmente junto às questões de gênero e sexualidade, produzindo diferentes experiências. A estudante travesti que passou a ocupar o espaço de um curso de especialização diz de outros lugares a partir dos quais as tramas de sua experiência vão sendo construídas com a escrita poética. Ela escreve uma poesia em que vai se definindo como “travesti vinda do pistão pra UFJF ocupar”, ou ainda afirmando certas identidades: “sou dundú periférica, brasileira, filha de oxúm e oxossi”. O “pistão” remete à rua, à prostituição, espaço ocupado e de aprendizagem, que marca sua identidade, de tal maneira que é assumido como seu lugar de origem e de constituição para alçar outro espaço de formação, que é a universidade e o curso de especialização. Em vários momentos das aulas, a aluna recorria a esse passado da rua para demarcar sua constituição. Para que acompanhem a trajetória a que a estudante nos conduz, precisamos considerar que esses aspectos são definidores de sua experiência e de seu processo de subjetivação. Dizendo de uma origem social periférica, seus relatos em sala de aula reafirmavam tal localização social como importante elemento de resistência. Ao afirmar que determinados elementos da cultura afro-brasileira a definem, ela diz de uma vinculação étnica e racial.

Portanto, para além das transgressões de gênero que vieram se constituindo como obstáculos e como elementos de luta, a interseccionalidade com elementos de classe e raça é relevante para dizer de como a estudante chega até o curso e constitui nele um ‘espaço seguro’ de resistência e afirmação. Aqui, na escrita de si, o gênero, atrelado a diferenças de classe e de raça, parece não contribuir com a constituição de um espaço subalterno e nem de produção de hierarquizações. Ele é um elemento de marcação identitária, de legitimação de uma intrincada rede que a constitui enquanto sujeito. Sabemos que as múltiplas relações entre diferenças e desigualdades, que se interseccionam ou entrecruzam, vão estruturando relações de poder e demarcando as posições sociais dos sujeitos em duas categorias bem distintas: dominantes e dominados. Os dominantes, amparados pelo racismo, pelo patriarcado, pela opressão de classe e ainda por outras estruturas discriminatórias, capazes de criar desigualdades básicas, desempenham uma função bastante clara nas estruturas sociais e ainda nas instituições educacionais: a de subalternizar os dominados. Entendemos a universidade como uma instituição de acolhimento, de produção de saberes, conhecimento, pluralidade, incentivo à pesquisa, mas também como um espaço de conflitos, dentre os quais, podemos destacar o racismo e a discriminação.

Trata-se de uma poesia escrita por Bruna, uma travesti que se nomeia, que fala de si a partir da incorporação de um certo conhecimento e técnica desenvolvida por ela que possibilitou que entendesse a si mesma para dizer do efeito da disciplina ‘Relações de Gênero, Sexualidades e Cinema como processos educativos’. Ao escrever, Bruna coloca em circulação o tema do eu, da constituição do eu na relação com a noção de verdade, de sujeito, de falar de si e de confissão. Michel Foucault, em 1981, aborda esses temas numa entrevista em que afirma seu projeto de investigação como aquele ligado à historicização e análise de como somos herdeiras/os de uma cultura ocidental, ou seja, como, na cultura ocidental, os “jogos de verdade”, nas Ciências Sociais, na Biologia, na Medicina e na Psicologia, foram desenvolvendo conhecimentos e técnicas para que cada um de nós fosse capaz de nos entendermos e produzirmos saberes sobre nós mesmos (ROCHA, 2014).

Existe um destinatário dessa poesia para o qual Bruna lançou seu olhar ao escrevê-la. Ele ocupa um lugar seguro onde ela se revela, através das informações que ela lhe oferece sobre os processos de constituição de si. A poesia torna Bruna presente para esse destinatário. Por meio da própria escrita, ela traz impacto tanto para aquela que a escreve quanto para aquele que lê, relê. A autora da poesia, ao mesmo tempo em que escreve, escuta a si mesma. Sua presença não se materializa somente pelas informações que ela traz sobre seu processo identitário, sobre os espaços que ocupa, mas, sim, por uma presença imediata, quase física, quando apresenta sinais vivos do que não está presente, de marcas autênticas de sua pessoa. No momento em que ela entrega a sua poesia, se estabelece um movimento de decifração de si para a abertura que passa a dar ao outro sobre si mesma.

A poesia em si já traz as condições de emergência na sua organização. Podemos pensar que a poesia de Bruna está dividida em duas partes. Na primeira, se dedica a construir o contexto sociopolítico atual que foi o motivador da sua escrita, que se inscreve no que estamos nomeando de condições de emergência. Dessa forma, aproximamo-nos do trabalho foucaultiano com os discursos. Ao falar do seu trabalho, Foucault (2016: 69) afirma que “tem o projeto de dizer coisas”. Negando-se como escritor, ele continua “Gostaria de fazer aparecer o que está próximo demais de nosso olhar para que possamos ver, o que está aí bem perto de nós, mas que nosso olhar atravessa para ver outra coisa” (FOUCAULT, 2016: 69).

É esse convite a olhar para o que está perto de nós que a poesia de Bruna nos convoca a fazer e é com esse sentido que estamos tomando-a como provocativa para o campo da educação. Uma escrita que pode ser considerada tanto como provocativa como reativa. Provocativa, porque ela nos provoca a pensar o contexto atual de disputa em torno das questões das pessoas LGBTI+<sup>6</sup>, em especial de uma travesti, e de uma linguagem pajubá, que não é de hoje, mas que dialoga com um passado de construção do qual a escrita de Bruna e sua possibilidade de existência são tributárias. Ela nos provoca com sua postura de enfrentamento a política do governo Bolsonaro de silenciamento das relações de gênero e sexualidades no campo da educação. Por isso também é uma escrita reativa, em que ela afirma sua postura de não se calar e de se utilizar de espaços e momentos como esse para expressar sua resistência. Nesse sentido, a produção da poesia e sua leitura em sala de aula constituem potente momento de problematização, conduzindo a turma a se vincular ao contexto de enfrentamento a que Bruna se refere,

<sup>6</sup> Referência a lésbicas, gays, bissexuais, pessoas trans (transexuais, travestis, transgêneros), intersexuais e demais identidades e expressões de gênero dissidentes da cis-heteronormatividade.

provocando as/os colegas a também se posicionarem criticamente diante desse contexto. Com isso, cumpre o que fora colocado como um dos objetivos do curso, que passa por uma formação ético-estético-política de luta contra aquilo que nos assujeita e que limita nossas liberdades, a partir do contato com teorias, ideias, narrativas de experiências que nos conduzem a pensar como nos tornamos o que somos, de onde se originam nossos modos de pensar e de agir e o que temos feito de nós mesmas/os a partir deles.

Na primeira parte, Bruna identifica a situação que a motivou a escrever a poesia, circunscrita no campo da educação e na relação com os ataques do governo federal, ao tentar silenciar questões que são constitutivas de quem ela é, ameaçando, portanto, sua existência. Ela começa se dirigindo a suas leitoras e seus leitores, com uma escrita que busca implicar o “outro”, sobretudo a comunidade LGBTI+, nomeada de “gata”, uma expressão muito utilizada entre amigas e amigos travestis, pessoas trans e homossexuais masculinos para se referirem às/aos suas/seus iguais.

Ainda na construção da sua poesia, ela estabelece dois lados: a “banda de lá” e as “mona cá”, respectivamente, o governo com suas instituições oficiais e a comunidade LGBTI+. Dois lados que já se enfrentavam em torno das questões de gênero e sexualidade. No entanto, como Bruna assume falar pela comunidade LGBTI+, ela reconhece seu lugar de fala para definir que esses enfrentamentos “já não tava bom” e que agora, com a introdução da linguagem pajubá no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), iria piorar. Ela aciona um passado para demonstrar que a disputa permanece e que ela prevê que ainda iria piorar, num movimento de previsão de um futuro de continuidade de luta, o que é fortalecido na sua poesia pela evidente disposição à resistência, como marca da sua identidade e do passado de luta de outras pessoas LGBTI+. Ela marca posição para o enfrentamento e recorre ao passado e à luta de outras pessoas LGBTI+ que a incitam a continuar, ou melhor, que lhe “ensinaram” lutar, ensinaram um modo de ser e de se posicionar diante dos ataques, quase como uma dívida. Diz ela: “não deitamos pro regime militar, não será pra cracucáia, que vamos baixar porque a mona bafônica nos ensinou a lutar (madame satã)”. Bruna aciona um sentido de poder que nos parece relevante, apontando para relações de forças que tensionam a vida social sem, no entanto, se resolverem por completo, algo que se aproxima da perspectiva foucaultiana que trazemos para nossa análise. Isso diz de movimentos de poder que vão se modificando e se adaptando ao processo de tensionamento.

As condições atuais de enfrentamento a um governo notoriamente contrário aos direitos e conquistas das pessoas LGBTI+ e outras minorias sociais nos conduzem a pensar que seus ataques e o recrudescimento de sua atuação contrária dizem desse processo de disputa, de manutenção de uma assimetria de poder que interessa a determinados grupos políticos, morais e religiosos, a fim de manter um *status quo* que os privilegia e possibilita a continuidade da subjugação. O mesmo movimento de tensionamento e adaptação pode ser encontrado entre as pessoas LGBTI+, ou seja, as “mona cá”, como aponta Bruna, que vão constituindo meios de enfrentamento e perturbação de uma ordem social cis-heteronormativa vigente, sendo a presença do pajubá no ENEM um exemplo disso.

A poesia, portanto, inicia recuperando uma polêmica construída no ENEM de 2018, a partir de uma questão da área de Linguagens em que se utiliza como suporte um texto sobre um tipo de linguagem comumente utilizada entre pessoas LGBTI+, conhecida como “pajubá”. Para Carlos Henrique Lima (2017), o pajubá é uma mistura léxica de yorubá, nagô e outros dialetos, podendo ser considerada

uma língua ou mesmo um tipo de gíria acionada por pessoas dissidentes sexuais e de gênero no Brasil. O que o autor defende é que não há um sujeito por trás da língua, de maneira que podemos dizer que não há um sujeito que fala o pajubá, como se o sujeito se antecipasse a essa linguagem, mas o contrário disso, ou seja, é o pajubá que constrói o sujeito pajubeyro performativamente (LIMA, 2017).

Nessa perspectiva, Bruna se constrói performativamente, ao assumir essa linguagem como marca da sua identidade travesti, de maneira que podemos dizer que o pajubá que ela assume serve não somente para se construir a si mesma, como também para construir outros sujeitos como, por exemplo, o presidente (“ele veio na tv falar”), as/os estudantes das escolas (“na formação dos erês nada podia acrescentar”), as outras e outros estudantes do curso de especialização e as leitoras e leitores da poesia que não fazem parte da comunidade LGBTI+. A poesia, dessa maneira, não é só para o outro, mas para a própria Bruna como uma forma de se constituir na escrita pajubesca, reafirmando uma identidade a partir da linguagem, do simbólico.

### **A escrita na primeira pessoa do singular, a escrita de si**

A segunda parte da poesia é, exatamente, iniciada pela relação entre experiência, estética da existência e a escrita de si.

Nessa parte, Bruna fala na primeira pessoa do singular: “sou dundú, periférica, brasileira, filha de oxúm e oxossi”. Em outro momento, logo em seguida, se apresenta de outra forma, mantendo a primeira pessoa no singular: “sou bruna tsunami tornado quebra tudo, travesti vinda do pistão para UFJF ocupar”. E ainda permanece se afirmando a partir do lugar em que foi convocada a falar, de onde pode falar, marcando uma diferença com o espaço anterior do ENEM em que não se pode falar o pajubá: “aqui o pajubá na especialização em estudos de gêneros e sexualidades: perspectivas interdisciplinares eu vou falar, no trabalho do professor Anderson, eu vou arrasar, só falando o pajubá”. O destaque a esses elementos nos parece suficiente para ilustrar a complexidade da luta de Bruna para ser fiel a si, para se descobrir, para se expressar diante de si mesma. Como ela pôde discernir e descobrir o seu eu para viver uma vida que lhe fora autêntica e verdadeira? Esse trecho da poesia traz uma série de experiências interconectadas, que dizem de um movimento de olhar interno, em que ela aciona elementos externos, como a rua, os orixás, a classe social e o espaço de privilégio da universidade. Ela resgata sentimentos, experiências, processos, desejos, memórias, que nos fazem perceber que as interações com o mundo ao seu redor jamais poderiam lhe ser indiferentes, ao contrário, elas parecem necessárias e urgentes. Quando diz “no trabalho do professor Anderson eu vou arrasar”, ela demarca um processo de autorreconhecimento, de legitimação de si, sem receios de parecer inadequada, estranha, incompreendida ou vulnerável.

Unindo a primeira e a segunda partes da poesia, temos um trecho em que Bruna demonstra certa disposição à resistência como marca da sua identidade:

*mais resistir ao seu mandato uó, vai ser a razão do meu lutar  
 e se por um acaso eu tiver que guiar  
 com muito ódio eu vou ficar*

Resistir será a razão da sua luta, a razão da sua existência. Escrever uma poesia na primeira pessoa do singular, dizer seu nome com todos os sobrenomes e adjetivos que ela mesma construiu e estar numa especialização em relações de



gênero e sexualidades, construindo, com outras e outros estudantes, diferentes maneiras de pensar e de se relacionar consigo, com as relações de saber-poder e com os outros, já representa uma forma de resistência. No entanto, a escrita de Bruna mantém uma herança da modernidade, como nos lembra Foucault (1988), ou seja, nossa ligação com a verdade, com a necessidade de elaborar um conhecimento sobre nós mesmas/os a partir da nossa sexualidade – no caso, mais da identidade de gênero -, resultado de uma sociedade que, desde a modernidade, “faz dizer a verdade de si e dos outros num jogo em que o prazer se mistura ao involuntário” (FOUCAULT, 1988: 75). Aparentemente, podemos pensar que dizer de si está ligado a um sentido de liberdade e pode mesmo gerar um sentimento de libertação. Mas, até que ponto esse dizer de si está mais nos aprisionando do que libertando, visto que somos resultado das relações de poder que estruturam nossas formas de ser a partir do que somos capazes de saber e construir sobre nossas verdades ligadas ao gênero e à sexualidade?

Essa é uma questão que a poesia nos coloca: como saber a diferença entre o poder que mantemos e o poder a que resistimos? Na perspectiva foucaultiana, o termo resistência está diretamente ligado ao poder, ele é parte do poder. Nesse sentido, Foucault (1988) demonstra que as resistências possíveis só tomam forma nas relações de poder, de maneira que elas - as resistências - fundam as relações de poder da mesma forma em que são resultados delas. A poesia de Bruna, como resistência, funda relações de poder, ela se une às/aos demais estudantes, ela incita que elas e eles se juntem à sua luta no combate à política de silenciamento, além de dar um lugar para ela nesse jogo de força: “eu vou arrasar, só falando o pajubá para os amigos acuendar porque da banda de cá o oco forte da banda de lá não vai ter força para esta bafônica especialização tombar”.

Considerando que as relações de poder estão em todos os lugares, as resistências serão sempre as possibilidades de criar novos espaços de lutas e de transformação em todas as partes. Nesse jogo de forças que são as relações de poder e resistências, cada movimento de um serve como contraofensiva do outro, ou seja, como argumenta Foucault (1988), a resistência tem que ser tão ou mais inventiva que o poder para que possa ser considerada resistência. A poesia de Bruna retrata esse jogo de ofensivas e contraofensivas entre o movimento social e de produção de conhecimento em gênero e sexualidade e o governo conservador. Podemos pensar que o silenciamento e os ataques do governo no campo da educação em torno das questões de gênero e sexualidade são uma contraofensiva ao movimento de consolidação que essa área do conhecimento adquiriu desde o fim da ditadura militar. No final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, havia uma grande necessidade de romper com o momento político de opressão que marcou a história do Brasil, o que ocasionou o surgimento de grupos LGBTI+ organizados, que foram fundamentais para a produção de conhecimento em diferentes campos, como Sociologia, Antropologia e, mais tardiamente, no campo da Educação, na medida que as pessoas LGBTI+ ingressaram na universidade e pautaram novas temáticas e formas de fazer pesquisa em que as relações de gênero e sexualidades eram centrais. Desse período até hoje, tivemos um *boom* dessas discussões no campo da Educação, com linhas de pesquisas em programas de pós-graduação, com seminários nacionais e internacionais, com grupos de estudos e pesquisa constituídos, com disciplinas nas graduações, com projetos de extensão que envolvem as escolas, com cursos de especialização, enfim, com um debate que tomou a sociedade, demonstrando a importância dessa discussão no campo da formação dos sujeitos.

A poesia pode ser pensada como uma técnica de si, uma escrita que afirma uma subjetividade a partir dos elementos que a constituem. A subjetividade em questão é forjada nas resistências, nos embates cotidianos, a partir da potência que emerge do posicionamento periférico – social, religioso, de gênero, de raça e etnia. “Vinda do pistão para UFJF ocupar”: poder dizer de si e das “gatas”, das companheiras. A universidade é acessada como espaço de potencialização das lutas cotidianas, passando a ocupar outros lugares – para além do lugar da experiência, resistir no e a partir do espaço acadêmico. O título de especialista funcionária, desse modo, como um modo de Bruna adquirir propriedade para poder falar: sair do “pistão” para a “UFJF ocupar” é posicionar-se de outro modo nas relações de saber-poder que instituem as experiências legítimas no que diz respeito aos gêneros e sexualidades. Bruna tensiona os limites entre saberes da experiência e saberes acadêmicos, escrevendo a partir da primeira pessoa. Saberes que são disputados, negociados, produzindo transformações. A presença de uma estudante travesti negra e periférica tensiona as relações de forças que instituem a legitimidade do espaço acadêmico e do conhecimento científico como isento e ‘descontaminado’ das experiências pessoais. O espaço criado pelo curso de especialização, portanto, é um espaço de confronto e negociação de saberes. Ao mesmo tempo que os saberes acadêmicos são tensionados, eles dessubjetivam, possibilitando que as experiências pessoais sejam colocadas ‘sob suspeita’, sendo também tensionadas. Para além de especialista em relações de gênero e sexualidades, Bruna pode concluir o curso como outra de si mesma, tomando o curso e a universidade como espaços de problematização: dar um passo atrás, transformar a si mesma em objeto de pensamento, colocando ‘sob suspeita’ quem é, como veio se constituindo, como as experiências vividas no “pistão” tensionam e são tensionadas pelas experiências vividas na “UFJF”. Como uma técnica de si, a escrita poética de Bruna possibilita que ela se volte para si mesma, elaborando uma narrativa pessoal que envolve lutas, resistências e anúncios de que, a partir do curso de especialização, outros lugares sociais poderão ser ocupados. Não apenas “para das gatas com propriedade falar”, mas para falar a elas: o anúncio de que esse lugar pode ser ocupado por outras travestis negras periféricas.

O curso de especialização também é anunciado na escrita poética de Bruna como espaço de resistência dentro do contexto universitário. Lá se pode falar o pajubá. Em que outros contextos acadêmicos isso é possível? Em que outros espaços na universidade é possível apresentar um trabalho em que se usa uma linguagem considerada não-científica, pouco acadêmica? Experiências se potencializam no encontro de resistências: não apenas Bruna conclui o curso podendo ocupar e falar a partir de outros lugares sociais, mas a universidade pode ser problematizada em termos de produção de conhecimento e de formação. O curso de especialização é potencializado como espaço de resistência a um contexto de valorização das formas ‘bem-comportadas’ e ‘impessoais’ de produzir conhecimento e promover a formação pessoal e profissional de sujeitos. Em um contexto político, como anunciado por Bruna, o qual pode ser acompanhado pelo debate público contemporâneo, em que os estudos de gênero e sexualidade são frontalmente atacados, em que as práticas de ensino, pesquisa e extensão formuladas a partir desses estudos enfrentam resistências tanto externas quanto internas, os saberes da experiência, as linguagens pouco acadêmicas, as performances ‘mal comportadas’, se configuram como elementos desestabilizadores e, ao mesmo tempo, como anúncios de que universidade vem sendo requisitada pelos diferentes grupos sociais.

Retomando os argumentos de Patrícia Hill Collins (2019) e pensando na escrita de Bruna não apenas como escrita para si, mas também para outras/os, podemos investir no argumento de quem constitui essa/e outra/o. Collins (2019) nos aponta para um elemento importante que constitui os ‘espaços seguros’ para as mulheres afro-americanas, que são as relações delas, umas com as outras, mais especificamente, amizades e relações familiares. Esses lugares de afirmação mútua de sua humanidade e de seu direito de existir remetem a um ‘reconhecimento compartilhado’ dessas condições e da necessidade de modificá-las. No caso da poesia de Bruna, o sentido de coletividade e reconhecimento compartilhado é atribuído à pertença à categoria LGBTI+ como lugar de encontro com quem partilha de experiências que a estudante traz em sua escrita. Sobretudo, no caso de Bruna e do curso de especialização que aqui são foco de nossas análises, podemos dizer que as relações amigáveis construídas com a turma tornaram o curso um ‘espaço seguro’ de fala e de existência. A possibilidade da fala como autoafirmação estava posta, fato que reverbera na poesia como atividade que diz da trajetória de Bruna com o curso e com a disciplina em questão. Para além de relações amigáveis, queremos retomar e ampliar o argumento de que as relações familiares se constituíram como ‘espaço seguro’ para pessoas LGBTI+.

Ao problematizar sentidos de parentesco que constituem o documentário *Paris is burning*, Judith Butler (2019) nos indica elementos para pensar que o que ela denomina de ‘comunidade’ – no caso comunidade LGBTI+ - pode colocar sob suspeita os sentidos clássicos de parentesco e de família. No caso discutido por Butler (2019), os elementos constitutivos do parentesco existiam em função de questões ligadas à pobreza, à falta de moradia, além, é claro, das dissidências sexuais e de gêneros. Nesse caso, as famílias consanguíneas seriam espaços de violência e exclusão, ao passo que as comunidades vinculam, cuidam, ensinam e abrigam, reelaborando culturalmente as noções de parentesco. Com isso, estamos argumentando que, no caso das pessoas LGBTI+, a comunidade, muito mais do que as relações familiares consanguíneas, pode se constituir em ‘espaços seguros’ de autoafirmação, de reconhecimento e de possibilidade de fala. Bruna, ao se remeter, em sua poesia, às “gatas”, às “monas de cá”, aos “amigos”, parece retomar esse sentido de comunidade problematizado por Butler, afirmando que ali, na turma do curso de especialização, há um vínculo tal que lhe possibilita poder falar e ser ouvida, poder dizer de si e afetar as/os outras/os com sua escrita, poder ensinar e aprender, encontrando um abrigo temporário para existir legitimamente. Com a possibilidade de interlocução, de poder sentir-se segura para narrar poeticamente sua trajetória, Bruna faz do curso de especialização um ‘espaço seguro’, ou seja, ele não estava posto de antemão, mas foi sendo construído exatamente nas costuras narrativas e nas relações amigáveis com a turma. A partir de um certo processo de confiança, como argumenta Collins (2019), já que, por vezes, a autoafirmação que transforma silêncio em linguagem pode ser perigosa, a depender de onde ela se produz. Portanto, o espaço para falar de si como um ‘espaço seguro’ requer que se estabeleça uma conexão com ouvintes que compartilhem das experiências narradas.

Para além da escrita de si, como operação em que o sujeito se volta para si mesmo na relação com outras/os, forjando subjetividades, chama-nos a atenção, no contexto da produção da poesia de Bruna, outro aspecto. Inspiramo-nos, ainda, em Patrícia Hill Collins (2019), para pensar as produções culturais/artísticas de pessoas LGBTI+ como lugares de expressão, de visibilidade, de autoafirmação de suas existências, de denúncias dos processos de subjugação vividos e

anúncios das resistências construídas em suas vidas. Collins (2019) diz especialmente da música e da literatura produzida por mulheres afro-americanas como instâncias importantes a partir das quais elas passaram a ter voz, tanto na capacidade de afetar os sentimentos, quanto no quesito conhecimento.

Podemos pensar que a poesia de Bruna, como produção de arte, se insere num contexto em que outras travestis negras, pessoas trans e LGBTI+, de forma geral, vêm denunciando subalternidades, dizendo de si e de suas experiências e ‘aterrorizando’ a ordem cis-heteronormativa que organiza as relações sociais e a cultura. Nomes como Mc Xuxu, Linn da Quebrada, Liniker, Mulher Pepita, Valéria Houston, na música, e Amara Moira, João W. Nery e Letícia Lanz, na literatura, são exemplos de pessoas trans que vêm ocupando lugares nas artes e subvertendo alguns cânones normativos. Embora a estudante Bruna não se enquadre como artista, a linguagem que utiliza remete a essa função social política e poética das artes, no seu variado espectro, como modo de expressar trajetórias e experiências, de negociar sentidos e afirmar outras possibilidades de existência a partir de como as produções e a linguagem artística afetam as pessoas.

### **Dizer o nome: “sou Bruna Tsunami tornado quebra tudo”**

Bruna assume a autoria da poesia com o seu nome e sobrenome: “sou Bruna Tsunami tornado quebra tudo”. Discutindo os corpos que importam, Butler (2019) define o nome como uma abreviação, como um recorte, um tipo específico de narrativa que trabalha com e contra proibições: “o nome funciona como uma espécie de proibição, mas também como ocasião habilitante” (BUTLER, 2019: 255). Podemos dizer que o nome Bruna é uma construção que negocia com a proibição e o recorte do gênero e da sexualidade, uma vez que Bruna, tendo sido designada no nascimento com o gênero masculino, recebeu outro nome, que pretendeu definir e recortar seu gênero e sua sexualidade, ao mesmo tempo em que proibia outras expressões de gênero e de sexualidade. O nome Bruna, portanto, trabalha contra a proibição do seu nome de registro (atribuído ao nascer) e contra o gênero e a sexualidade que esse nome instituiu, da mesma forma que trabalha com essa proibição, ressignificando-a a seu favor, construindo um eu na impossibilidade total da proibição estabelecida contra seu gênero. Como analisa Butler (2019), trata-se de um ‘eu’ produzido pelo acúmulo e convergência dos atos de ser chamada/o por um nome. Tais ‘chamadas’, portanto, representam o que os outros fizeram e fazem de mim. O nome dado no seu nascimento não corresponde a um enquadramento absoluto ao que foi instituído, de maneira que as proibições que os nomes trazem na sua origem nunca são totais, vez que elas produzem deslocamentos narrativos que os sujeitos são capazes de construir de si. Esses deslocamentos nos conduzem a interrogar-nos: quais nomes nos satisfazem?

Bruna, durante muito tempo, não poderia se nomear “Bruna”. O nome que lhe fora atribuído, ao nascer, a situava em um lugar sem escolha possível. Bruna era um nome não dito e indizível. Hoje, no espaço de apresentação de si no curso de especialização, ela não somente se diz Bruna, mas reforça “sou bruna tsunami tornado quebra tudo”. O gênero construído por um nome, o gênero e o nome que constituem um sujeito que, no “seu” gênero, veio a se converter, para Bruna, em uma resistência que faz proliferar nomes no que antes era indizível. O que essa resistência em se nomear Bruna nos mostra são os limites e as possibilidades do nome e do nomear-se. Toda nomeação traz os limites da proibição. Se Bruna rompe com a proibição que seu nome de nascimento definia, ela também estabelece outras proibições que o nome Bruna vinculado ao gênero feminino traz, visto



que o nome é um contrato realizado no social. O nome fornece um gênero e, ao mesmo tempo, uma sexualidade, estabelecendo um caminho a ser percorrido (mesmo não sendo garantia e obrigação) na relação com o próprio e outros gêneros e sexualidades. Mas, como as proibições nunca são absolutas, Bruna explora essa proibição pelas “possibilidades que ela oferece de repetição e subversão” (BUTLER, 2019: 255).

Consideremos que esse nome é o significante de uma ordem simbólica, uma ordem da lei social, que legisla sujeitos viáveis instituindo a diferença sexual e a heterossexualidade compulsória. Como essas instituições poderiam funcionar contra si mesmas a fim de engendrar possibilidades de começar a questionar sua hegemonia? (BUTLER, 2019: 255-6)

Butler (2019) nos provoca a olhar para o ato de nomear como um pacto em que, minimamente, dois sujeitos concordam em reconhecer o mesmo objeto, o mesmo corpo, o mesmo gênero. Retomando Patrícia Collins (2019), consideramos que o ato de nomear, no contexto comunicacional em um ‘espaço seguro’, como pensamos o curso de especialização em relações de gênero e sexualidade, se estabelece a partir de um princípio de conexão, ou seja, a possibilidade de Bruna nomear-se no feminino, dizer de si mesma usando seu nome social, torna-se possível a partir da conexão estabelecida com a turma e docentes do curso, garantindo um espaço de reconhecimento e autoafirmação. Numa sociedade cis-heteronormativa, organizada pelo binarismo de gênero, essa é uma questão que desperta uma preocupação muito cedo. Não por acaso, há toda uma solenidade em torno do “saber” o gênero, para construí-lo e reforçá-lo no nome. Um nome que, na sua origem, busca contemplar gênero e sexualidade ao mesmo tempo, mantendo a sociedade cis-heteronormativa e servindo para o estabelecimento do pacto entre as pessoas em torno do nome, corpo, gênero e sexualidade.

Assim, o nome e o ato de nomear têm funções sociais, representando um esforço de estabilizar um conjunto de identificações que constituem tecnologias do eu, ou seja, modos pelos quais os sujeitos se tornam alvo de atenção por si mesmos, agindo sobre si mesmos, subjetivando-se continuamente pelo nome, indo além das ‘chamadas’, mas vinculando as enunciações do nome a outras operações que o sujeito realiza sobre si mesmo, incorporando técnicas de autodisciplinamento e condução de si mesmo a partir das regulações de gênero e sexualidade performativamente perenizadas.

Conforme investigou Foucault (1988), somos constituídos por uma variedade de discursos, práticas, técnicas e tecnologias que herdamos de tradições culturais descontínuas. São esses poderes e essas tecnologias que nos constroem. Segundo Nikolas Rose (2001), tecnologias humanas são “montagens híbridas de saberes, instrumentos, pessoas, sistemas de julgamento, edifícios e espaços, orientados, no nível programático, por certos pressupostos e objetivos sobre os seres humanos” (ROSE, 2001: 38). Tais tecnologias podem ser pensadas como instrumentos de uma norma de gênero que opera no âmbito das práticas sociais, as quais podem ter efeitos implícitos, discerníveis apenas pelos efeitos que produzem. Tais tecnologias vão compondo, como argumenta Butler (2012), a grelha de inteligibilidade de gênero que define o que será ou não reconhecido como domínio do social. Do chamamento por um nome à incorporação desse nome como forma de constituir um ‘eu’, ou seja, como princípio diferenciador, a norma de gênero vai operando para garantir coerência e reforçar uma inteligibilidade binária. Porém, a partir da norma e das noções de masculino e feminino que ela produz e naturaliza, é possível fabricar brechas, criar modos de fuga, os quais, embora continuem



atrelados à norma, podem operar na desconstrução e desnaturalização do binário (BUTLER, 2012).

O nome que nos é imputado, assim como o nome a que nos sentimos pertencentes, reforça a ideia do sujeito concebido por Foucault (1988) como aquele que não tem uma substância ou uma forma, mas algo que está em constante processo de construção, detentor de um contorno flutuante, sempre com possibilidades de desconstrução e remodelação a partir das forças que entram em jogo nessa construção corpo-nome-sujeito. Sendo resultado desse jogo de forças e relações de poder, negar o nome que foi dado e assumir publicamente o nome que condiz com o corpo, gênero ou sexualidade de pertencimento é uma postura que dá um lugar ao sujeito que se nomeia. Dizer-se Bruna confere durabilidade, legitimidade e reconhecimento social ao sujeito Bruna, ao corpo feminino que é nomeado Bruna. “Uma identidade duradoura e viável é, assim, adquirida por meio da sujeição ao patronímio e por meio da subjetivação que ele exerce sobre a pessoa” (BUTLER, 2019: 257). A travestilidade e a conquista do nome social demonstram que, sendo o nome um pacto social, ele é sempre negociado e, portanto, há sempre a possibilidade de troca. Isso significa pensar que o nome nem sempre é permanente e que a identidade atribuída por ele vai depender dos termos e das negociações do pacto social de que estamos participando.

## Considerações finais

Ao longo do artigo, fomos construindo sentidos a partir da poesia de Bruna e para além dela, considerando que a poesia não foi somente a resposta a uma proposta avaliativa de uma disciplina do curso de especialização, mas foi um trabalho de escrita de si, de se voltar para si e ser capaz de produzir conhecimento, tomando como base suas experiências e a constituição do sujeito. Nesse sentido, estamos considerando também que esse não foi um resultado isolado de uma disciplina, mas de todo o curso, ressaltando a importância de um curso de especialização em gênero e sexualidade numa universidade pública e laica num momento político importante. Um espaço que vem sendo potencializado e problematizado pela presença de pessoas travestis e transexuais, entendendo-o como um espaço seguro para o processo de dessubjetivação/subjetivação, enfim, onde ocorrem práticas pedagógicas que investem em algo mais do que ensinar e aprender um corpo de conhecimentos, mas de problematizá-los, colocando-os sob suspeita e para tensionar o que pensamos, por que pensamos o que pensamos e, assim, colocar em circulação uma elaboração e reelaboração de si consigo mesmo.

Foi uma poesia escrita numa primeira pessoa do singular que nos despertou para essa produção. O nome Bruna, além de ser um pacto em torno de um corpo e gênero feminino, é também um pacto em torno de uma raça. Em um primeiro momento em que se apresenta na poesia, não é o nome Bruna que aparece, mas outra forma de se identificar, como negra pelo termo “dundú”: “sou dundú, periférica, brasileira, filha de oxúm e oxossi”. O nome carrega um gênero, mas o corpo, para além do corpo, também carrega uma raça. Bruna não se nomeia apenas como travesti, mas, sobretudo, como travesti negra. Bruna não fala somente de um lugar, mas assume a interseccionalidade na sua vida e luta, demonstrando que as questões de gênero, raça, classe não são separadas. Não se trata somente de uma travesti negra, mas de uma travesti negra, periférica, umbandista, brasileira, aluna de um curso de especialização de uma universidade pública, ou seja, um corpo que normalmente não circula nas nossas universidades, um corpo cuja

existência é uma resistência, que une as questões da vida com as questões acadêmicas.

Nesse sentido, a produção de Bruna se transforma numa produção de um artigo que busca questionar as práticas educativas que vamos construindo, colocando em vigor e modificando nossas experiências numa aproximação com o que Foucault (2016) vai chamar de “ontologia histórica de nós mesmos”, ou seja, um olhar para as práticas e mecanismos de transformação dos indivíduos em sujeitos. Foi esse o investimento deste artigo, mostrar como os indivíduos - Bruna e das/os demais estudantes - se fabricaram e continuam a se fabricar no interior de certos aparatos de subjetivação, tais como as escolas e as universidades. Com isso, podemos dizer que este artigo amplia o sentido de educação para além do que acontece nos bancos das escolas e das universidades, para dar lugar ao que acontece como práticas produtoras de sujeitos.

*Recebido em 9 de março de 2022.*

*Aprovado em 30 de julho de 2022.*

## Referências

ANDRADE, Luma Nogueira de. *Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa*. Tese de Doutorado, Educação, UFC, 2012.

BUTLER, Judith. *Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”*. São Paulo: n-1 edições, 2019.

BUTLER, Judith. Regulações de gênero. *Cadernos Pagu*, 42: 249-274, 2014.

COLLINS, Patrícia Hill. “Pensamento feminista negro: o poder da autodefinição”. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (Org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. pp. 271-312

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2004.

FOUCAULT, Michel. *O belo perigo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LIMA, Carlos Henrique Lucas. *Linguagens pajubeyras: re(ex)istência cultural e subversão da heteronormatividade*. Salvador: Devires, 2017.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: rev. e amp, 2012.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. *O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação*. Tese de Doutorado, Educação, UFPR, 2017.

POL-DROIT, Roger. *Michel Foucault - entrevistas*. São Paulo: Graal, 2006.

REIDEL, Marina. *A pedagogia do salto alto: histórias de professoras transexuais e travestis na educação brasileira*. Dissertação de Mestrado, Educação, UFRGS, 2014.

ROCHA, Jorge Alberto da Costa. *Michel Foucault: crítico-esteta-cínico mitigado*. Campina Grande: EDUEPB, 2014.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu? *Educação & Realidade*, 26 (1): 33-57, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. “Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?” In: ALVES-MAZZOTTI, Alda et al. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DPA, 2000. pp. 9-20.

# Incômodos à norma ou táticas identitárias nas políticas educacionais para a diferença

**Samilo Takara<sup>1</sup>**

Universidade Federal de Rondônia

**Fernanda Amorim Accorsi<sup>2</sup>**

Universidade Federal de Sergipe

**Resumo:** Este texto é uma tentativa de abordar a questão orientadora: para quem é possível renunciar à identidade? Diante dessa pergunta, o objetivo geral que embasa essa discussão é problematizar as identidades como posições estratégicas que oferecem condições para questionar a norma. A proposição é na perspectiva de assinalar as torções e as criações que as identidades culturais contribuem para o campo da Educação. Este texto é amparado pelos estudos culturais, pelas contribuições foucaultianas e pelos debates de gênero e é resultado de um estudo qualitativo, exploratório, bibliográfico e documental.

**Palavras-chave:** educação; estudos culturais; mídias; identidade; diferença.

TAKARA, Samilo; ACCORSI, Fernanda Amorim. **Incômodos à norma ou táticas identitárias nas políticas educacionais para a diferença**. *Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, 9 (21): 63-78, setembro a dezembro de 2022. ISSN: 2358-5587

<sup>1</sup> Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento Acadêmico de Comunicação da Fundação Universidade Federal de Rondônia. Doutor e mestre em Educação (UEM). Graduado em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estudos Culturais e Educação Contemporânea – GEPECEC/UNIR.

<sup>2</sup> Jornalista. Pedagoga. Especialista em Comunicação e Educação. Mestra e Doutora em Educação (UEM). Professora do Departamento de Educação (Dedi), da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Coordenadora do grupo de Pesquisas e Estudos em Práticas Educativas, Corpo e Ambiente (PEPECA/UFS).

## Disturbance to the norm or identity tactics in educational policies for difference

**Abstract:** This text is an attempt to address the guiding question: for whom is it possible to renounce identity? Faced with this question, the general objective underlying this discussion is to problematize identities as strategic positions that offer conditions to question the norm. The proposition is in the perspective of pointing out the twists and creations that cultural identities contribute to the field of Education. This text is supported by cultural studies, Foucauldian contributions and gender debates and is the result of a qualitative, exploratory, bibliographic and documentary study.

**Keywords:** education; cultural studies; media; identity; difference.

## Perturbación al norma o tácticas identitarias en las políticas educativas para la diferencia

**Resumen:** Este texto es un intento de responder a la pregunta orientadora: ¿para quién es posible renunciar a la identidad? Frente a este interrogante, el objetivo general que subyace a esta discusión es problematizar las identidades como posiciones estratégicas que ofrecen condiciones para cuestionar la norma. La proposición está en la perspectiva de señalar los giros y creaciones que las identidades culturales aportan al campo de la Educación. Este texto se apoya en estudios culturales, aportes foucaultianos y debates de género y es el resultado de un estudio cualitativo, exploratorio, bibliográfico y documental.

**Palabras clave:** educación; estudios culturales; medios de comunicación; identidad; diferencia.



## **Norma, identidade e diferenças: consistência e estratégias**

**H**all (2000: 104) explica que o conceito de identidade é um dos que “operam ‘sob rasura’, no intervalo entre a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas”. Diante das críticas às perspectivas identitárias e as proposições das teorias que se autointitulam críticas, existem leituras que destituem a identidade como um conceito possível.

A perspectiva pós-identitária reconhece a explicação de Hall (2000: 104) da identidade como um conceito a ser operado “sob rasura”. Há uma questão que se expressa entre essas discussões que é: para quem é possível renunciar à identidade? Ainda que sob rasura, o conceito de identidade permite a problematização dos efeitos das “posições-de-sujeito” presentes nos entendimentos e nos usos deste conceito (LACLAU, 1990 *apud* HALL, 2004: 17).

Pensar as políticas educacionais e as possibilidades referentes às diferenças culturais é vicejar provocações, debates e proposições de ações, as quais garantam o respeito e a possibilidade de existência nas sociedades e nos espaços educativos. Relacionais, identidade e diferença são possíveis de serem compreendidas por marcações simbólicas, as quais possibilitam o reconhecimento de práticas, modos e existências, que participam dos sistemas representacionais, na mesma medida que constituem as existências dentro de sistemas de representação comum, dando elementos para identificação dos sujeitos. Entretanto, a identidade também evidencia aqueles e aquelas que não se aproximam das marcações simbólicas existentes e, desse modo, expressam as diferenças (WOODWARD, 2007).

Ainda que seja um conceito movediço, a identidade está vinculada às condições de existência de formas culturais, sociais e materiais. Woodward (2007: 14) explica que “[s]e um grupo é simbolicamente marcado como um inimigo ou como tabu, isso terá efeitos reais porque o grupo será socialmente excluído e terá desvantagens materiais”.

Ao atravessarmos as questões que fundamentam as discussões e as análises empreendidas pelas teorias feministas, as contribuições das/os intelectuais negras/os, as discussões acerca das acessibilidades de pessoas com diferentes singularidades de desenvolvimento, as pautas de problematização das/os teóricas/os que discutem os campos das sexualidades, as contribuições dos estudos decoloniais e outras perspectivas que provocam o debate sobre modos de compreender os saberes e os conhecimentos produzidos nas condições contemporâneas, entende-se a necessidade de discutir os efeitos da constituição das identidades e das diferenças e os modos como as pessoas que são lidas como diferentes sofrem os efeitos que são expressos por Woodward (2007).

Este debate se justifica para provocar diálogos sobre os conceitos de identidade e diferença acerca da análise das compreensões das realidades de grupos que são minorizados nos sistemas sociais, culturais, políticos, econômicos, éticos

e estéticos. Provocar a discussão sobre a identidade é uma forma de tensionamento das políticas da diferença.

O conceito de identidade aqui desenvolvido não é, portanto, um conceito essencialista, mas um conceito estratégico e posicional. Isto é, de forma diretamente contrária àquilo que parece ser sua carreira semântica oficial, esta concepção de identidade não assinala aquele núcleo estável do eu que passa, do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história. Essa concepção não tem como referência aquele segmento do eu que permanece, sempre e já, “o mesmo”, idêntico a si mesmo ao longo do tempo. Ela tampouco se refere, se pensamos agora na questão da identidade cultural, àquele “eu coletivo ou verdadeiro que se esconde dentro de muitos outros eus – mais superficiais ou mais artificialmente impostos – que um povo, com uma história e uma ancestralidade partilhada, mantém em comum. (HALL, 1990)

Ou seja, um eu coletivo capaz de estabilizar, fixar ou garantir o pertencimento cultural ou uma “unidade” imutável que se sobrepõe a todas as outras diferenças – supostamente superficiais. Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação. (HALL, 1990 *apud* HALL, 2000: 108)

Desse modo, compreender a identidade como estratégica e posicional permite dialogar sobre os efeitos das normas referentes às diferenças. A ideia de incomodar à norma neste texto não é uma tentativa de aceitar as imposições que ela estabelece, mas compreender como a noção de identidade oferece consistências para direitos, acessos, garantias e permanências que a norma estabelece como condições de existência apenas para quem está lastrado pela noção de poder.

Assim, frisamos que não é a diferença que tem garantido acesso aos espaços de debate e poder, mas as identidades, que sendo reconhecidas como possíveis, oportunizam discussões acerca de modos de pensar e agir. Ainda que a diferença e suas possibilidades nos permitam compreender o ato ficcional do poder e das identidades, essa ficção política e cultural é o que nos tem possibilitado registrar demandas e problematizações fora dos limites da norma.

Desse modo, é imprescindível a compreensão de Mombaça (2017) acerca do poder como ficção e a ficção do poder para entendermos que as identidades associadas às diferenças são estratégias que nos oferecem articulações para problematizar a norma, negociarmos com ela e destituí-la à medida em que mostramos sua incapacidade de dar conta da pluralidade das formas de existir.

O poder opera por ficções, que não são apenas textuais, mas estão materialmente engajadas na produção do mundo. As ficções de poder se proliferam junto a seus efeitos, numa marcha fúnebre celebrada como avanço, progresso ou destino incontornáveis. O monopólio da violência é uma ficção de poder baseada na promessa de que é possível forjar uma posição neutra desde a qual mediar os conflitos. O sistema de justiça, produzido pela mentalidade moderna-colonial como sistema de política, visa neutralizar os conflitos sociais, administrando todas as tensões no limite de uma rede muito pequena de instituições e mitos representados como neutros pelas narrativas hegemônicas. Além de uma ficção de poder, a neutralidade do sistema de justiça – que torna moral e politicamente plausível o monopólio da violência – é um mecanismo de alienação dos conflitos, que isola as pessoas neles implicadas dos seus próprios processos de resolução. A frase “vamos resolver isso na justiça” está, portanto, sitiada, uma vez que evoca estritamente a ficção de poder do sistema de justiça moderno-colonial, desarticulando dessa maneira todas as outras ficções de justiça que poderiam vir a ser conjuradas a partir dessa afirmação. (MOMBAÇA, 2017: 302)

Nesta direção, são importantes as estratégias que operam pelas identidades na tentativa de mostrá-la como um conceito estratégico e posicional, tal como nos

ensina Hall (2004). Nossa análise dos dispositivos entende que as táticas da norma para capturar existências articulam e mobilizam os modos de vida. Exemplo dessa relação é o reconhecimento das estratégias da norma em premiar ou, ainda, destacar vidas diferentes na tentativa da capturar as estratégias de resistências para a integração na norma.

Preciado (2019) narra no texto intitulado “A coragem de ser você mesmo” que foi um convite realizado ao pesquisador e intelectual para que ele expusesse seu destemido modo de ser quem se é. Preciado (2019) explica como esse gesto é uma captura de suas formas de existência e resistências e como a norma tenta domesticar e docilizar seus modos de criar e ser e, ao mesmo tempo, impedir suas expressões por meio desse processo que aciona um dispositivo de normalização. Ao invés de seguir pela coragem da norma, o pensador nos oferece a analítica de como a coragem pertence a norma.

Desejo que lhes falte força para repetir a norma, que não tenham energia para continuar fabricando identidade, que percam a determinação de continuar acreditando que seus papéis dizem a verdade sobre vocês. E quando tiverem perdido toda a coragem, loucos de covardia, desejo que inventem novos e frágeis usos para seus corpos vulneráveis. É por amá-los que os desejo frágeis e não corajosos. Porque a revolução atua através da fragilidade. (PRECIADO, 2019: 136)

Olhar as identidades como estratégias para políticas da diferença não seria o mesmo que dar a essas formas de ser e agir uma consistência de certeza. Em outra direção, seria aprender a usar das identidades para mostrar os acionamentos dos dispositivos que regulam o poder e suas ficções e, desse modo, também denunciar o modo como o poder ficcionaliza formas de ser e de agir que são estruturadas nas sociedades que vivemos.

Assim, ainda que amparadas pelo desejo de que não haja energia para manter a produção de identidades, tal como nos instiga Preciado (2019), os campos da Educação exigem que as subjetividades e as suas formas de agir e ser constituam táticas de identificação, que permitam pensar o currículo, que exijam outras estratégias didáticas e que marquem a falha do sistema educacional ao lidar com as diferenças, mesmo que estas estejam incluídas nas listas de chamada e, ainda que nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas apareça a diversidade como uma celebração fictícia.

Pensem em “A vida dos homens infames”, de Michel Foucault (2003). Ao analisar documentos de pessoas que foram internadas no Hospital Geral e da Bastilha, o intelectual problematiza que foi o poder que encontrou essas formas de vida e “as perseguiu, que prestou atenção, ainda que por um instante, em suas queixas e em seu pequeno tumulto, e que as marcou com suas garras, foi o que suscitou as poucas palavras disso que nos restas” (FOUCAULT, 2003: 206).

Entender os efeitos da norma é uma forma de elencar possibilidades de atuação na criação de estratégias de resistências, as quais passam pela possibilidade de mostrar a constituição de dispositivos que organizam, sistematizam e conduzem formas de vida amparadas na norma como verdade. A referida condução das formas de vida pode pôr em risco as existências que não são lastradas pela norma. Provocar esses efeitos por meio da identidade é uma forma de atuar em estratégias para fraturar a norma.

Nomear a norma é o primeiro passo rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência, porque a norma é o que não se nomeia, e nisso consiste seu privilégio. A não marcação é o que garante às posições privilegiadas (normativas) seu princípio de não questionamento, isto é: seu conforto ontológico, sua habilidade de perceber a si como norma e ao mundo como espelho. Em oposição a isso, “o outro” –

diagrama de imagens de alteridade que conformam as margens dos projetos identitários dos “sujeitos normais” – é hipermercado, incessantemente traduzido pelas analíticas do poder e da racialidade, simultaneamente invisível como sujeito e exposto enquanto objeto. Nomear a norma é devolver essa interpelação e obrigar o normal a confrontar-se consigo próprio, expor os regimes que o sustentam, bagunçar a lógica de seu privilégio, intensificar suas crises e desmontar sua ontologia dominante e controladora. (MOMBAÇA, 2017: 306)

Assim, uma possibilidade diante das discussões até aqui empreendidas é fazer o uso da identidade – como conceito sob rasura e, ao mesmo tempo, posicional e estratégica tal como Hall (2000; 2004) nos possibilita compreender para pensar em modos de tensionar a norma em sua ficcionalidade, visibilizar os dispositivos e seus acionamentos e problematizar os efeitos da norma na constituição das políticas da diferença para pensar na Educação.

### Provocar a norma: táticas para a educação

Ainda que haja na escola espaços de acolhimento, profissionais que trabalham intensamente e pessoas que afetiva e intelectualmente se envolvam com o projeto de pensar uma educação transformadora, não podemos ignorar que a escola é proposta para as identidades que operam sob o regime da normalidade. Políticas que amparam pessoas negras, pessoas trans, pessoas com singularidades de desenvolvimento físico e/ou intelectual, pessoas que são dissidentes das normas de gênero e de sexualidade só existem ao terem o poder que as atravessa também operando em níveis outros.

Para pensar acerca dessa articulação entre a identidade – como estratégica e posicional – e as possibilidades de visibilizar a norma e os dispositivos que constituem os sentidos e as condições das diferenças, dialogamos com o vídeo Bichas, o documentário, de produção de Marlon Parente, que foi publicado no YouTube em 20 de fevereiro de 2016 e que traz experiências, memórias e percepções de homens jovens cisgêneros e gays que se identificam como bichas nesse produto midiático. No documentário, João Pedro, Peu, narra:

*Tinha seis, sete anos, e teve um concurso de dança na escola [...] Era o É o Tchan, na época e estavam competindo Jacarés e Scheilas. E eu fui dançar como Jacaré e as pessoas disseram que não estava dançando como Jacaré, mas como Scheila e aí as pessoas começaram: “Ele tá dançando como Scheila, ele quer ser menina, bicha... la, la, la... E foi horrível. Naquela época eu tava sozinho. Naquela situação, em uma escola que eu não conhecia, pois tinha acabado de chegar. E todo mundo contra mim porque eu tinha dançado igual uma Scheila. E eu fugi da escola, fui pro trabalho da minha mãe, chorando porque aquilo foi horrível. Teve várias épocas que eu chegava chorando em casa por causa disso. (PARENTE, 2016)*

Em diálogo, também trazemos a entrevista da cantora drag queen Pabllo Vittar no Programa Altas Horas que está disponível no YouTube, que foi publicado em 2 de setembro de 2018<sup>3</sup>.

*No primeiro dia, me bateram. E eu não tinha a quem recorrer. Minhas irmãs estudavam lá. Os professores não faziam nada. A diretora não fazia nada. E eu lembro de ter chegado em casa muito triste. ‘Mãe, eu não quero ir na escola mais’. E minha mãe, minha mãe disse: ‘Você vai sim [Pabllo emocionada interrompe a fala]’ Desculpa, gente. Minha mãe chegou pra mim e falou: ‘Pabllo, você vai sim, porque a sua vida inteira vai ser desse jeito. Se você se esconder vai ser pior. [Pabllo chora e o público aplaude]. (EITA PABLLO VITTAR, 2022)*

<sup>3</sup> A entrevista está disponível no YouTube. Link [https://www.youtube.com/watch?v=1L\\_J43RjSY8](https://www.youtube.com/watch?v=1L_J43RjSY8). Acesso em: 05 set. 2022.

As narrativas que essas pessoas trazem mostram as identidades desviantes que são atravessadas pelo poder da norma e pelo dispositivo da sexualidade, que produzem a homofobia como uma estratégia de poder que conduz e coage (TAKARA, 2017). Em entrevista para a TRIP, também em vídeo publicado no YouTube, em 16 de fevereiro de 2017, com 1.577.802 visualizações, Pabllo fala sobre outra violência que sofreu no espaço da escola<sup>4</sup>.

*No Ensino Fundamental eu sofri muito. [...] Uma vez eu estava na fila da merenda e um menino jogou uma sopa quente, um prato de sopa quente, ele virou a sopa na minha cara. Porque eu tava falando com a minha amiga. E ele se virou pra mim, jogou aquele prato de sopa quente em mim, porque na cabeça dele eu tinha que agir como homem, falar com voz de homem, ser homem. (TRIP TV, 2017)*

João Pedro (Peu), no Documentário, narra que depois de chegar várias vezes chorando, a mãe dele estava cansada e o ensinou uma forma de responder às agressões. Depois da resposta, em uma das situações de violência, Peu conta que inverteu a situação ao colocar o menino, que foi homofóbico com ele, em uma posição de ridículo. Para isso, ele assumiu o lugar da bicha e a partir disso, criou outra saída para a situação que ocorreu. “Você tá dizendo que eu sou isso, eu sou. E aí, você vai fazer o quê?” (PARENTE, 2016).

Ao tecer diálogos com essas narrativas, marcamos que a norma dociliza os corpos de muitos modos. O dispositivo da sexualidade atua na produção de discursos homofóbicos que vão regular a masculinidade e a cisgeneridade e, ao mesmo tempo, vão denunciar as pessoas que não estão conformes as normas de gênero e sexualidade. Reconhecer a existência de tais práticas no espaço escolar é uma forma de entender a necessidade de provocar discussões no âmbito das instituições educativas.

A escola não é simplesmente um lugar de aprendizagem de conteúdos. A escola é uma fábrica de subjetivação: uma instituição cujo objetivo é a normalização de gênero e sexual. O aprendizado mais crucial que se exige da criança na escola, sobre o qual assenta e do qual depende qualquer outro adestramento, é o de gênero. É a primeira coisa (e talvez a única) que vamos aprender ali. Fora do ambiente doméstico, a escola é a primeira instituição política na qual a criança é submetida à taxonomia binária do gênero, através da exigência constante de nomeação e identificação normativas. Cada criança deve expressar um único e definitivo gênero: aquele que lhe foi designado ao nascer. Aquele que corresponde à sua anatomia. A escola potencializa e valoriza a teatralização convencional dos códigos de soberania masculina no menino e da submissão feminina na menina, ao mesmo tempo que vigia o corpo e o gesto, castiga e patologiza toda forma de dissidência. Justamente por ser uma fábrica de produção de identidade de gênero e sexual, a escola entra em crise quando confrontada com processos de transexualidade. (PRECIADO, 2019: 192)

Reconhecer essas dinâmicas da norma na produção de subjetividades nos espaços escolares é um modo de sabermos como operam os dispositivos acionados para capturar as subjetividades das diferenças, ao mesmo tempo, quando temos enfrentamentos como os relatados pelas falas anteriores, também reconhecemos as torções que são feitas. “A bicha não está alheia às relações que estabelecem as normalidades e os desvios, mas também não é subjugada por essas normas. Imposição, nas relações de poder, não é possível. Menos de dominação, muito de disputa” (TAKARA, 2017: 135).

Disputa-se ao se questionar qual é o papel da escola. Estamos no enfrentamento ao questionarmos os materiais didáticos que não nos representam. As identidades que são vistas como existentes – e que saem da lógica de um corpo a

<sup>4</sup> A entrevista está disponível no YouTube. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=aUvF8UeiW8M>. Acesso em: 05 set. 2022.



ser corrigido – começam a exigir uma outra política educacional, uma diferente formação inicial e continuada de professoras e professores.

Posicional, a identidade que incomoda a norma é aquela que utiliza da diferença para dizer “eu”. Assim, investir em uma perspectiva estratégica da construção de modos identitários evoca a norma a atuar contra essas existências. Regulações do discurso são postas em funcionamento e, como explica Foucault (2009), ao tratar sobre os processos de interdição do discurso, atuam na regulação de existências que são válidas e, desloca em oposição, aquelas que são entendidas como exteriores a norma. Anormais.

É relevante sublinhar nessa análise que as produções identitárias da norma e as estratégias posicionais de identidade, criadas na proposta de resistência e que são possíveis na dimensão das políticas da diferença, são diferentes engajamentos políticos e culturais. Ambas são provisórias, fragmentárias, possíveis. Entretanto, a norma se constitui pela crença de que sua existência é natural, enquanto as identidades produzidas na política da diferença são ficcionais e isso incomoda a vontade de verdade da norma estabelecida.

Acompanhamos a perspectiva de Foucault (2009) em que o par saber-poder se constitui como dinâmica discursiva que sustenta lógicas, práticas e relações, por isso problematizamos a ficcionalização da bicha, que aparece como uma figura pedagógica, que educa a masculinidade para não ser essa monstruosidade. O que acontece se a bicha diz eu? Ao atravessarmos as narrativas que foram disponibilizadas anteriormente, pensamos sobre o estratégico lugar da política da diferença por meio da construção de táticas identitárias (TAKARA, 2017).

Então, em diferentes disciplinas, o questionamento identitário nos permite pensar em que momento as narrativas das diferenças interpelam o conteúdo. Os exemplos em sala precisam de outras estratégias no momento em que corpos diferentes se fazem presentes e subjetividades que se localizam nesse espaço precisam de abordagens distintas. Os espaços escolares precisam de outras políticas. Como se a pergunta anterior pudesse ser utilizada na seguinte perspectiva: O que acontece se a bicha diz a escola é minha? A diferença usa da identidade para comover as práticas pedagógicas.

Desse modo, o uso da identidade de forma estratégica e posicional também corrobora com a desestruturação da naturalização que se inscreve na norma. A perspectiva aqui pensada é que nas estratégias que são narradas, nos materiais dialogados – as falas Peu e Pablo mostram como essas existências desacomodam a normalidade e colocam suas existências em deslocamento.

### **Efeitos pedagógicos: identidade(s) tática(s)**

Castells (2010) em suas discussões acerca do poder das identidades, trouxe três possibilidades de identidade: uma que era de acordo com a norma, denominada hegemônica, uma que estava em oposição a norma que era a identidade de projeto e as identidades que estavam cambiantes e em processos de negociação. Hall (2003) tratou de negociação ao falar sobre os processos de recepção das informações midiáticas. Em sua análise, a leitura negociada era a capacidade que se tinha de perceber os interesses dominantes e as posições políticas que estão inseridas neste contexto.

Há, na negociação dos dois autores, uma compreensão que retoma a definição de identidade diaspórica que é tratada por Hall (2003) ao descrever a sensação de uma chegada sempre adiada e uma partida nunca totalmente realizada. Ao evocar a ideia de identidade(s) tática(s) no contexto escolar, pensamos nos modos

como as representações das bichas, que foram atravessadas e produzidas pelo discurso homofóbico, utilizam de sua monstruosa posição para provocar a norma (TAKARA, 2017).

Frisamos aqui que não há interesse nenhum em uma lógica heroica da bicha que enfrenta a homofobia. Os dados de homicídios, suicídios e as estatísticas de violência em diferentes espaços – das famílias às ruas – mostram que não é seguro ser bicha ou estar em uma identidade de gênero e sexual fora da norma. Pelo contrário, o poder ao produzir a norma também constitui a monstruosidade desviante que é atacada em diferentes espaços para naturalizar e enaltecer a norma.

Em outra direção, acompanhando a problematização de Mombaça (2017) e sua criação produtiva de compreender a necessidade de redistribuição da violência, pensamos na(s) identidade(s) tática(s) como aquilo que expõe a norma como ficção do poder e poder da ficção.

Sim, somos potencialmente frágeis, mas isso não deve ser compreendido como uma incapacidade ou inaptidão para autodefesa. Aprender a defender-se requer a elaboração de outras formas de perceber a própria fragilidade. Há estratégias, técnicas e ferramentas que somente uma corporalidade e subjetividade capaz de habitar a fragilidade consegue desenvolver. Autodefesa não é só sobre bater de volta, mas também sobre perceber os próprios limites e desenvolver táticas de fuga, para quando fugir for necessário. É também sobre aprender a ler as coreografias da violência e estudar modos de intervir nelas. É sobre furar o medo e lidar com a condição incontornável de não ter a paz como opção. (MOMBAÇA, 2017: 308)

As falas de Pablllo e Peu nos mostram que não há uma opção de paz. Mombaça (2017) registra que parte das discussões que mobiliza não são pela ideia de oferecer saídas e/ou soluções. Entretanto, reconhecemos os efeitos do poder nas experiências da bicha e de outras existências, as quais são produzidas discursivamente para alimentar a característica de naturalização da norma, o que nos parece uma forma de provocar debates acerca das possibilidades educacionais.

Diante das narrativas midiáticas, que indicam modos do poder atravessar as formas de ser e de se localizar no mundo, pensar a identidade como uma tática seria uma tentativa de projetar resistências. Ainda que as identidades entendidas como não hegemônicas sejam alvos da norma, existir como uma pessoa nos espaços sociais é uma forma de provocar a norma a visualizar seu limite de estruturação.

Desse modo, podemos compreender que a identidade, estratégica e posicional, como nos indica Hall (2000, 2004), e, ao mesmo tempo, um conceito sob rasura, parece entrar em choque com a dimensão de Foucault (1995) sobre o papel da sua investigação.

Talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos que imaginar e construir que o que poderíamos ser para nos livrarmos deste “duplo constrangimento” político, que é a simultânea individualização e totalização própria às estruturas do poder moderno. [...] Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposta há vários séculos. (FOUCAULT, 1995: 239)

Assim, a recusa é, sobretudo, uma possibilidade imaginativa de confecção de outros modos de existência, que não aqueles regidos pela norma. Pensamos sobre a afirmação da necessidade de criar formas de subjetividade que se recusam à individualidade que foi imposta por séculos. Esta parece ser a intersecção entre a ideia de produzir outras formas de ser e abraçar a fragilidade que não nos permite repetir a norma, tal como nos incita Preciado (2019). É neste cruzamento que

também se encontra o que propomos de que as identidades como táticas incomodam a norma e, talvez, seja essa uma direção possível.

Assim, a tentativa é de compreender que as identidades são táticas. A norma utiliza da sua potencialidade de naturalização para realizar a manutenção do que constituiu como verdade. Nossas disputas buscam outras direções, mas incomodam ao normal ao se perguntar como acessamos os lugares. Questionamos o ideal de uma educação para todas as pessoas, ao perguntarmos sobre a flexão de gênero e suas inclusões. Instabilizamos a narrativa histórica dos currículos ao registrarmos as ausências das comunidades indígenas e os modos como as pessoas negras são apresentadas.

Provocamos a leitura a pensar acerca do respeito pelas pessoas. Byung-Chul Han (2018: 7), ao tratar sobre a comunicação digital e seus efeitos na contemporaneidade, define respeito como “olhar para trás”. Jogando com as palavras espectador/espetáculo e respeito, propõe a necessidade de compreender a distância no sentido de garantir a diferença como possibilidade do diálogo. Butler (2019) em sua analítica acerca dos corpos que importam e das vidas que são passíveis de luto, também discute, embasada por sua performatividade, a necessidade de compreender como a norma localiza os corpos.

A pensadora nos oferece a perspectiva de que a identificação é atravessada por uma maneira de tentar constituir um lugar e afirmar o desejo. Assim, aquelas existências que fracassam na repetição da norma, que cansam de repeti-la, como nos explica Preciado (2019), que falta coragem, são os corpos e as subjetividades que mostram a ficcionalidade da norma que foi constituída pelos jogos de poder.

Retomamos aqui as cenas que dialogamos – pensando menos em uma análise de discurso ou, ainda em uma análise documental, mas no sentido de compreender as experiências que a homofobia trouxe nas vidas de Peu e Pabllo em seus relatos. As pessoas que reiteram a norma, que a fortalecem, acabam interditando existências, porque produzem, por meio da relação de poder, a constituição de pessoas no lastro da identidade, que é respaldada pela diferença enquanto inferioridade.

Os relatos dessas pessoas mostram como o jogo da diferença marca corpos e produz subjetividades. Peu e Pabllo não são quem tomam para si as identidades e fixam esses lugares, inicialmente. É a norma, que ao atribuir seu poder aos corpos e as subjetividades que se sentem aderidos a ela – e com coragem repetem a ficção que naturaliza a identidade – que atiram lixo sobre corpos outros, que jogam pratos de sopa quente, endossam a falta de distância e de respeito.

É complexa a relação da escola com a diferença, há discursos que falam das faltas de formação, material didático e condições para educar as pessoas que estão no espaço escolar e são lidas como diferentes. Há um incômodo nesta relação que evidencia a falha da instituição escola em propor saídas diferentes e, ao mesmo tempo, as narrativas mostram que esses espaços são violentos e exigem outras possibilidades de viver e aprender.

Ao invés de serem submetidas pela norma, essas existências pervertem o sentido, demonstrando outras tantas formas de ser e de agir, cujas exposições evidenciam a ficção da norma quando suas estratégias e táticas identitárias constituem uma consistência de provocação. São elas: as pessoas negras e de outras raças/etnias ao mostrarem a branquidade como uma ficção, que tenta embranquecer outros corpos e subjetividades; pessoas LGBTQIAP+, ao mostrarem a ficção da limitação de categorias normalizadas e marcarem essas ações de poder quando se mostra a cisgeneridade, as identidades de gênero e as identidades sexuais naturalizadas como ficções que se impõem pela norma; mulheres que ressaltam como

a violência machista produz um lugar de existência a partir das dinâmicas de poder de homens.

Diante dos atravessamentos dessas dinâmicas, as identidades como táticas permitem mostrar como a ficção da norma se impõe como poder sobre corpos e subjetividades. São essas pessoas que não tiveram como não escapar da norma e, por meio de suas estratégias de diferença, são capazes de produzir identidades como provisórias táticas para nomear a norma, como explica Mombaça (2017).

São essas as características que mobilizam o pensamento acerca da identidade como tática. E, é nestas condições que nos provocam o debate com as vertentes críticas e pós-identitárias que compreendem a identidade como um conceito vencido ou alienado. Quem pode abrir mão da identidade? Pessoas brancas, cisgêneras, de classes abastadas e/ou que têm seus meios de subsistência garantidos por alguma estrutura, heterossexuais. Ou seja, não é uma preocupação pensar em táticas de sobrevivência para alguém que a norma estima como digno de viver.

Sublinhamos que as pessoas que vivem fora da norma estão sendo nomeadas recentemente. São as condições de acesso e permanência das diferenças – que abrem brechas e criam desconforto – que estão exigindo que a branquitude, que a heterossexualidade normativa, que a cisgeneridade, que as classes abastadas tenham que se deslocar do privilegiado lugar de pessoas iguais para compreenderem que seus privilégios as constituem diferentes das pessoas que são atravessadas por outras formas de ser e identificadas como “as outras” pelas instituições educativas.

Retomamos um trecho do manifesto Queer Nation que circulou na Parada do Orgulho em Nova York em 1990: “Não há nada neste planeta que valide, proteja ou encoraje a sua existência. É um milagre que você esteja aqui lendo estas palavras. Você deveria, para todos os efeitos, já estar morta” (MANIFESTO QUEER NATION, 2016: 2). Se essas linhas ainda fazem sentido hoje, é porque estamos em disputa. E, nesse sentido, é que alinhavamos as tarefas educacionais que estão presentes no Art. 205 da Constituição de 1988: “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1989: s/p.).

Compreendemos as políticas da diferença como estratégias que constituem modos de vida e que problematizam os limites do que está se oferecendo nos espaços escolares e institucionais que nos encontramos. Entendemos, ainda, que existem saídas que não são feitas pela boa vontade das pessoas que são identificadas pela norma. Os normais que foram constituídos pelos sistemas educacionais, de saúde, econômicos, políticos, éticos e estéticos sentem-se confortáveis ao dizer que a identidade passou.

E onde estão os conhecimentos produzidos por pessoas outras que não aparecem nos currículos escolares, como sublinha Santomé (2009)? Estratégias, as formas identitárias não apenas podem operar pela denúncia, mas pela criação de outras táticas e de diferentes saídas dos sistemas de poder que continuam a constituir a naturalização da norma. Entretanto, uma política da diferença também se faz com a existência de pessoas que não estão presentes em espaços que deveriam estar e os conhecimentos que as diferentes identidades produzem também sejam passíveis de serem socializados e aprendidos.

Eu odeio o fato de que em vinte anos de educação pública jamais fui ensinada sobre o povo queer. Odeio o fato de ter crescido pensando que eu era a única “estranha” neste mundo, e odeio ainda mais o fato de que muitas das crianças queer ainda crescem do mesmo modo. Odeio ter sido atormentada pelas outras crianças por ser uma bicha e

ainda mais por ter sido ensinada a sentir vergonha de ser o objeto de crueldade delas, como se a culpa fosse minha. (MANIFESTO QUEER NATION, 2016: 6)

Propor atravessamentos que ofereçam outros lugares passa pela oportunidade de considerarmos os efeitos desses discursos na constituição de subjetividades e corpos, que estão diante de uma normalização que opera pela correção de nossas práticas, pelas justificativas de nossas vidas e pela oportunidade de criar outros modos de ser. Assim, uma educação que se propõe transformadora, tal como Santomé (2009) defende, é aquela em que, ao invés de uma manutenção de poderes, articule outros conhecimentos como possíveis.

E temos feito essas ações. As táticas identitárias têm oportunizado diálogos relevantes na atuação dos campos educacionais e nas políticas da diferença. As identidades como posições estratégicas, ao dizerem “eu”, a partir dos jogos das normas e em diferentes espaços têm convocado incômodos para que a norma se altere. Isso não tem quebrado ou fraturado a norma exatamente como gostaríamos. É exemplo disso o potencial capitalista se vale das pautas que são propostas, cria serviços e produtos na tentativa de capturar subjetividades e monetizar acerca de corpos e modos de vida.

Ainda que as táticas sejam difíceis – e é fundamental que não é aprazível viver com a norma, mas que temos estratégias que precisamos para atuar em diferentes espaços – estarmos identificados e presentes servem de elementos para que as pessoas se questionem. O currículo, os materiais didáticos, as estratégias pedagógicas, os espaços físicos, as rotinas e todas as atividades, que são denominadas de normais, podem ser vistos por outros olhares a partir da percepção de incompletude. Assim, o incômodo é pedagógico.

A crítica ressalta esse lugar, assim como as linhas pós-identitárias, para tratar sobre a obsolescência da identidade. Entretanto, é no mínimo pavoroso que sejam críticas que atravessam vidas de pessoas que não são entendidas em sua dignidade e para o seu pleno desenvolvimento a tarefa de renunciar às identidades. E aqui nos cabe perguntar: então, aquelas pessoas que não estão na política da diferença constituindo identidades estratégicas já fizeram essa tarefa?

Entendemos que não. Os currículos continuam falando dos feitos heroicos de pessoas que validam essas existências. Os autores cisgêneros, brancos, homens e heterossexuais estão nas matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura e são chamados de clássicos. Essas pessoas têm uma noção de amor que as contempla. Constituem famílias que são lastradas pelo Estado. Propõem projetos de pesquisa com metodologias e teorias que são aceitas e canônicas.

Há entre nós – as diferenças – aquelas que entendem que a saída é radical. Destituir, quebrar e desfazer-se dos ideais postos por estes grupos dominantes. Não discordamos, mas precisamos de formação e de instrumentais para as nossas pessoas. Precisamos de acesso ao sistema educacional e de saúde. É necessário termos espaços para viver e táticas que não destruam nossas existências antes mesmo de podermos questionar os ideais naturalizados pela verdade da norma.

E nós que somos aquelas que a norma usa como exemplo a não ser seguido? Táticas identitárias que propomos têm causado efeitos que podem estimular outras formas de viver. Pessoas LGBTQIAP+ começam a produzir outros discursos, trazem outras perspectivas e incomodam os sistemas de normalização. Temos, cada vez mais, as nossas referências definidas pela norma como clássicos.

Ainda não chegamos ao pleno desenvolvimento das pessoas e ao seu preparo para o exercício da cidadania. O sistema capitalista reforça a cada dia e, em suas especificidades a necessidade, do preparo para o trabalho. E as pessoas estão criando suas formas de vida que abram brechas naquilo que a norma ainda reitera



e produz. Entretanto, estamos cada vez mais entrando nos espaços educacionais como discentes e docentes. Também estamos aproveitando toda e qualquer oportunidade para mostrar a riqueza epistemológica da diferença em suas formas de construção de saberes e conhecimentos.

É nessa direção que não temos como perder de vista o caráter produtivo das discussões e as ações que empreendemos, ainda que a norma e seus efeitos constituam para nós e sobre nós modos de ser. Assim, embora as críticas sejam a movimentação central deste texto, é parte dessa tarefa reconhecer que temos criado estratégias múltiplas e as identidades táticas têm nos auxiliado no diálogo sobre diferentes experiências e possibilidades.

Não há satisfação em dizer que ainda não estamos nos currículos. É triste afirmar que nossas produções ainda não chegam em todas as formações iniciais e continuadas de professoras e professores. É dolorido saber que crianças sofrem como nós, também sentimos as dores que nos fizeram nos processos escolares pensar a necessidade de mudar a Educação. Entretanto, nós estamos aqui. Ainda que não com as alegrias que queremos, mas ainda com a vontade de assombrar à norma em sua ficção.

## Considerações estratégicas

Este texto é uma tentativa tática. Sublinhamos essa característica desta escrita no amparo das discussões empreendidas no seu decorrer. Assim, ao invés de uma análise de um *corpus* específico, que mostre os modos como a teoria possa ser validada numa dinâmica social, este texto é resultado da tarefa de repensar a partir das narrativas e dos diálogos teóricos, para rever a identidade como estratégia nos jogos de poder e nas ficcionalizações que ocorrem nesses processos.

Assim, empreendemos uma discussão que retoma a questão orientadora: quem pode renunciar à identidade? Nas condições contemporâneas e ao pensarmos nos atravessamentos de classe, raça, geração, gênero, sexualidade, condições de desenvolvimento e possibilidades de existência, compreendemos que a ideia de uma visão identitária e/ou a renúncia das identidades como elementos fixadores parecem não reconhecer as potencialidades que essas posições têm nos processos de negociação e conflitos com a norma.

Desse modo, este é um processo de enfrentamento da norma por outra direção. Utilizar os arranjos das identidades para mostrar a ficcionalização das posições hegemônicas e privilegiadas pode ser uma dinâmica estratégica de incômodo das naturalizações, que fixam existências como corretas e produzem a oposição das pessoas que as normas não contemplam.

Por isso, discutimos que quem vive fora da norma está sendo nomeado recentemente. Problematisamos as condições de acesso e permanência das diferenças e entendemos o incômodo como pedagógico. Indicamos que a saída é radical, porque é possível desfazer-se dos ideais postos pelos grupos dominantes, para evidenciar a falha do sistema educacional acerca do trato com as diferenças. Visualizamos que a recusa à identidade é uma possibilidade imaginativa de outros modos de existir.

Ainda que se compreenda que a crítica perpassa a identidade, os processos táticos de construção de estratégias para responder as normas são possibilidades para o incômodo, para mudar os processos. É possível que essas táticas não sejam corretas, mas a definição de certo também está na norma. É provável que ainda que tentemos, estamos em uma disputa pelas formas de existir que podemos criar diante de cenários desgastantes. E ainda assim, tentamos.

Recebido em 24 de março de 2022.  
Aprovado em 12 de agosto de 2022.

## Referências

- BUTLER, Judith. *Corpos que importam: os limites discursivos do sexo*. São Paulo: n-1 edições/Crocodilo edições, 2019.
- CASTELLS, Manuel. *O poder da Identidade – A era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- EITA PABLO VITTAR. *Pablo Vittar chora ao falar de bullying sofrido na infância no Altas Horas*. YouTube, 02 de setembro de 2022.
- FOUCAULT, Michel. “O sujeito e o poder”. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert L. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. pp. 231-249.
- FOUCAULT, Michel. “A vida dos homens infames”. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos IV. Estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. pp. 203-222.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Loyola, 2009.
- HALL, Stuart. “Quem precisa da identidade?”. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. pp. 103-133.
- HALL, Stuart. *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.
- HAN, Byung-Chul. *No exame. Notas sobre o digital*. Petrópolis: Vozes, 2018.
- MANIFESTO QUEER NATION. Roberto Romero (trad.). *Caderno de Leituras. Chão de Feira*, 2016.
- MOMBAÇA, Jota. “Rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência!”. In: PEDROSA, Adriano; MESQUITA, André. *Histórias da sexualidade: antologia*. São Paulo: MASP, 2017. pp. 301-310.

PARENTE, Marlon. *Bichas, o documentário*. YouTube. 20 fev. 2016.

PRECIADO, Paul. *Um apartamento em Urano: crônicas da travessia*. Eliana Aguiar (trad.). Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2019.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. “As culturas negadas e silenciadas nos currículos”. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2008. pp. 159-177.

TAKARA, Samilo. Uma pedagogia bicha: Homofobia, Jornalismo e Educação. Tese de Doutorado, Educação, UEM, 2017.

TRIP TV. *Pabllo Vittar é bonita, bebê*. YouTube, 16 de fevereiro de 2017.

WOODWARD, Kathryn. “Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual”. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. pp. 7-72.



# Por entre diários de pesquisa: uma tentativa de desnaturalizar os conceitos de indisciplina e deficiência, um modo de pensarmos as práticas de cuidado de si e do outro no cotidiano escolar

*Anelise Astrid Ribetto<sup>1</sup>*  
*Débora de Souza Santos Madeira<sup>2</sup>*  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

**Resumo:** Na tessitura deste artigo buscamos fazer um recorte das inquietações que compõem uma dissertação, que foi desenvolvida coletivamente, junto a um grupo de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação de uma Universidade Pública. Trata-se de um exercício do pensamento que propõe o diário de pesquisa como uma força expressiva que pode suscitar a conversa colocando em debate as nomeações que são dadas a alguns estudantes, categorizando-os como deficientes e indisciplinados. Problematicando ainda, o cuidado de si e do outro que estamos produzindo na educação.

**Palavras-chave:** diário de pesquisa; indisciplina; deficiência; cuidado de si e do outro.

RIBETTO, Anelise Astrid; MADEIRA, Débora de Souza Santos. **Por entre diários de pesquisa: uma tentativa de desnaturalizar os conceitos de indisciplina e deficiência, um modo de pensarmos as práticas de cuidado de si e do outro no cotidiano escolar.** *Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, 9 (21): 79-94, setembro a dezembro de 2022. ISSN: 2358-5587

<sup>1</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Coordenadora do grupo de Pesquisa Coletivo Diferenças e Alteridades na Educação.

<sup>2</sup> Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Assistente de Alunos do Instituto Benjamin Constant (IBC).



## **Among research diary: an attempt to denaturalize the concepts of indiscipline and disability, a way of thinking about the practices of self-care and the other in school routine**

**Abstract:** In the tessitura of this article we seek to make a clipping of the concerns that make up a dissertation, which was developed collectively, together with a research group in the Graduate Program in Education of a Public University. It is an exercise of thought that proposes the research diary as an expressive force that can arouse the conversation by debating the appointments that are given to some students, categorizing them as deficient and undisciplined. Problematizing, the care of oneself and the other that we are producing in education.

**Keywords:** research diary; indiscipline; disability; care of oneself and the other.

## **Entre los diarios de investigación: un intento de desnaturalizar los conceptos de indisciplina y discapacidad, una forma de pensar sobre las prácticas de autocuidado y los demás en el cotidiano escolar**

**Resumen:** En la tesitura de este artículo buscamos hacer un recorte de las inquietudes que conforman una disertación, la cual fue desarrollada colectivamente, junto con un grupo de investigación en el Programa de Posgrado en Educación de una Universidad Pública. Es un ejercicio de pensamiento que propone el diario de investigación como una fuerza expresiva que puede despertar la conversación debatiendo las citas que se dan a algunos estudiantes, catalogándolos como deficientes e indisciplinados. Problematizar, el cuidado de uno mismo y del otro que estamos produciendo en la educación.

**Palabras clave:** diario de investigación; indisciplina; discapacidad; cuidado de uno mismo y del otro.

## Entradas

Neste ensaio há um extrato de uma pesquisa-dissertativa que foi produzida buscando problematizar os efeitos dos encontros com os estudantes de uma instituição pública que presta diversos atendimentos e possui uma escola especializada na área da cegueira e da baixa visão. Trata-se de uma narrativa que tenta dar a ver as sensações de uma educadora que experimenta esse espaço institucional na condição de assistente de alunos, e que se propõe a pensar o diário de pesquisa como uma força expressiva que pode disparar os acontecimentos, o inesperado dos encontros que acontecem entre ela e os estudantes.

Com isso, o que a pesquisa enuncia é a possibilidade do diário de pesquisa se expressar como um exercício da escrita que pode colaborar com a desnaturalização das concepções que se inscrevem nos lugares, nas pessoas e nas vivências impondo consensos e convenções cristalizadas. O que se propõe é que a escrita pode potencializar uma problematização das concepções jurídicas, administrativas, medicalizantes e moralistas, que prevalecem tanto quanto leis e que se fazem valer como tais. Oferece assim, uma abertura para o questionamento do sistema binário que pode nos transportar para as percepções estreitas, despóticas e autoritaristas que resumem tudo a uma só verdade, firmando os debates e conversas, que se constituem como uma aposta ética, estética e política de pensar um desvio das concepções que percebem a vida dentro de um eixo de oposição.

Dessa forma, o que propomos nesse artigo, é que a escrita diarística puxe uma conversa nos agenciando talvez, com a possibilidade de pensarmos nos mistérios da vida, escapando da tentativa de elucidá-los, resistindo também à explicação única, que quer dar conta da vida fundando-se em normatizações. O que desejamos é um aprofundamento do questionamento daquilo que é nomeado como deficiência e indisciplina para que produzamos nesses conceitos, novos sentidos. Pensando que assim talvez, possamos produzir um cuidado de si e do outro que se compromete com a desnaturalização das palavras, dos gestos para empreender uma intervenção, um plano comum, que não sugere consensos, mas reafirma a diferença.

## Aberturas

*Após a leitura dos livros: “Os anormais” e “Vigiar e punir” escritos por Michel Foucault, tomo conhecimento da notícia que Milton Ribeiro, o atual ministro da educação, durante uma entrevista declarou que os estudantes “ditos” deficientes atrapalham os demais estudantes na relação educacional. Diante de tais fatos me veio à lembrança de uma aula-passeio ao Jardim Botânico, em que acompanhei duas turmas de 6º ano. Lembro-me de que quando íamos entrar no ônibus as professoras me disseram que alguns dos estudantes precisavam de uma maior atenção, para mantermos a ordem na visita. Assim, que chegamos lá recordei que fomos apresentadas a um guia que nos informou que iria nos apresentar a história, as flores, as plantas daquele lugar. Rememoro ainda que M., era um dos estudantes que a professora tinha pedido para que eu vigiasse-acompanhasse mais de perto. Lembro-me que mal*

*começamos a caminhar e M. já estava saltitante, feliz e tateando tudo que pudesse alcançar. Deste modo, assim que o guia começou a apresentar as flores, as plantas M ficou ainda mais afoito, era ligeiro e corria para tatear, o que estava sendo mostrado para nós. Como um modo de tentar resolver aquela situação, a professora então disse que todas as crianças poderiam tatear as coisas, mas só mediante a nossa autorização. Mas, para M. este pacto de nada adiantou... ele se soltava, fugia e tocava naquilo que estava sendo apresentado com bastante afobação. Ao final do passeio, na hora do lanche, a professora da turma de M. veio em minha direção, ela segurava um caderno, que segundo a mesma era para registrar informações da turma. Neste momento, ela então me informou que tinha feito um relato do comportamento do menino, expondo que ele havia atrapalhado aquela aula-visitação. Ela me disse, que naquele mesmo dia apresentaria àquele registro à família dele solicitando que eles fizessem alguma repreensão. Afinal, pela percepção dela e minha também, àquela época, ele havia ficado “sem modos”. A professora pediu então, que eu assinasse aquele relato a fim de ratificar o que ela estava informando e eu assinei! Hoje, no entanto, sensibilizada pelas leituras, pelo Coletivo e por todas estas experiências que me deslocam. Fico pensando que quando alguém nos apresenta alguma coisa, de imediato lançamos o nosso olhar sem precisarmos de autorizações. E assim, me indago por que aquele estudante cego precisava ser autorizado para ver com as mãos? Problematizando ainda os modos como lidamos com aquilo que difere, aquilo que fere a harmonia, a homogeneização [...] Assim, mesmo atenta aos modos de agir do ministro e da professora, questiono sobretudo, o modo como me engajei naquela situação. Nessa direção, movida por tal questionamento pareço também ser revisitada pela lembrança de uma problematização que fez marca em mim, durante a leitura de um livro da disciplina de filosofia nos tempos do ensino médio, que dizia mais ou menos assim: “A luta contra as atrocidades do mundo se inicia quando nos perguntamos pelas atrocidades, que são sutilmente cometidas por nós. (DIÁRIO DE PESQUISA, 2022)*

Tomadas por esta experiência consideramos que é fundamental indagar: por que o outro que radicalmente se apresenta como outro, tende a ser percebido como alguém que está ali para nos atrapalhar? Imersas nesta e muitas outras vivências deslocamo-nos a pensar na importância que há em problematizar os discursos jurídicos, médicos e moralizantes que sutilmente se infiltram em nosso cotidiano. Discursos sorrateiros, que podem nos fazer ocupar a escola colocando-nos, talvez, como um agente que impõe a mesmidade e contribui para a tentativa de apagamento dos espaços e tempos de alteridade.

Skliar (2003: 155) nos chama atenção para a possibilidade de voltarmos “a olhar bem no sentido de perceber, com perplexidade, como esse outro foi produzido, governado, inventado e traduzido”. Diante de tal atravessamento nos movimentamos a pensar que, talvez, seja necessário problematizar esta lógica de homogeneização que foi empreendida nos lançando a perceber o outro como alguém que surge para atrapalhar, desordenar.

En esta múltiple y compleja operación se disimula una incongruencia que es constitutiva de cualquier espacialidad social: el otro maléfico aparece encarnando la imposibilidad de la sociedad y ésta queda impedida para alcanzar su “plena” identidad en virtud de ese otro; pero al invertir esta lógica (diabólica) podríamos decir que lo negativo no está en el sujeto-otro, al cual se le atribuye el ser dueño de un atributo maléfico esencial, sino en ser aquello que invade o intenta invadir la normalidad, aquello que desgarrar o intenta desgarrar el orden, que nos obliga a ver y a vivir en la ambivalencia, que nos obliga a ver y a vivir en el caos, que nos obliga a ver y a vivir en la incongruencia. (SKLIAR, 2002: 97)

Sensibilizadas pelas palavras de Carlos Skliar e movimentadas pela leitura de Foucault (2010), entramos numa conversa com este último autor que em sua obra “Os anormais”, mais precisamente na aula do dia 22 de janeiro de 1975, ajuda-nos a pensar nos códigos que foram inventados para constituir aquilo que chamamos de indisciplina e anormalidade. Sobre tudo, atentando-nos às três figuras, que segundo este mesmo autor, constituem o domínio da anomalia: o monstro humano, o indivíduo a ser corrigido e a criança masturbadora.

Na referida obra, o autor nos alerta que a figura do monstro humano se refere às leis, destacando ainda que a produção da monstrosidade está ligada ao desacato às regras sociais e da natureza. Foucault (2010) explicita ainda que a figura do monstro está baseada em noções judicializadas e biologizantes da vida que propõem a punição e/ou o tratamento médico como resposta àquilo que é compreendido como suposto desvio. Conforme o autor, a figura do monstro humano pode ser percebida como o princípio de inteligibilidade de todas as formas de anomalia, que solicitam para si alguma forma de supressão.

Ainda problematizando o modo como se constituiu o monstro humano, somos conclamadas por Castro (2009) a pensar que esta figura preexiste à Modernidade, caracterizando-se por aquilo apresentar o que fugia ao padrão biológico de vida como, por exemplo, o nascimento de hermafroditas, de irmãos siameses etc. Porém, Foucault (2010) nos diz que com a emergência dos saberes da psiquiatria os traços de monstrosidade foram sendo percebidos através dos instintos e não mais pelas excentricidades anatômicas. Fazendo assim com que, esta suposta anormalidade pudesse ser empreendida como uma monstrosidade espiritual, moral, instintiva, cotidiana, pálida, banalizada: a forma de se comportar.

No que se refere aos elementos que constituem a figura do indivíduo incorrigível, Foucault (2010) pontua que a mesma se produz a partir da família e das instituições que rodeiam a referida relação, tais como: a escola, a rua, o bairro, a igreja, a polícia etc. O autor destaca ainda que a figura do incorrigível se diferencia da figura do monstro humano porque os desvios cometidos não são uma exceção, mas ao contrário acontecem recorrentemente - fato que requer uma intervenção mais intensificada das já mencionadas instituições.

Nas palavras deste mesmo autor, o indivíduo incorrigível, requer um maior número de intervenções específicas em torno de si, de sobreintervenções em relação às técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção, isto é, uma nova tecnologia da reeducação, da sobrecorreção. Nesse sentido, “o eixo da corrigibilidade do incorrigível vai servir de suporte a todas as instituições específicas para anormais que vão se desenvolver no século XIX” (FOUCAULT 2010: 73), produzindo assim a enunciação da anormalidade em que a loucura, a imbecilidade, a criminalidade podem se realizar.

Quanto à figura da criança masturbadora, Foucault (2010) nos alerta que a mesma foi motivo de uma forte investida médico-higienista entre os séculos XVIII e XIX. Segundo o autor mencionado a partir da constituição desta figura o corpo passou a ser pensado como um instrumento de desejos, agitações e prazeres que deveriam ser domados em virtude de uma retidão do espírito e que ressentia também a preocupação com a formação da família nuclear, que começa a se instituir a esta mesma época. Foucault (2010) afirma que o discurso médico instituiu sobre a masturbação considerações moralistas que não reconheciam este ato como um fenômeno natural e tampouco como expressão de uma índole perversa inata da criança, mas o remetiam à ação do adulto que, por descuido, omissão ou perversidade, acidentalmente ou intencionalmente, lançaria a criança a esta experiência. É a partir deste contexto que a organização familiar passa a ser submetida desígnios empreendidos pelas ciências médicas ganhando uma incumbência de garantir a vigilância e supressão deste suposto desvio.

Assim, ainda inclinando-nos a pensar na genealogia destas três figuras que se constituíram para produzir-inventar a anormalidade, supomos que elas nos auxiliam a ponderar tudo aquilo que tendemos a perceber como degeneração, indisciplina, desordenação. Diante desta breve contextualização, indagamos: quando dizemos que alguém “não tem jeito” ou é um “sem modos”, não estamos

ratificando os conceitos, as teorias, as práticas que produziram o “monstro cotidiano”... o “sujeito anormal”? Com isso pensamos como a constituição destas figuras rondam e se reafirmam em nosso cotidiano, perguntando-nos ainda se a função do assistente de alunos não pode ser entendida, também, como um dispositivo de controle que serve aos processos de normalização. Com isso desconfiamos que esta produção, pode nos orientar a pensar o olhar como único meio, pelo qual se efetiva a visão. Pensando ainda, a partir desta percepção dualista podemos acreditar talvez, que o outro “anormal” precisa ser ordenado, autorizado pelos “normais” para pôr o corpo em ação (como na última experiência diariada que fala de uma prévia autorização para que o estudante possa ver com as mãos). Problematicamos também que talvez, por conta da constituição desta anormalidade tenhamos tanta dificuldade em lidar com o prazer, com a explosão de um corpo que vibra e explora todas suas potencialidades exalando alegria de viver...

Skliar (2003) problematiza a constituição das figuras propostas por Foucault (2010) e nos remete a pensar nos modos como podemos dismantelar milimetricamente o outro que supomos-nomeamos como anormal. O autor conduz-nos a pensar que rastreamos o outro, a partir do seu corpo, dos seus gestos e movimentos procurando alguma forma de encontrar anomalias, que deverão ser corrigidas sem deixar que este outro possa sequer pestanejar. Nesse sentido, ainda de acordo com Skliar (2003: 178) é a constituição desta anormalidade que vai ditar o ritmo as pautas totalitárias que podem converter o outro “numa espacialidade bem determinada e específica de onde vão confluir os criminosos, os dementes e as crianças – aqueles que são vistos como indivíduos próximos ao mundo do animal”.

A provocação feita pelo autor nesse sentido nos incita a pensar na perseguição que podemos estabelecer sobre os instintos, sobre aquilo que pressupomos como uma ação irracional, indisciplinada, que pode ser pensada como uma atitude sensível, talvez... E nos lança para uma atenção a este detalhe, um gesto pequeno, mínimo, que pode permitir que os mesmos não se deixem manipular por atitudes pouco acolhedoras e autoritárias que tentam normatizar o tempo, o passo, o modo de ver, viver...

*O caderno de ocorrências me causa muito desassossego! Nele anotamos aquilo que convenciamos chamar de indisciplina (atrasos, desobediências às normas da escola e isto inclui o não atendimento às solicitações dos educadores, uso indevido do uniforme e problemas relacionais com colegas). Trata-se de um registro no qual, informamos a indisciplina praticada a algum familiar, que assina e se propõe a nos ajudar na “solução” do problema. Fico aflita quando alguma destas situações surgem! E memoriando um momento de aflição que tem a ver com a feitura deste registro. Lembro-me que um certo dia uma estudante do 6º ano, teve algum problema na sala de aula...e nós da Divisão de Assistência ao Educando fomos chamados para retirá-la de lá, depois de uma longa conversa consegui fazer com que ela me acompanhasse. E assim, enquanto nos encaminhávamos para a sala da divisão, com um pouco mais de tranquilidade, pude ouvir a menina, que me falava que toda aquela confusão se instalou porque ela demorava com o “dever” [...] recordo-me que ela exclamou: “eu tenho o meu tempo [...] eu já estava cansada de ouvir besteira e hoje resolvi responder!” Isso me deixou extremamente desconsertada não dava para fazer este registro, as palavras dela tinham me atravessado [...] Dessa vez não dava para registrar! Minha mão ficou trêmula [...] eu não conseguia informar àquela situação como uma indisciplina e me perguntava: se era ético informar uma situação que não presenciei [...] será que isto era mesmo uma atribuição do assistente de alunos. Assim, ao narrar esta experiência que parecia se antecipar às questões que hoje me propoño a problematizar sinto-me convocada a pensar no modo como às noção de anormalidade e de indisciplina se alastram no espaço escolar [...] como esta maquinaria nos envolve [...] Penso na potência que há nas caminhadas-encontros, em que somos sacudidos por outros e podemos desnaturalizar a rotina, a repetição [...] Deste modo, atualizando esta lembrança movimento-me a perguntar: se quando convocamos a família para dar ciência a registros como estes, estamos ativando mais uma “mola”*



*de funcionamento dessa engrenagem que foi produzida para tornar o outro em um “mesmo”? Indago: ter um tempo diferente para a realização das tarefas é uma indisciplina? E aqui mais uma vez quero reafirmar que faço estas problematizações a partir daquilo que experimento no espaço escolar. Pensando nas práticas que se materializam neste lugar sem, no entanto, me isentar daquilo que acontece pois, estou totalmente implicada! Por isso, escrevo, penso e me junto a outros – Coletivo, livros, músicas, experiências diariadas, poesia – esforçando-me para estranhar estes gestos corriqueiros que reforçam a produção de anormalidades no espaço escolar, na vida. (DIÁRIO DE PESQUISA, 2022)*

Imersas na experiência anteriormente narrada pensamos que, para além da problematização da anormalidade, faz-se necessário que possamos também questionar as formas de enfrentamento que foram produzidas para tentar suprimir aquilo que convencionamos chamar de anormal, de desordem e de indisciplina. Percebemos que há a possibilidade de novamente conversarmos com Foucault a partir de sua obra “Vigiar e punir: nascimento da prisão” para que assim talvez problematizemos como vão se estabelecendo as estratégias de disciplinarização, o poder disciplinar, que ambiciona “adestrar” as “multidões confusas e inúteis de corpos” para então “fabricar indivíduos obedientes” (FOUCAULT, 2014: 164).

Na referida obra, Foucault (2014) nos convida a pensar como as corporações militares, as escolas, as fábricas e as ordens religiosas podem contribuir para uma organização disciplinar que se assenta no controle, no autoritarismo e na hierarquização, afirmando, inclusive, destacando nesse sentido que a escola pode se configurar como um lugar que se assemelha a uma prisão. O autor nos diz ainda que o poder disciplinar pode se materializar através de três instrumentos que podem contribuir para um bom adestramento: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame.

No que se refere ao olhar hierárquico o autor nos chama à atenção para disposição física da escola. Foucault (2014: 135) movimenta-nos a pensar que para disciplinar um lugar, faz-se necessária uma vigilância dos atos, dos comportamentos. Isso talvez nos ajude a pensar na disposição arquitetônica, na organização dos mobiliários, levando-nos também a pensar no modo como se estabelece a organização das salas de aula, com cadeiras enfileiradas para, assim, estabelecer certa uniformização. Tal como nos diz este mesmo autor: “trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo, trata-se de lhe impor uma ordem”.

Foucault (2014: 174) nos convida a pensar também sobre o “olhar panóptico”, afirmando que o panoptismo é uma característica das prisões, é um modo de fixar o olhar para assim, observar, vigiar e punir possíveis transgressões. O autor nos diz que através de algumas práticas podemos afirmar este “olhar panóptico”, podendo ainda constituir a escola como “um espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar físico onde os menores movimentos são controlados onde todos os acontecimentos são registrados”.

Atravessadas por todas estas argumentações pensamos que talvez os cadernos de ocorrência, ou os usos que são dados a estes registros, podem se agenciar com esta última argumentação na medida em que tais escritos podem dar conta de uma descrição minuciosa dos corpos que caminham pela escola, inclusive, podendo mediar uma possível docilização. Nestas ocorrências podemos, ainda, quem sabe talvez, aliar família e escola em prol de uma possível punição. Deslocando-nos a questionar se quando fazemos um registro de um comportamento, um modo de viver, classificando-o, estamos produzindo um saber. Se estamos

produzindo um saber... ele se entrelaça com os saberes médicos, judiciais e morais, reforçando os códigos de normalização? Nestes registros, sorrateiramente estamos mediando a insurgência do olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame, materializando assim o que Foucault (2014) chama de poder disciplinar?

Ainda provocadas pelo olhar panóptico e pela influência deste modo de operar a vigilância e punição, nos deslocamos a pensar, o modo como podemos ocupar o espaço escolar enquanto caminhamos junto aos estudantes e começamos a problematizar alguns chamados que são recorrentes nestas caminhadas...

*Atentando-me às solicitações rotineiras me sinto atravessada por alguns pedidos, mas especificamente por algumas palavras que são constantemente ditas para mim: “preste bastante atenção nele(a)”, “acompanha de perto porque ele(a) não é mole não”, “este(a) precisa que você fique junto mesmo” [...] Penso nestes dizeres corriqueiros, que ressoam hoje em meus sentidos, de uma outra maneira... consigo questioná-los [...] não sou mais a mesma! Fico pensando como estes pedidos, que se articulam a partir de palavras tão ligadas a gestos de cuidado e acolhimento... podem se agenciar como uma prática de observação, de vigilância, de punição... E assim, me questiono como posso dar atenção e acompanhar de uma forma mais generosa e sensível percebendo que o outro se afirma por sua diferença? Fico pensando que às vezes parecemos um autômato, uma máquina que não se sensibiliza, não estranha algumas repetições [...] Desejo dar um novo sentido aos referidos pedidos: dando atenção, acompanhando de perto, ficando junto de um modo outro! (DIÁRIO DE PESQUISA, 2022)*

Pensando também nas estratégias que são operadas para estabelecer o poder disciplinar, vale a pena dizer que a sanção normalizadora se dá através de pequenas punições que podem se agenciar com a ordem

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). (FOUCAULT, 2014: 175)

Nos sentimos motivadas a pensar numa experiência que nos ajuda a perceber como esta estratégia pode se infiltrar em nosso cotidiano e podemos fazê-la circular mesmo sem perceber...

*Eram 9 horas e uma estudante diagnosticada com cegueira chegou junto a sua mãe à escola, elas estavam muito esbaforidas! A menina que também utiliza cadeira de rodas era empurrada rapidamente por sua mãe. Afinal, elas estavam muito atrasadas! E os atrasos são anotados no caderno de ocorrência, porque se forem recorrentes, suscitam alguma punição. A mãe muito envergonhada, com os olhos marejados e mirados para o chão, explicou que vinha se atrasando quase todos os dias, porque o percurso até a escola era muito difícil. No meio da conversa a mãe disse ainda que elas moravam bem pertinho de mim numa favela, do bairro de Parada de Lucas, que fica aqui no município do Rio de Janeiro. No momento consegui de algum modo imaginar as dificuldades enfrentadas por elas. E quando digo que imaginei, quero afirmar que não sei o que passam! Acho que só posso mesmo imaginar [...] Naquele momento a vergonha da mãe pareceu se encarnar em mim. [...] Com o livro de ocorrências na mão e um carimbo que informaria o atraso na caderneta escolar da estudante [...] mais uma vez eu estava desconsertada! Mais uma vez não dava! Mais, um registro que embolava na minha garganta [...] Não registrei o atraso e carimbei “presença” na caderneta. Acolhi com carinho a estudante e a acompanhei até a sala de aula [...] Mais uma vez não deu! (DIÁRIO DE PESQUISA, 2022)*

Nos deslocando também a refletir nas inúmeras vezes que reforçamos estas empreitadas de homogeneização que podem ser pensadas talvez como um processo de desumanização.

Diante disso, indagamos: como podemos desnaturalizar estas normatizações? Como estes microgestos tão recorrentes podem corroborar as grandes injustiças? Como um registro, um pequeno gesto punitivo, pode contribuir com a desvalorização da vida, reforçando a promoção de desigualdades?

Ainda em conversa com Foucault (2014: 164), nos atentamos para outro instrumento do poder disciplinar, o exame, que nas palavras de tal autor combina as duas técnicas anteriores (olhar disciplinar e sanção normalizadora) fazendo com que as pessoas possam ser diferenciadas a partir de processos de sanção e gratificação. Deste modo, o exame empreende instalar um modo de “controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir”, permitindo que se estabeleça uma comparação que irá, de modo dicotômico, separar os estudantes “maus” dos “bons”. Nesse sentido, o exame pode se efetivar por meio das avaliações da apreensão de conteúdos e do atendimento às normas comportamentais, que vão indicar se o aproveitamento do estudante é “vergonhoso” ou “honroso”, de acordo com aquilo que está padronizado. Imersas nas referidas problematizações somos novamente provocadas a pensar no modo como podemos nos engajar nos encontros que acontecem com os estudantes. Pensamos nos regimes, nos processos que se encarnam quando caminhamos junto aos outros...

Ainda pensando nos efeitos dos encontros com os estudantes, ponderamos que se existem estratégias disciplinares minúsculas que tentam cooptar o modo de ver, estar e existir, em alguns momentos podemos também experimentar criações, invenções que buscam fissurar estas estratégias. Dizemos isto pensando nos pequenos gestos, nas astúcias dos estudantes que em algumas situações criam modos de escapar, desvencilhar, fissurar a rotina, os trajetos que estão dados e parecem impossíveis de alterar.

Certeau (2020) problematiza o modelo de sociedade disciplinar proposto por Foucault (2014) convocando-nos a pensar que as redes de vigilância e punição, que se concretizam a partir da microfísica capilar de poder, podem ser fissuradas por uma “antidisciplina” (CERTEAU, 2020: 16) que pode ser compreendida como processos de criação de pessoas comuns, que burlam, desobedecem aos procedimentos estratégicos, por vezes minúsculos, articulando-se através de microrresistências, microgestos.

Conforme Certeau, a antidisciplina se constitui como uma desobediência que não modifica ou rejeita o ordenamento, às regras. Trata-se de um movimento que tenta converter a norma para outras finalidades enunciando-se assim, como uma invenção astuciosa e quase invisível que se realiza nas miudezas do dia a dia, traindo e jogando com as imposições, para deste modo escapar das mesmas.

Deste modo, a antidisciplina se efetiva a partir das táticas que são criadas por pessoas comuns para desobedecer às estratégias de poder e dominação. Nos termos de Certeau (2020), a estratégia se produz a partir de cálculos e relações de força que servem de base para gerir as relações que são elaboradas por uma exterioridade como, por exemplo, um general que antes da guerra planeja uma batalha indicando o que fará cada soldado no confronto. Ou seja, a estratégia se estabelece a partir da previsibilidade que planeja aquilo que vai acontecer. A tática, no entanto, se compõe pelo imprevisto que tem uma dependência do tempo e das circunstâncias, ela joga com as ocasiões, é imprevisível, é a oportunidade, são as pequenas astúcias do dia a dia, glórias do cotidiano, que parecem se inspirar nos saberes milenares, utilizados pelos animais que se camuflam para fugir do seu caçador, desobedecendo a lógica estratégica através da (re)invenção.

*Lembro-me que um dia, logo assim que cheguei, fui apresentada à estudante E. que tinha uma condição de cegueira e experimentava ainda os efeitos de uma doença degenerativa que causava-lhe a perda gradativa dos movimentos do corpo. Diante desta situação foi pensado então, que a cada dia a estudante ficaria com um dos assistentes de alunos, numa espécie de atendimento exclusivo, no qual a acompanhá-amos nas atividades interdisciplinares, nos intervalos das aulas e na alimentação. Fixada na condição de E. dando um zoom na “falta”, neste caso naquilo que se convencionou chamar “deficiência múltipla” pensei que às quintas-feiras teria uma maior “tranquilidade” em nossas caminhadas. Visto que cotidianamente eu acompanhava vários estudantes durante o dia e às quintas-feiras eu acompanharia apenas E. Recordo-me que neste mesmo dia, enquanto empurrava a cadeira de rodas da menina para levá-la ao refeitório encontrei com um outro assistente de alunos, que correu ao meu encontro e cochichou: “fiquei com ela ontem...não é mole não!”. Na primeira atividade do dia, o café, senti que as coisas não seriam tão tranquilas assim! E. esperneou e quase caiu da cadeira, para demonstrar insatisfação com o cardápio oferecido! Depois de alguns dias às quintas-feiras, dia que eu considerava que seriam mais “tranquilos”, foram se tornando um dia de extremo cansaço, intranquilidade e receio, já que E. não aceitava de forma passiva nenhuma imposição. Com a fala baixinha, balbuciada, ela me dizia os seus desejos: “tia não quero ir para aula, quero ir ver o treino do goalball, quero paquerar!”, “odeio leite”, “não vou beber”, “tia você é uma chata”. Recordo-me também que E. às vezes comunicava sua insatisfação com o corpo jogando-o para fora da cadeira, escorregando até quase cair! Ela se desvencilhava do cinto que a prendia na cadeira de rodas, algo inexplicável! Era extremamente perigoso, ela podia se machucar! Com o passar do tempo, eu diria mais ou menos umas três semanas a equipe de assistente de alunos, começou a pensar que talvez, fosse possível nos inclinar a ouvir o que E. nos comunicava com o seu corpo, com sua voz... Lembro-me que à época nos sentíamos muito tocados pela condição dela no que dizia respeito à perda gradativa dos movimentos, à possibilidade iminente de morte e assim combinamos de nos ajudarmos para tirá-la da cadeira e em alguns momentos e criar maneiras, brechas para levá-la para ver os tão solicitados treinos de goalball. Aos poucos fomos percebendo que estes microgestos nos aproximaram mais da menina, que continuava a nos dar pistas de suas (in) satisfações de formas menos nocivas, eu diria! Nesse contexto pudemos experimentar também manifestações de carinho que incluíam beijos, abraços. No entanto, depois de mais ou menos um ano, fomos percebendo que alguns movimentos do corpo de E. estavam realmente se encerrando. Ela já não escorregava mais da cadeira e também não comunicava suas vontades de modo verbal. Mas, a menina exalava força! Aos poucos foi se reinventando, ela utilizava os olhos, que não enxergavam para falar...ela movimentava os dedos, que ainda se mexiam, para anunciar seus incômodos, seus desejos...bastava apenas, se atentar! Em 2015 no entanto, como diria Guimarães Rosa, E. encantou-se, acho mesmo que ela não morreu, pois os efeitos dos encontros com sua existência ainda circulam por entre nós professores, assistentes de alunos, em nossas rodas de conversa, movimentando-nos a pensar nos mistérios da vida...E. conseguia se desvencilhar do cinto da cadeira de rodas e das amarras que tentavam roubar-lhe a potência de vida, o prazer e a felicidade...ela escorregava, se evadia dos obstáculos fisiológicos e de algumas outras barreiras que foram inventadas e podem ser reafirmadas cotidianamente por nós. (DIÁRIO DE PESQUISA, 2022)*

Os efeitos dos encontros com a estudante E. nos deslocam a pensar o conceito de antidisciplina cunhado por Certeau (2020), nos transportando para uma atenção às maneiras astuciosas que brotam no fazer cotidiano, no minúsculo, no vivido, no banal, dando a pensar o imprevisível, aquilo que não tem explicação. Tal como nos diz Skliar (2003: 26):

Existe o próximo – esse que não sou eu, esse que é diferente de mim, mas que posso compreender, ver e assimilar – e também o outro radical, (in) assimilável, incompreensível e inclusive impensável [...] no outro se esconde uma alteridade ingovernável, de ameaça, explosiva. Aquilo que tem sido normalizado pode acordar a qualquer momento.

Provocando-nos também a pensar que os mistérios da vida não precisam ser explicados, mas podem ser sentidos ajudando-nos assim a estranhar a repetição, as nomeações que estão tão presentes no nosso caminhar para que possamos, talvez, nos lançarmos para os espaços da diferença, que nos tira do mundo calmo das certezas, forçando-nos a inventar modos outros de conviver e caminhar.



Skliar (2011: 31) continua dizendo que nos caminhos-encontros que temos com os outros podemos estabelecer “[...] um contato de afeição, que não é um vínculo de continuidade, não é um reflexo de comunicação eficaz, mas, sobretudo, um embate do inesperado sobre o esperado, da fricção sobre a quietude, a existência do outro na presença de um”.

Ainda pensando nos efeitos do encontro com E. - que é permeado por uma profusão de falas, gestos, movimentos – supomos que experimentando tais invenções anônimas, desvios da norma, do instituído, embora sem confronto, mas não menos instituintes, podemos pensar que foi forjada uma tímida fissura no chamado técnico que há para o exercício da função do assistente de alunos. Entretanto, ao atualizar esta memória, algumas inquietações ainda despertam e nos fazem pensar na alteração que podemos criar diante daquilo que podemos chamar de trajetos (burocracia, chamado técnico, rotina) no sentido de produzir trajetórias (novas experimentações, aberturas, disponibilidade) cujo desejo de mudança, no entanto, foi movido pela possibilidade iminente de morte e de perda total dos movimentos do corpo da estudante. Com isso indagamos se a morte é um percurso experimentado por qualquer um: não seria necessário pensar, criar modos outros de encontrar com cada estudante neste caminhar? Por que nos sensibilizamos com a morte, com a inércia do corpo e por vezes não nos afetamos com a vida e com os movimentos que a mesma é capaz de proporcionar? Ali sensibilizados com a condição da estudante E., novamente fomos mobilizados pela falta não priorizando o que há?

Sem a pretensão de responder tais provocações, mas com intuito de deixá-las reverberando, acreditamos que seja importante reafirmar que os efeitos do encontro com E são potentes no sentido de nos movimentar a pensar como podemos inventar modos de nos soltar dos cintos...das amarras normalizadoras para assim burlar, desobedecer e trair os pedidos técnicos de vigilância e punição que existem na vida e no exercício da referida função. Os efeitos deste encontro nos mobilizam para o desejo de criar meios de resistência, gestos, astúcias que nos ajudem a escapar das linhas disciplinadoras, que insistem em transformar os outros no mesmo, compondo uma trajetória, na qual nossos passos possam, quem sabe, encontrar com outros passos escapando de tudo aquilo que emerge para uniformizar.

*Desde que cheguei nessa instituição experimento uma convocação de vigilância quanto ao uso do uniforme. Cabe destacar, que o “não-uso” ou “uso incorreto” deste vestuário pode acarretar registros no livro de ocorrência, podendo ainda resultar num afastamento temporário da escola, por não respeitar as normas estabelecidas. Mas, o que percebo durante estes anos caminhando junto aos estudantes é que talvez, se aplicássemos mesmo esta sanção, deixaríamos a escola vazia, com tantas suspensões. É impossível controlar as customizações que os estudantes fazem em seus uniformes. Eles produzem dobras, nós, costuras, utilizam broches, usam camisas com temas esportivos por baixo do vestuário solicitado pela escola...quase nunca há incidência de estudantes sem uniforme, eles cumprem com o solicitado dando-lhe um estilo próprio. Certo dia curiosa, perguntei a uma estudante cega se era ela mesma quem fazia sua customização e ela me respondeu: “claro, tia Débora! Vejo esses detalhes em outras roupas e passo para meu uniforme”. Lembro-me ainda que lhe falei da proibição e ela me disse: “não são vocês adultos que nos dizem que não somos todo mundo, então este é o meu jeito de me vestir”. Mobilizada por esta argumentação ao longo tempo decidi caminhar fechando os olhos para estas pequenas transgressões, entendendo que assim, eu poderia talvez, não tolher, esta criação que escapa sorrateiramente da uniformização dos jeitos de vestir, estar, existir [...]”. (DIÁRIO DE PESQUISA, 2022)*

Por entre as experimentações do encontro com estes estudantes que produzem dobras, nós, customizações reinventando suas roupagens, pensamos que



existem recursos potentes escondidos em gente simples, comum, ordinária que articulam a ruína dos trajetos (discursos jurídicos, morais e médico-biologizantes). Nos mobilizamos a perceber trajetórias (modos outros de ver, viver, caminhar), que são operadas por saberes “polimórficos” (CERTEAU, 2020), que ativam nossas percepções para coisas que podem ser apenas sentidas... os mistérios, as surpresas, o imprevisível que não dá para gerir e nem explicar. Isso nos movimenta também a ponderar que, talvez, seja mesmo necessário, que na relação educativa se possa continuar fechando os olhos, os sentidos para o já sabido. Quiçá dessa forma seja possível nos sensibilizar para a dobra, os nós, as customizações, que podemos criar em nossos uniformes, que se materializam nos chamados cotidianos que temos para punir e vigiar. Tudo isto partindo do pressuposto de que não será possível nos negar ao consumo dessa roupagem, mas que, talvez, seja admissível forjar um novo uso, um sentido outro, que escape do conformismo e de tudo aquilo que vem sendo inventado para nos normalizar.

A partir dessas considerações, nos movimentamos a pensar como uma prática do cuidado de si e do outro, tema evocado por Foucault (2006) em sua obra: *A Hermenêutica do Sujeito*, pode nos agenciar com um modo outro de encontrar na educação. Já que, o referido autor nos conclama a pensar nas práticas de si, enfatizando que o cuidado de si é um exercício que prima pela arte da existência e uma busca por produzir um “eu ético”, que não é universal, soberano etc., mas um eu comprometido com uma possível transformação, que se dá através do exercício e da prática de pensar a si mesmo, problematizando a vida para encontrar alternativas de resistência, microliberdades, escapes dos processos normalizantes que se tramam com os procedimentos de dominação.

Propomos então que se possa pensar que o conceito de “cuidado de si” é um modo pelo qual o sujeito problematiza sua própria constituição, seu modo de habitar o mundo na relação que experimenta junto a outros. Entendemos, entretanto, que o cuidado de si se constitui como uma prática que não é individualizante, já que Foucault (2006) nos explica que esta é uma técnica de si – bastante distinta do movimento narcísico, das práticas de confissão cristã e do exame psicológico (ou de tipo “psicologizante”). Há uma conformação, na qual o eu ético se produz numa relação com os outros: não é um exercício individual, mas uma criação singular que se constitui coletivamente, fazendo deste modo, com que a vida de cada um tenha uma relação com as dos outros. Ou seja, o “cuidado de si” se dá através de uma relação com o si que se produz a partir da relação com o outro, na qual “o outro ou outrem é ética e estética da existência [...] indispensável na prática de si” (FOUCAULT, 2006: 158). Em outras palavras, o cuidado de si necessita da presença, da intervenção do outro para que assim se estabeleça uma relação de si para consigo e para com o outro.

Nessa direção, sugerimos que o cuidado de si pode nos encaminhar para uma produção do cuidado que aponta para a necessidade de inventar formas outras de nos relacionarmos com os outros, constituindo, talvez, um ethos, um modo de ser na relação, que busca instalar certa responsabilidade e poética da vida, que deseja experimentar novas possibilidades de estar nas escolas, nas universidades, na pesquisa, que minem os processos de normalização. Entendemos, no entanto, que o cuidado de si não se afirma como uma possibilidade de descobrirmos a nós mesmos, mas, sim, como uma alternativa de nos recusarmos a sermos os mesmos para sempre. Não se trata de procurarmos e encontrarmos nosso eu no mundo, mas de criarmos novos-outros modos de viver, ver, caminhar... É uma possibilidade de produzir, inventar novos estilos de vida, uma nova roupagem através das

relações, das redes coletivas que se confrontam com o modo de vida individualista que se conectam com as técnicas e relações de poder.

Trata-se de uma preocupação com a nossa própria existência e com a relação que se forja no encontro com as outras vidas. Uma ética que não se refere ao dever, mas à tentativa da produção de uma conduta que pretende abandonar os caminhos de tranquilidade para se expor, se lançar aos acontecimentos, aos azares, aos prazeres... à indeterminação! Um movimento de cuidado que busca sensibilizar-se com aquilo que acontece nos encontros por entre os caminhos-conversações, pensando que talvez seja possível desnaturalizar aquilo que expressamos, sentimos e produzimos para assim forjar invenções.

Dessa forma, apreendemos que o cuidado de si pode ser pensado como uma disposição ética-política-afetiva de quem se propõe a estar no mundo reafirmando a importância do outro, do sentir em comum, do estar junto deixando-se afetar pela vida pulsante, de um outro que é radicalmente outro na relação. Um outro que pode nos habitar, nos marcar, forjando um outro eu em nós e fazendo com que o cuidado de si e o cuidado do outro sejam produzidos através da convivência, das incertezas, que nos permitem refutar a maneira como ocupamos o mundo para inventar uma acolhida que se estabelece por meio da pergunta por aquilo que temos forjado em nossos encontros... pelas marcas que possivelmente estamos deixando quando caminhamos com os outros por aí, pela vida-educação.

*É muito comum encontrar com a mãe da estudante E. caminhando pela instituição. Vale a pena lembrar que E. nos presenteou com os efeitos de sua existência até 2015, quando encantou-se. A responsável caminha pela escola, conversa com os profissionais, os estudantes e suas famílias. E sempre nos diz que até quando permitirem voltará àquele espaço, porque ali tem lembranças muito bonitas da filha, que experimentava uma condição de cegueira e a vivência de uma doença degenerativa que causava-lhe a perda dos movimentos do corpo... Desconfio que mãe de E. produz respiro indo à escola, ajudando-nos também a respirar pois, sempre que a encontro acabo também produzindo uma espécie de perseverança e um desejo de caminhar de modos outros na escola investindo ainda mais em gestos de atenciosidade e cuidado. Os efeitos do encontro com a mãe de E. provocam-me a pensar como posso produzir afetos, que tenham um sentido parecido com aqueles que são narrados por ela, quando nos diz que para E, a escola era o melhor lugar do mundo! (DIÁRIO DE PESQUISA, 2022)*

E isso nos encaminha a pensar que o cuidado pode, talvez, propiciar a invenção de uma “bricolagem” (CERTEAU, 2020) cotidiana, na qual podemos seguir os nossos desejos traindo as solicitações que se conectam com os processos de normatização. Nos transportando, deste modo, para uma prática educativa que se esforça para conectar-se com a felicidade e com a potência de vida escapando da condição técnica pode nos constituir como agentes de disciplinarização.

Sentimos que talvez, seja possível prestar atenção a partir de uma “disposição indisposta” (SKLIAR, 2014: 139) que escape da condição de uma mera observadora, percebendo que há possibilidade de encarnarmos um regime de presença que se estabeleça de forma mais atenciosa, com uma sensibilização de quem se esmera e busca caminhar de maneira paciente junto aos estudantes, deixando-nos movimentar pelos mistérios da vida que produzem acontecimentos, e podem nos arremessar para bem longe daquilo que temos como convicção, para que dessa maneira possamos

parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, demorar-me nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar com delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender na lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2020: 25)

Com isso, achamos que talvez seja possível criar fissuras diante dos pedidos morais e disciplinadores que solicitam de nós uma atitude voyeurista (CERTEAU, 2020) na qual a atenção se reduz ao olhar e à possibilidade de ver sem sermos vistas, empreendendo processos nos quais reafirmamos a categorização da vida, dando-lhe nomes, impondo controles, instituindo classificações.

Talvez, seja viável prestar atenção estabelecendo um outro regime de presença que se empenha para praticar uma atenção no sentido da atenciosidade e do cuidado, conectando-nos com as heterogeneidades que existem no espaço escolar para forjar uma caminhada que se propõe a sensibilizar-se com a vida que pulsa e deforma as regras que são inventadas para mortificar. Propomos a possibilidade de caminhar lado a lado, com uma atitude, uma preocupação, de forjar um espaço comum no qual os passos não precisam necessariamente convergir, para se encontrar e produzir a vida... Apostamos na ideia de andarilhar por aí... Contemplando os mistérios, lançando-nos aos acontecimentos, à experiência, os prazeres e azares que podem talvez nos agenciar a uma cegueira, uma indisciplina e uma inconformação com o instituído, que pode nos conectar com aquilo que há para, desta forma, produzir uma trajetória inventiva que nega a rotulação e reafirma que qualquer pessoa, com qualquer condição pode produzir saberes, questionamentos e vida.

### Considerações (nada) conclusivas

Ao retornarmos o pensamento quanto ao que foi experimentado na processualidade da pesquisa achamos que fomos provocadas a sentir que as pessoas, os estudantes no caso, podem caminhar pelos percursos da vida com um sentido distinto daquele que tentam lhes imputar. E essa percepção nos conduziu a uma abertura, na qual as certezas podem ser substituídas por perguntas, que nos sensibilizam e interpelam a pensar nas coisas que existem no mundo.

A partir da potente rede de problematizações, que foi produzida em nossos estudos sentimos que o “estranho” que se faz presente nas caminhadas, nas trocas, nas escutas, no cotidiano pode agenciar em nós um corpo político, nos atravessando e movimentando para uma possível desnaturalização dos processos que tentam normalizar a vida ratificando as desigualdades e a exclusão.

Por fim, sem a intenção de encerrar os questionamentos suscitados, traçamos aqui as rotas de saída desse trabalho, desejando que os percursos produzidos se conectem com outros itinerários. Esperamos ter conseguido, de fato, explicitar que a pesquisa que buscamos narrar foi forjada para ser entregue ao mundo, como um gesto de abertura para outras tantas ressonâncias, outras problematizações...

*Recebido em 25 de abril de 2022.*

*Aprovado em 24 de julho de 2022.*

## Referências

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer*. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2020.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2014.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução C. Antunes, J. W. & Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MADEIRA, Débora de Souza Santos. *Cartografia do caminhar com estudantes (entre diários de pesquisa) no Instituto Benjamin Constant*. Dissertação de Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, UERJ, 2022.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. *Ponto de Vista*, 5: 37-49, 2003.

SKLIAR, Carlos. “Conversar e Conviver com os Desconhecidos”. In: FONTOURA, Helena Amaral da (org.). *Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011. pp. 27-37.

SKLIAR, Carlos. *O ensinar enquanto travessia: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação*. Salvador: EDUFBA, 2014.

# ACENO

REVISTA DE ANTROPOLOGIA DO CENTRO-OESTE  
ISSN: 2358-5587

*A Aceno recebe em*  
**FLUXO CONTÍNUO,**  
artigos livres,  
resenhas,  
ensaios fotográficos,  
dossiês (propostas).  
*Interessados em atuar como*  
**pareceristas**  
*podem realizar seus cadastros no site*



**“Além de surdo é bicha?!” e, olhe a outra,  
“além de surda, sapatão!”:  
por uma historiografia de surdos gays e lésbicas a partir dos  
congressos da Rainbow Alliance of the Deaf**

**Gabriel Silva Xavier Nascimento<sup>1</sup>**  
Instituto Federal de São Paulo

**José Raimundo Rodrigues<sup>2</sup>**  
Prefeitura Municipal de Vitória

**Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado<sup>3</sup>**  
Universidade Federal do Espírito Santo

**Vanessa Regina de Oliveira Martins<sup>4</sup>**  
Universidade Federal de São Carlos

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo trazer à luz vivências de gays e lésbicas surdas, apagadas na história. Para isso, recorreremos a uma série documental composta pelos programas das convenções realizadas pela Rainbow Alliance of the Deaf no recorte de 1978-1989. Os programas situam o nascimento de um movimento norte-americano de gays e lésbicas surdos visando a troca de experiências entre gerações e o fomento de amizades através de eventos de cunho político-social com vistas a promoção dos direitos humanos e uma forma de existência que desafia a lógica normativa imposta aos surdos.

**Palavras-chave:** gays; lésbicas; surdos; RAD; historiografia.

<sup>1</sup> Doutorando em Educação Especial (UFSCar) e em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência (Unifesp), Mestre em Educação (UFES), Especialista em Libras (Finom), Especialista em Educação Especial e Inclusiva (UCM), Licenciado em Letras Português-Inglês (Unibe), atua como Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico na área de Letras - Língua Portuguesa e Libras no Instituto Federal de São Paulo.

<sup>2</sup> Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1993), mestrado (2006) e doutorado (2011) em Teologia Sistemática pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia de Belo Horizonte; graduação em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior FABRA. Mestrado em Educação pelo PPGE - UFES.

<sup>3</sup> Doutora (2012) e Mestre (2007) em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES). Professora Associada I do curso Letras Libras, lotada no Departamento de Línguas e Letras (DLL), no Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN/UFES).

<sup>4</sup> Doutora (2013) e Mestra (2008) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Graduada em Pedagogia com habilitação em Educação Especial pela PUCCAMP (2004). Professora Adjunta III na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa (TILSP).

## **“Besides deaf he is a faggot?!” and, look at the other, “besides deaf, she is a dyke!”: towards a historiography of deaf gays and lesbians from the congresses of the Rainbow Alliance of the Deaf**

**Abstract:** This article aims to explore the experiences of deaf gays and lesbians erased in history. To this end, we resorted to a documentary series composed of the programs of the conventions held by the Rainbow Alliance of the Deaf from 1978 to 1989. The programs indicate the birth of a North American movement of deaf gays and lesbians aimed at the exchange of experiences between generations and the promotion of friendships through political and social events aimed at promoting human rights and a form of existence that challenges the normative logic imposed on deaf gays.

**Keywords:** gay; lesbian; deaf; RAD; historiography.

## **“¿Además de sordo es maricón?!” y, mira la otra, “además de sorda, es marimacho”: para una historiografía de los gays y lesbianas sordos desde los congresos de la Rainbow Alliance of the Deaf**

**Resumen:** Este artículo pretende examinar experiencias de gays y lesbianas sordas, borradas en la historia. Para ello, utilizamos una serie documental compuesta por los programas de las convenciones de la Alianza Arco Iris de Sordos en el periodo 1978-1989. Ellos sitúan el nacimiento de un movimiento norteamericano de gays y lesbianas sordos pretendiendo el intercambio de experiencias entre generaciones y la promoción de amistades a través de eventos políticos y sociales con el fin de promover los derechos humanos y una forma de existencia que desafía la lógica normativa impuesta a los sordos.

**Palabras clave:** gays; lesbianas; sordos; RAD; historiografía.

É uma antologia de existências. Vidas de algumas linhas ou de algumas páginas, desventuras e aventuras sem nome, juntadas em um punhado de palavras. Vidas breves, encontradas por acaso em livros e documentos. (FOUCAULT, 2006: 203)

**A** epígrafe que abre este texto foi extraída de “A vida dos homens infames” Michel Foucault escolhe contar a história daqueles que não existem, daqueles sem nome, “Vidas breves, encontradas por acaso em livros e documentos” (FOUCAULT, 2006: 203). Em vários momentos de sua vida, em diferentes entrevistas, Foucault não se reconhecia como um historiador, apesar de admitir interesse pelo que os historiadores fazem. Também não se considerava um filósofo pois acreditava que o que fazia não era absolutamente uma filosofia.

Então, como você se definiria? ‘Eu sou um pirotécnico. Fabrico alguma coisa que serve, finalmente, para um cerco, para uma guerra, para uma destruição. Não sou a favor da destruição, mas sou a favor de que se possa passar, de que se possa avançar, de que se possa fazer caírem muros. Um pirotécnico é, inicialmente, um geólogo. Ele olha as camadas, as dobras, as falhas. [...] define-se, em seguida, a tática que será empregada [...]. O método, finalmente, nada mais é que uma estratégia. (POL-DROIT, 2006: 69)

Foucault (2006) se interessa justamente por aquilo que poderia causar escândalo a qualquer historiador clássico quando deixa claro que suas escolhas documentais “não seguiam outra regra mais importante do que “meu gosto, meu prazer, uma emoção, o riso, a surpresa, um certo assombro ou qualquer outro sentimento do qual teria dificuldades em justificar” (FOUCAULT, 2006: 203).

Tradicionalmente a escrita da História é baseada na tentativa de registro daquilo que é real, um discurso sobre o real e a realidade como algo exterior, uma representação desse real (ALBUQUERQUE-JUNIOR, 2019). Contudo, para Foucault,

a História é nominalista, uma prática discursiva que participa da elaboração do real, assim como outras práticas. [...] a História, por sua normatividade, estaria próxima da ciência, mas seria também, em grande medida, uma arte narrativa, pois não só representa o real, como participa da sua invenção, de sua criação escritural. (ALBUQUERQUE-JUNIOR, 2019: 151)

Quando pensamos por essa via, a História como criadora de realidades, ou seja, por mais que a matéria prima do historiador seja os documentos, ele cria e pode difundir narrativas quando faz conexões entre achados, rastros, restos e sobras documentais. E é através do documento que o historiador vai produzindo e criando realidades.

Em seu trabalho de pirotecnia, Foucault (2005a, 2006) enuncia que o documento não deve ser mais essa matéria inerte que nos dá uma verdade de fatos, ao mesmo tempo, ao promover esse olhar problematizador, nos inquieta com tal incerteza: quem define o que é ou não um documento? O que o sinaliza, que o coloca em uma série? Documentos reconstituem passados? Eles são inócuos? São inocentes? Que rastros e restos nos deixam?

Digamos, para resumir, que a história, em sua forma tradicional, se dispunha a “memorizar” os monumentos do passado, transformá-los em documentos e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou o que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os documen-

tos em monumentos e que desdobra, onde se decifravam os rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjunto. (FOUCAULT, 2005a: 8 - aspas do autor)

Olhar para a História por essa via, como produtora de monumentos, pelos rastros e restos, por vezes apagados ou silenciados da narrativa validada, implica em designar um “a priori” histórico que não seria a validação de juízos, mas as condições de possibilidades de fazer um enunciado emergir enquanto outros são deixados de lado. Ampliar o foco aos escapes e restos que se perderam no processo legitimador de verdades é uma árdua tarefa. A leitura foucaultiana da história caminha mais pelos ‘vazamentos’ que pelo registro dos fluxos comuns das grandes produções enunciativas. Por isso é uma prática intensa, meticulosa, cuidada e detalhada. O historiador que evidencia o que ‘vaza’, no “a priori”, é aquele que amplia a atenção para o entorno e o que passou de grandes narrativas.

Além disso o a priori não escapa à historicidade: não constitui, acima dos acontecimentos [...] define-se como o conjunto das regras que caracterizam uma prática discursiva: ora, essas regras não se impõem do exterior aos elementos que elas correlacionam; estão inseridas no que se ligam. (FOUCAULT, 2005a: 145)

E assim, a partir de um “a priori” histórico, produzimos nossa pirotecnia quando ousamos ler nosso arquivo de vidas surdas infames, esquecidas, apagadas pela historiografia da Educação de surdos que conta sobre aqueles outros que automaticamente são notados. São homens, ouvintes, brancos, religiosos, guiados por uma heteronormatividade que contam a história de libertação dos surdos de um único método pedagógico, o método oral.

O arquivo, para Foucault (2005a), não é aquele arquivo empoeirado, corroído por traças. Não se trata de todo arsenal de textos que algum povo, alguma comunidade ou alguma cultura guardou, selecionou, organizou em seu poder tendo como testemunhos de uma identidade ou uma história específica. Também não são as instituições que registram, conservam e que escolhem manter livre ou não alguma lembrança.

O arquivo é um conjunto de enunciados produzidos em uma dada época e que continuam ressoando através da história. São as regularidades discursivas que precisam ser compreendidas por meio das práticas, regras e condições de funcionamento. Entender que os discursos são produzidos de forma “controlada, selecionada, organizada e distribuídas por certo número de procedimentos” (FOUCAULT, 2005b: 9) que tem como função principal conter qualquer possibilidade outra do discurso se dar a não ser como o “desejável” para uma dada época. Não permitir que o discurso aconteça sem um certo domínio de sua materialidade.

Isto porque a história é um contínuo exercício de narrativa e nesse contínuo, fios são tecidos por palavras constituindo uma rede que cobre e encobre situações, aquecendo e fazendo destacar determinados fatos e relegando ao gélido esquecimento outros tantos. A historiografia, ou seja, o exercício como tal de registrar o passado ou sobre refletir é uma prática marcada por cada tempo, mas sempre uma ação de corte dos fatos, uma experiência de fatiar uma realidade de cuja materialidade não mais temos acesso.

Uma historiografia pensada e, muitas vezes, escrita apenas por homens traz consigo as marcas de um texto heteronormativo, binário, polarizado que tende a enaltecer os grandes homens do passado, obnubilar as mulheres, assepticamente, apagar aqueles e aquelas que fizeram de seus corpos outras subjetivações e não se renderam à maquinaria familiar, escolar, religiosa e social que queria destiná-los à uma existência fadada à associação imediata entre genitália e identidade.

Também não são guardados nas páginas da história aqueles cujo corpo traz as marcas de uma diferença significativa em relação aos demais tidos como normais. O corpo dos diferentes, contemplado desde uma ótica médica que aponta a falta que possuem, é rejeitado ou tratado como personagem caricato que, quando adentra um texto histórico, se dá como excrescência, um verdadeiro apêndice.

É nessa perspectiva de fazer história que definimos aqui, para o recorte das reflexões pretendidas, o nosso conjunto serial se dará a partir de vidas insurgentes, àquelas que não se limitaram à serialização pela identidade de um corpo podado pelo padrão normativo, mas que exercem em si alguma discrepância que os diferenciam das demarcações e classificações típicas. Concordamos com Deleuze quando ele afirma que “apenas um método serial [...] permite a construção de uma série na proximidade de um ponto singular, e a busca de outras séries que a prolonguem, em outras direções, ao nível de outros pontos” (DELEUZE, 2005: 31).

Olhar para corpos e suas produções como arquivo produzido por essas vidas infames, torna-nos compromissados com sua emergência, com a possibilidade de trazer a existência, vidas apagadas. Vidas lindas, vivas que resistem! Desta maneira, nos deteremos nos programas de dez eventos organizados nos Estados Unidos da América por homens e mulheres surdos, gays e lésbicas, os quais, a partir do final da década de 1970 até 1989, sugerem-nos uma nova modalidade de congressos de surdos.

Na esteira de uma tradição francesa, iniciada com banquetes promovidos pelo surdo Ferdinand Berthier e, posteriormente, organizados pelas militâncias surdas da Europa e EUA, os congressos ou convenções da Rainbow Alliance of the Deaf<sup>5</sup> (doravante RAD) apontam para uma ampliação das temáticas e discussões sobre “vidas surdas infames”. Os eventos da RAD, depois de 1985, passaram a ser bianuais e ocorreram sem interrupções até o ano de 2021.

## Os esquecidos pela história

O fazer/tecer história tende a privilegiar grandes fatos. Da memória cotidiana se extrai e se registra para a posteridade aquilo que se deseja ser lembrado. Paradoxalmente, registramos para lembrar e ao fazê-lo corremos o risco de apagar as lembranças e a riqueza que elas carregam. Mas é do ofício de quem narra história juntar peças e colocar em evidências personagens e nomes e, ao mesmo tempo, deixar outros de lado, às margens, destinados ao esquecimento.

Deter nosso olhar sobre um grupo de esquecidos implica em assumir uma postura historiográfica a partir da qual tencionamos ver não somente as regularidades, mas também as interseções, as rupturas, as brechas que a história nos deixou. Gays e lésbicas são pessoas, com raras exceções, destinadas ao apagamento. Quando são imprescindíveis à história, tende-se a ocultar ou minimizar sua sexualidade, compreendidas ora como tabu ora como um elemento descartável para a compreensão narrativa.

Mas há uma história gay e lésbica a ser escrita. E, talvez, aqui se apresente um desafio metodológico: como narrar uma história de gays e lésbicas? Certamente, será sempre uma historiografia para contestar, estremecer, sacudir estruturas.

<sup>5</sup> Em tradução livre: Aliança Arco-íris de Surdos.



Também os surdos fazem parte dos grupos esquecidos pela história clássica. A história dos surdos é algo recente, remontando ao século XVII e, problematicamente<sup>6</sup>, vinculada à história da educação de surdos. Portanto, é uma história desde essa condicionante, tendo como gêmea siamesa a história da educação, deixando escapar tudo o que não coube ou não foi capturado por ela. A história dos surdos é marcada por anônimos, silenciados e esquecidos e para além disso, raramente, toca-se em questões da sexualidade dessas pessoas.

Neste sentido, os registros referentes aos congressos organizados pela RAD e a própria existência de um movimento surdo LGBTQIA+ ressoa como uma fonte teórica-discursiva potente para compreender e desvelar a história desses sujeitos, seus ideais, formas de organização e produção linguística e cultural abrindo possibilidades de análise e discussão que atravessam múltiplos campos de estudo.

## **Histórico dos congressos de surdos no século XIX-XX e a Federação Mundial dos Surdos**

Os congressos organizados por surdos europeus remontam ao século XIX. Trata-se de um conjunto de eventos praticamente desconhecido pelo público brasileiro que, em função de um dado contexto, acabou priorizando uma narrativa que colocava em destaque o evento organizado por professores de surdos, na cidade de Milão, no ano de 1880. Mais uma prova do quanto a história dos surdos é suplantada por uma história da educação de surdos (RODRIGUES, 2018).

Antes mesmo do, frequentemente referenciado, Congresso de Milão, os surdos europeus fizeram congressos nacionais, mas também internacionais com participação de alguns poucos países. O primeiro evento de cunho fortemente internacional é o Congresso de Surdos de Paris de 1889. Outros eventos se seguiram: 1893, Chicago; 1896, Genebra; 1898, Dijon; 1900, Paris (RODRIGUES, 2018). Os congressos de surdos do final do século XIX são espaços de discussão acerca das demandas daquela população, particularmente, diante do investimento dos professores de surdos na articulação, configurando-se como método oral puro que prescrevia o abandono do uso de sinais.

As atas desses eventos mostram uma comunidade surda bastante organizada para propor a educação que gostariam. Entretanto, os temas tratados não se restringem ao universo educacional, sendo perpassados por ele, mas ultrapassando-o e tocando em assuntos como trabalho, aposentadoria, cultura, artes. Uma das marcas desses eventos e que deita raízes nos eventos organizados por Berthier, são os banquetes celebrativos. Ocasão ímpar em que, entre um e outro brinde, se fomenta a amizade, se criam vínculos, se fortalecem práticas.

Do início do século XX até 1937 temos outra série de eventos organizados por surdos. Quase sempre sediados entre Europa e Estados Unidos, os congressos ganharam popularidade entre os surdos e serviam como espaço de debates, confraternizações e concursos. Após a Segunda Guerra Mundial, os surdos fundaram uma organização mundial e os congressos internacionais cedem lugar aos eventos promovidos pela Federação Mundial dos Surdos<sup>7</sup> estabelecida em 1951.

Fizemos esse retrospecto por considerarmos que os congressos organizados pela RAD corroboram para a continuidade de um trabalho iniciado há quase dois

<sup>6</sup> O “problematicamente” aqui empregado se deve ao apagamento das vivências e experiências surdas para além do contexto de escolarização. Aspectos estes apenas tangenciado pelos métodos e perspectivas voltadas para os surdos e focados no contexto escolar.

<sup>7</sup> World Federation of the Deaf. A associação segue ativa na organização de movimentos e promoção dos direitos dos surdos. Mais informações podem ser encontradas no site oficial <https://wfdeaf.org/>.

séculos. O estilo festivo do que é proposto nas programações assemelha-se muito aos tempos livres nos congressos destinados à valorização do encontro entre surdos, com o diferencial de uma proposta então voltada para a conglomeração da comunidade surdos gays e lésbicas.

## História da Rainbow Alliance of the Deaf (RAD)

A *National Rainbow Alliance of the Deaf* nasce como uma sociedade sem fins lucrativos no ano de 1977. Ou seja, quase uma década depois da rebelião de Stonewall. Tendo Roy Parker como um primeiro idealizador e como co-fundadores Dick Hill, Michael Hagerty, Guy Wonder, Herbert Fradin, Edward Schwartz, James Dunne e Richard Thrash, a Rainbow Alliance of the Deaf e tinha por objetivo inicial permitir a aproximação entre surdos gays mais velhos com as novas gerações.

Com o passar do tempo, percebendo a necessidade de se ampliar a participação de canadenses, o termo “*National*” foi suprimido. Também o objetivo ganhou nova adequação como se pode ler no site da aliança:

O objetivo desta aliança é estabelecer e manter uma sociedade de Gays e Lésbicas Surdos para incentivar e promover o bem-estar educacional, econômico e social; fomentar o companheirismo; defender nossos direitos; e defender nossos interesses como cidadãos surdos gays e lésbicas em relação à justiça social; construir uma organização na qual todos os membros dignos possam participar da discussão de problemas práticos e soluções relacionadas ao seu bem-estar social. (RAD, 2022)<sup>8</sup>

Originalmente a aliança contava com 4 delegados representantes em quatro estados: Nova York, Illinois, Michigan e Florida. A ideia consistia na organização de eventos anuais de forma itinerante entre os demais estados americanos. A última convenção anual ocorreu em 1985 em Washington Dc. A partir daí a RAD optou por eventos bianuais incorporando diversas organizações LGBTQIA+ dos Estados Unidos e do Canadá.

O inicialmente idealizado tomou uma dimensão extraordinária e os congressos realizados a partir de 1978 são um testemunho da organização e capacidade dos surdos gays e lésbicas, num contexto de amizade, se colocarem no mundo protagonizando como debatedores de suas realidades, atualizando agendas e criando parcerias, demonstrando um cuidado de si e dos outros.

É comum a afirmação de que a educação de surdos se coloca como tema marginal, estando muitas vezes fora do grande debate acerca da área da educação e das formas metodológicas de práticas pedagógicas. As narrativas que se colocam como textos históricos em defesa à uma educação de surdos, no campo dos estudos surdos, se refere a temas gerais que indicam petições acerca da acessibilidade linguística, de uma educação bilíngue, em língua de sinais e na língua oral de seu país e do reconhecimento de pautas linguístico-culturais de atenção às pessoas surdas.

No entanto, ao adentrar no miúdo da história, como na citação acima, apontar demandas de subgrupos internos às comunidades surdas, com pautas que os colocam em paridade com pessoas ouvintes que se insurgem pela sexualidade, é materializar os processos inter-relacionados entre inclusão-exclusão evidenciando micro apagamentos que se dão mesmo dentro das próprias comunidades minorizadas.

SILVA XAVIER NASCIMENTO, Gabriel et al.  
“Além de surdo é bicha?” e, olhe a outra, “além de surda, sapatão!”

<sup>8</sup> Ao longo do texto os recortes do site e dos programas da RAD são aqui transcritos em tradução livre realizada por um dos autores. Os originais podem ser acessados nos links indicados.

Ou seja, todo processo inclusivo, que alicerça às sociedades capitalistas, produzido pelo agrupamento de sujeitos por pautas identitárias comuns, produzem cortes seletivos daqueles que podem estar inseridos, mas também àqueles que vazam às nosologias postas sobre tais categorias, neste caso, especificamente sobre a surdez a homossexualidade.

Assim, embora nos textos tradicionais em defesa da educação de surdos em uma abordagem bilíngue trazidos em referenciais históricos se defenda pontos comuns de demandas do grupo maior, ‘a comunidade surda’ deixa vaziar vidas e pautas locais como a proposta pela Aliança (RAD, 2022).

## Da eleição da série documental

De 1978 até o ano 2021 a RAD promoveu ao todo 27 convenções, fomentando em lugares diferentes dos EUA e Canadá as discussões sobre as pautas LGBTQIA+. Os programas de cada evento, com exceção do primeiro podem ser acessados em inglês no site<sup>9</sup> da organização.

Apesar de não termos tido acesso aos relatórios dos eventos, uma análise das programações e de outros elementos que costumam acompanhá-las, como por exemplo, carta do presidente da RAD, comentário de alguma autoridade, propagandas, possibilita-nos esboçar uma história de um grupo de surdos gays e lésbicas bem como perceber algumas marcas intrínsecas destes eventos.

A materialidade dos programas, ainda que sejam versões escaneadas dos originais não assegura que aquilo ali proposto efetivamente se deu o que seria possível analisar em posse das atas e relatórios não disponibilizados no site. Vale pontuar, no entanto, que considerando que a historiografia é essa arte de mover com peças do passado, criando e recriando narrativas, não temos a pretensão de apego à uma facticidade. Interessa-nos mais a discursividade que se apresenta nesses programas e suas interlocuções com outros temas. O programa, talvez, possa ser compreendido como uma grande “carta de intenções” e, nesse caso, desejamos problematizar o que aquelas pessoas se propunham ao longo dos eventos.

Um dado importante dessas programações é a nomeação de diversos surdos e suas funções no evento, permitindo rastrear biografias ou mesmo criá-las desde esse horizonte de uma militância surda gay ou lésbica em dado recorte temporal. Assim, tomamos aqui para análise os programas dos eventos ocorridos na primeira década, isto é, entre 1978 e 1989.

A escolha deste recorte para nossa serialização se deve ao fato de que os eventos desse período parecem fechar um primeiro ciclo de congressos, inclusive em função de que o evento de 1989 retornou à cidade de Cleveland na qual o evento de 1979 foi sediado. Desta maneira, temos uma amostra do que foi tratado nos programas dos dez primeiros encontros com registro a partir dos documentos escaneados e disponibilizados no site da RAD.

A partir da leitura dos documentos, procuramos analisar como certa historiografia de surdos gays e lésbicas é possível e sua relevância para atuais discussões em uma comunidade que, historicamente, sofreu preconceitos em função da surdez e da vivência transgressora da sexualidade.

<sup>9</sup> <https://www.deafrad.org>.

## Os conteúdos na serialização programática 1978-1989 da RAD

O segundo encontro da aliança, ocorrido entre 7 e 9 de abril de 1978 na cidade de Nova Iorque, sugeria ser definitivamente o tempo dos surdos gays o que pode ser depreendido a partir de um trocadilho na língua inglesa que permitia brincar com "*definitely*" e "*deafinitely*" em que a raiz *-def* (de definitivo) é trocado por *-deaf* (surdo) na composição da frase "*Definitely for a deafinitely gay time*".

O hotel escolhido sugere que o evento seja destinado a pessoas de condição econômica mais elevada. A programação incluía momentos de reflexão sobre o ser surdo gay, apresentações artísticas e diversos concursos (fisculturismo, beleza, música, teatro). No aspecto teatral há apresentações de uma paródia gay intitulada "*I am deaf gay*" baseada na canção "*I'm gay*" do musical "*Let my people come: a sexual musical*". E uma encenação adaptada de Cinderela renomeada por *Cinderfella*. Nesta versão, o papel central é encenado por um homem e a mudança no nome pode assumir pelo menos duas conotações com a adição do termo *-fella*: a primeira em retomada ao termo "*fellow*" (camarada) em sua forma de escrita coloquial marcada pela oralidade; já a segunda em alusão ao termo "*fella-tio*" (felação) dado o teor sexualizado do musical original. Essas alterações semânticas reaparecem nas apresentações culturais de todos os eventos.

É interessante notar na programação do evento o teor da militância e afirmação pró liberdade gay o que pode ser percebido no mote do evento "Deaf gay is great in '78"<sup>10</sup>, na forma de redação do convite para participação "It took America 200 years to come out... come out! Come up!"<sup>11</sup> e na manifestação registrada no final do programa.

Direitos humanos são absolutos  
Seja o que quer ser  
Discriminação não é de Deus  
Liberdade de fala para surdos gays e lésbicas  
Do armário para as ruas  
Direitos humanos para todos  
Direitos igualitários para bissexuais  
Ser surdo gay/lésbica significa ser você mesmo  
Afirmação gay/lésbica  
Chega de discriminação!  
Direitos surdos gays e lésbicas  
Surdos gays e lésbicas em todo lugar  
Consciência surda gay e lésbica  
Liberdade para surdos gays e lésbicas  
Ser surda e lésbica é alegria  
Ser surdo e gay é fabuloso  
Vivam ser surdo gay e lésbica!  
Em qualquer lugar a qualquer momento. (RAD, 1978: 11)

Inclusive o trecho "do armário para as ruas" remete a própria intencionalidade do evento que não se encerrava no local de realização e se direcionava para festividades nas ruas após a finalização da convenção, como uma forma de passeata materializando uma prática discursiva marcada pela coletividade.

De 20 a 23 de setembro de 1979, em Cleveland, Ohio, foi realizada a terceira convenção. Edward M. Schwartz, tesoureiro do evento, menciona no programa o orgulho e felicidade ao ver os surdos gays atuando e demonstrando que não eram

SILVA XAVIER NASCIMENTO, Gabriel et al.  
"Além de surdo é bicha?" e, olhe a outra, "além de surda, sapatão!"

<sup>10</sup> É ótimo ser surdo e gay em '78'.

<sup>11</sup> Os EUA levaram 200 anos para se assumirem... assumam-se! Erga-se!

dignos de pena por serem surdos. De forma contundente, afirma: “Definitivamente, não precisamos de pena, pois somos surdos” (RAD, 1979: 3 - tradução nossa). Menciona-se a participação de 44 afiliados e fornece ainda informações sobre outros surdos gays dos EUA.

No programa de 1979 há uma descrição expandida e detalhada do comitê organizador e seus respectivos papéis, nestes destacamos os papéis de tesouraria e coordenação de intérpretes. O primeiro sugere a arrecadação de dinheiro por membros da aliança e, possivelmente, cobrança pela participação nos eventos como forma de angariar fundos para as festividades e banquetes. Já o segundo sugere a presença de ouvintes ou surdos não usuários de ASL visto que a mobilização de uma equipe de intérpretes integrava a programação.

A quarta convenção ocorreu entre 19 e 22 de junho de 1980 em Toronto, Canadá. Nota-se, portanto, um movimento de expansão. Herbert M. Fradin comenta que os encontros permitiam perceber como havia diferenças entre os surdos gays, mas também como havia questões em comum. Além disso, sugere que um dos objetivos do evento é facilitar a compreensão da “natureza gay<sup>12</sup>” dentro das comunidades de surdos e ouvintes (RAD, 1980: 1). Nota-se uma maior formalização na programação incluindo os dizeres de boas-vindas de outros membros do comitê além de um detalhamento nos horários da programação de todo o evento. Por fim, são descritos os nomes e endereços de diversas associações de surdos gays espalhadas pelos EUA e Canadá o que reitera não somente a expansão da convenção como a emergência de outros grupos organizados na América do Norte.

De 25 a 27 de junho de 1981, em São Francisco aconteceu a quinta convenção. Ken Mikos ao reafirmar a relevância do evento disse: “enquanto estamos aqui reunidos, devemos reafirmar nossos direitos de viver sem discriminação como gays e como deficientes auditivos” (RAD, 1981: 6). A questão dos direitos aflora para além da simples proposta de valorização da amizade. Pode-se supor que, justamente, é a amizade o fator que deflagra o movimento de se defender os direitos. Neste aspecto, é possível compreender a noção de uma formação de identidade pluralizada, isto é, na contramão de uma homogeneidade da comunidade surda e que possibilita a correlação das diferenças e similitudes em prol de um mesmo ideal.

Nesta convenção encontramos ainda uma confirmação acerca da organização da tesouraria do evento e na arrecadação de fundos para sua realização quando no final da programação há um agradecimento formal aos “patronos e doadores” (RAD, 1981: 15).

A sexta convenção ocorreu em Denver, Colorado, nos dias 24 a 27 de junho de 1982. A discussão sobre os direitos dos gays permanece na pauta, retomando ainda uma temática que já presente em 1981 sobre a dependência de álcool e drogas.

Os diversos workshops tratam de temas que envolvem a saúde das comunidades gay e lésbica surdas. Parece-nos haver um movimento dentro do evento de deslocamento da simples aproximação de amigos e comemoração para a informação, procurando ofertar aos participantes, reflexões que embasassem suas lutas diárias por respeito na sociedade. Recorde-se que na década de 1980 surgem os primeiros casos de AIDS, apresentada na mídia por longo tempo como “câncer gay”.

<sup>12</sup> Tradução nossa para “*gay nature*”.

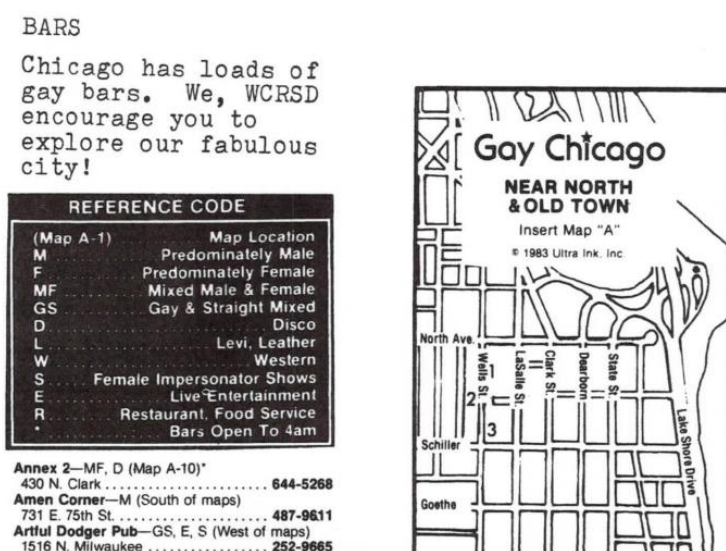


Nesse contexto ofertam-se oficinas voltadas especificamente para a saúde e afetividade e desta vez há um diferencial de excursões para fora do evento, como é o caso de um ônibus fretado para uma visita às Montanhas Rochosas reforçando o aspecto educacional e social dos encontros. A excursão indica um movimento de associação com o ramo empresarial o que é reiterado nos agradecimentos finais em que há uma seção específica destina a negócios.

No período de 26 a 30 de maio de 1983, na cidade de Chicago, Illinois, aconteceu a Sétima convenção. Na mensagem do comitê organizador podemos ler: “Somos uma minoria dentro de uma minoria, está na hora de nós, os deficientes auditivos, sermos reconhecidos como seres humanos, mas cabe a cada surdo tornar-se visível e viável (ativo) na comunidade gay” (RAD, 1983: 1).

A programação expande as relações locais ao indicar um mapa listando bares gays em Chicago, bem como uma classificação específica de público para cada um deles como: predominantemente homens, mulheres, mistos, show de drag queens, fetichistas com couro etc., conforme se observa no recorte.

**Imagem 1** – Classificação, mapa e listagem de bares gays em Chicago

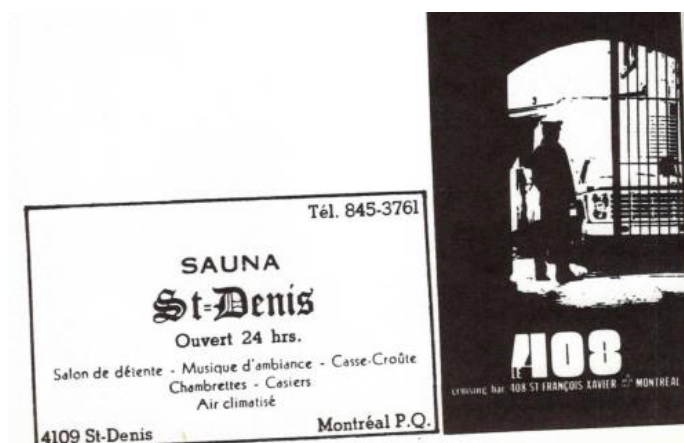


**Fonte:** RAD Conference Book, 1983: 9. Disponível em:  
<https://drive.google.com/file/d/1a5lvWbXmaBdL2cEJuGxCN3MicQFDzOTB/view>

O Oitavo congresso, primeiro fora do solo americano ocorreu em Montreal, Canadá nos dias 21 a 24 de junho de 1984, sendo organizado em cooperação com a *Association des Bonnes Gens Sourds* (ABGS). Sem mencionar as temáticas que seriam discutidas, o programa tem na maior parte de suas páginas anúncios para o público gay e lésbico interessado em participar do evento.

Assim, podemos encontrar cartões de sauna, livrarias especializadas (L'Androgyne), lojas de roupas e uma lista de 42 restaurantes, bares e estabelecimentos, supostamente, frequentados por gays e lésbicas. Uma curiosidade se deve ao fato de haver alternância entre o inglês e o francês, isso se deve ao fato de que apesar de boa parte da população de Montreal dominar ambas as línguas, parece haver uma preferência para o francês que acaba por ser predominante em nomes de comércios, placas etc.

**Imagem 2** – Anúncios presentes na programação da convenção de 1984



**Fonte:** RAD Conference Book, 1984: 13. Disponível em:  
<https://drive.google.com/file/d/1HHnuzVhIpDaWOTsKbA28FnWbdb58GFTC/view>

De volta aos EUA, em Washington, de 13 a 16 de junho de 1985, foi realizada a nona convenção, a última de caráter anual. O superior do Distrito de Colúmbia saúda a comunidade gay e lésbica do evento com as seguintes palavras:

Seu compromisso contínuo com a erradicação das formas de discriminação que levam a violações dos direitos civis e humanos é digno de elogios. Como alguém que está ciente das contribuições da comunidade gay para nossa nação, vocês têm meu apoio contínuo ao perseguir suas metas e objetivos para o benefício de todos. (RAD, 1985: 2)

Parece-nos que o caminho desenvolvido pelo movimento havia alcançado um grau de publicidade e confiabilidade aceito pelo poder público de então. Na programação, novamente, chama a atenção o tempo dedicado à questão da dependência de álcool e drogas. O elemento novo é que, neste evento, o título da reflexão é acompanhado da informação “será apresentado por uma mulher surda, Tina Breindel-Flaten” (RAD, 1985: 8). Na página 18 deste programa encontramos uma série de explicações acerca da AIDS. Uma carta de Michael D. Ziskind, da Gay Men's Chorus of Washington<sup>13</sup>, recorda que gays e lésbicas surdos sabiam o quanto sofriam também no interior da própria comunidade gay e reconhecia a importância dos afiliados da RAD para superar tais conflitos.

Em 1987, de 01 a 5 de julho, na Flórida, foi feita a décima convenção, primeira bianual. Para além das festas que se tornaram tradição no evento, há um espaço para esportes, como o vôlei. Também merece destaque na programação um momento que se destina à reunião das mulheres (Women's get together<sup>14</sup>) e uma oficina/grupo de discussão destinado a todos sobre como melhorar o relacionamento com um “amante”<sup>15</sup>. Diversas propagandas dão o tom das páginas do programa e sugerem-nos o estereótipo dos corpos desejados de então e de possíveis lugares onde produzi-los ou encontrá-los. As duas últimas páginas trazem uma lista de nomes de surdos afiliados.

No congresso de 1989, realizado em Cleveland, de 19 a 23 de julho, Brian McCartney, presidente da RAD, comenta que era necessário superar divergências

<sup>13</sup> Coral Masculino de Washington.

<sup>14</sup> Mulheres se unem.

<sup>15</sup> O texto não oferece detalhes que nos permitam precisar se o termo “lover” é empregado no sentido de relação extraconjugal ou de parceiro afetivo comum. A primeira concepção é também possível dado o caráter de sigilo mantido por homossexuais, em alguns casos, com pessoas casadas.

para se avançar na luta contra a discriminação e a AIDS. Neste programa há uma pequena lista de surdos gays falecidos. Ele recorda a participação de surdos nas paradas gays e na manifestação pelas vítimas da AIDS ocorrida em Washington. Há uma insistência por parte de Brian de que os surdos gays precisam confiar uns nos outros. Num dos anúncios no texto do programa há um desenho que sugere que aquele grupo forma uma família. Essa imagem pode ser facilmente associada à menção também feita por Brian de que aconteceram vários eventos gays promovidos por surdos (RAD, 1989).

**Imagem 3** – Anúncio para 11ª edição do piquenique de surdos LGBTQIA+



**Fonte:** RAD Conference book, 1989: 22.

Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1q9\\_xKBuo9S67y86zlZpfc2K-fdoKkzVl/view](https://drive.google.com/file/d/1q9_xKBuo9S67y86zlZpfc2K-fdoKkzVl/view)

## Considerações finais

Os dez primeiros programas dos congressos da RAD nos sugerem o nascimento de um movimento de gays e lésbicas surdos cujo fundamento inicial era a troca de experiências entre gerações e o fomento de amizades. Com o desenrolar dos eventos, o aspecto festivo inicial foi mantido, mas temáticas outras começam a despontar, demonstrando que os congressos da RAD se transformaram em oportunidade de formação de militâncias gays e lésbicas surdas, espaço de debates, ocasião de manifestação das diferenças, valorização e fortalecimento dos movimentos locais.

O fato de não termos acesso a registros do que foi efetivamente discutido não nos impediu de compreender que os congressos reservavam também parte do tempo para oficinas e pequenas palestras voltadas para os cuidados com a saúde.

Para além de um mero moralismo, gays e lésbicas surdos, apropriavam-se de informações que raramente teriam acesso em outros espaços seja pela questão da língua seja pela abordagem curricular empregada na educação de surdos, visto

que a formação da mão de obra para trabalho mostra-se imperativa nas convenções educacionais que abordavam a surdez ao longo século XX (NASCIMENTO, 2019) ou mesmo pela liberdade de discussão temática em um período de dura repressão à prática homossexual, o que é reiterado pela emergência de movimentos sociais e políticos em defesa dos direitos LGBTQIA+.

Desta forma, tratar sobre o uso de drogas e álcool e questões de prevenção à AIDS implica em potencializar o cuidado de si, muito coerentemente ligado àquilo que foi a proposta inicial do movimento. O engajamento de gays e lésbicas surdas em outras frentes de luta política desde associações locais a eventos como paradas gays apontam para uma comunidade viva que não se deixou silenciar, ainda que sofra de apagamentos dentro dos movimentos sociais da própria comunidade surda, visto que as menções sobre eventos LGBTQIA+ mesmo de grande proporção como os da RAD não aparecem nos principais documentos e registros da história dos surdos.

Neste recorte tomamos apenas dez programas dos 26 disponíveis. Abre-se, portanto, um vasto campo de pesquisa em torno das questões sobre as organizações de gays e lésbicas surdos. Os programas dos demais eventos da RAD, de 1991 a 2021, permanecem como material ainda a ser melhor explorado. Material que incita os pesquisadores a avançar em outros atravessamentos como questões biográficas, associações locais, avanços em políticas e reconhecimento pelo Estado. O que poderia ter ficado como simples *souvenir* do evento é uma peça que nos permite constituir uma série de arquivos através dos quais se pode contar uma história sobre esses homens e mulheres que ousaram desafiar uma sociedade e performaram modos de ser questionadores dos padrões. A lembrança de um evento dá-nos pistas para escrever uma história do evento.

Ser gay ou lésbica ganha uma outra dimensão quando o corpo que vivencia essa estrapolia do existir é também o corpo que já extrapolou o mundo ouvinte. Além de surdo, bicha! Além de surda, sapatão! Esses termos não raramente pronunciados em tom pejorativo, são revestidos pela afirmação da experiência de ser gay e lésbica e materializados nas atividades políticas, sociais e culturais à medida em que nos programas da RAD revelam uma forma de existência potente, capaz de tensionar as próprias comunidades surdas e também de colocar em suspenso alguns padrões aos quais as comunidades surdas gays e lésbicas acabavam por ceder.

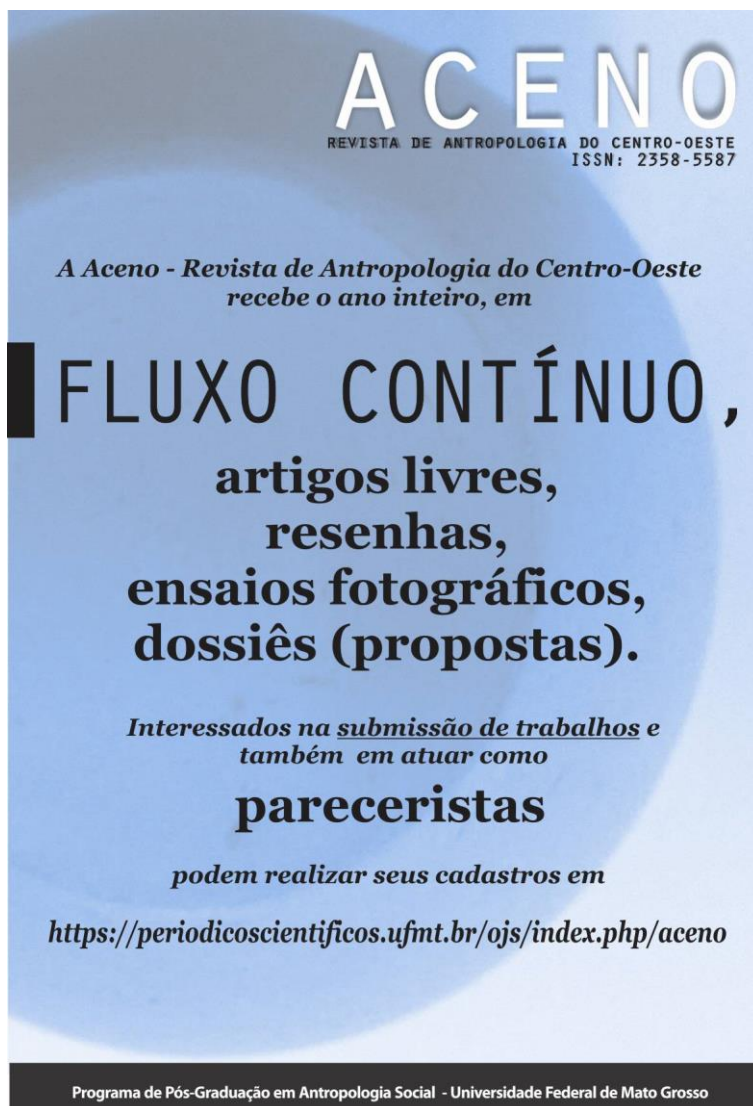
*Recebido em 1 de maio de 2022.*

*Aprovado em 20 de agosto de 2022.*

## Referências

- ALBUQUERQUE-JUNIOR, Durval Muniz de. *História: a arte de inventar o passado (ensaios sobre teoria da história)*. Curitiba: Editora Appris, 2019.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2005a
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2005b.
- FOUCAULT, Michel. “A vida dos homens infames”. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos IV. Estratégia, Poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- NASCIMENTO, Gabriel S. *A língua própria do surdo: a defesa da língua a partir de uma subjetividade surda resistente*. Dissertação de Mestrado, Educação, UFES, 2019.
- RAD (Rainbow Alliance of the Deaf). *Conference Book: Second Annual National Rainbow Society of the Deaf Gay Convention*. New York, 1978.
- RAD (Rainbow Alliance of the Deaf). *Conference Book: The Third Annual Convention of the Deaf*. Cleveland, 1979.
- RAD (Rainbow Alliance of the Deaf). *Conference Book: The Fourth Annual National Convention of the Deaf*. Toronto, 1980.
- RAD (Rainbow Alliance of the Deaf). *Conference Book: The Fifth National Rainbow Society Deaf Convention*.
- RAD (Rainbow Alliance of the Deaf). *Conference Book: The sixth Rainbow Alliance of the Deaf Convention VI*.
- RAD (Rainbow Alliance of the Deaf). *Conference Book: The seventh Annual Rainbow Alliance of the Deaf Convention*.
- RAD (Rainbow Alliance of the Deaf). *Livre de conférence: La huitième Congrès Annuel R.A.D.*
- RAD (Rainbow Alliance of the Deaf). *Conference Book: The ninth Annual Rainbow Alliance of the Deaf Convention*.
- RAD (Rainbow Alliance of the Deaf). *Conference Book: The tenth R.A.D. Convention*.
- RAD (Rainbow Alliance of the Deaf). *Conference Book: The eleventh Rainbow Alliance of the Deaf Convention*.
- RAD (Rainbow Alliance of the Deaf). *History of the Rainbow Alliance of the Deaf*, 2022.
- RODRIGUES, J. R. *As seções de surdos e de ouvintes no Congresso de Paris (1900): problematizações sobre o pastorado e a biopolítica na educação de surdos*. Dissertação de Mestrado, Educação, UFES, 2018.





**ACENO**  
REVISTA DE ANTROPOLOGIA DO CENTRO-OESTE  
ISSN: 2358-5587

*A Aceno - Revista de Antropologia do Centro-Oeste  
recebe o ano inteiro, em*

**FLUXO CONTÍNUO,**  
**artigos livres,**  
**resenhas,**  
**ensaios fotográficos,**  
**dossiês (propostas).**

*Interessados na submissão de trabalhos e  
também em atuar como*

**pareceristas**

*podem realizar seus cadastros em*

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/aceno>

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social - Universidade Federal de Mato Grosso

# Processos formativos de trabalhadoras da educação: a experiência do movimento Cosate e o direito à diferença

**Maria Elizabeth Barros de Barros<sup>1</sup>**  
Universidade Federal do Espírito Santo

**Maria Carolina de Andrade Freitas<sup>2</sup>**  
Universidade do Estado de Minas Gerais

**Hervacy Brito<sup>3</sup>**  
Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo

**Suzana Maria Gotardo Chambela<sup>4</sup>**  
Instituto Federal do Espírito Santo

**Resumo:** O artigo apresenta uma experiência de formação de mulheres trabalhadoras de uma rede de ensino de um município da Grande Vitória. Apresenta algumas linhas de processos formativos tramados pelas pesquisas realizadas no Pfst/Nepesp, que (re)existem às tentativas de silenciamento e enfraquecimento dos insistentes movimentos vitais de invenção/criação de mundos. Busca interrogar e desestabilizar normas hegemônicas de gênero no campo da educação e indagar argumentos conservadores que tentam contê-las, ordená-las. Os processos de formação desenvolvidos afirmam um devir-mulher-trabalhadora-da-educação que exercita outros modos de compreensão sobre a sexualidade, a diferença sexual, a questão de gênero em suas articulações com processos formativos operados em diferentes espaços e dimensões do *socius*.

**Palavras-chave:** processos de formação; devir-mulher; saúde no trabalho; educação.

BARROS, Maria Elizabeth de Barros; FREITAS, M.C.A.; BRITO, H.; CHAMBELA, S.M.G. **Processos formativos de trabalhadoras da educação: a experiência do movimento Cosate e o direito à diferença.** *Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, 9 (21): 111-124, setembro a dezembro de 2022. ISSN: 2358-5587

<sup>1</sup> Professora titular do Departamento de Psicologia e dos programas de pós-graduação em Educação e Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo. Pesquisadora CNPq nível 1.

<sup>2</sup> Professora efetiva da Universidade do Estado de Minas Gerais, Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Subjetividade.

<sup>3</sup> Comunicóloga, mestre e doutora em Educação Pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora da Rede Estadual do Espírito Santo.

<sup>4</sup> Psicóloga e coordenadora Geral de Assistência à Comunidade do Instituto Federal do Espírito Santo Campus Santa Teresa. Mestre em Psicologia Institucional e doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo.

## **Training processes of education workers: the experience of the Cosate movement and the right to difference**

**Abstract:** The article presents an experience of training women workers in a school system in a municipality in Greater Vitoria. It presents some lines of formative processes woven by research carried out at Pfist/Nepesp, which (re)exist in attempts to silence and weaken the insistent vital movements of invention/creation of worlds. It seeks to interrogate and destabilize hegemonic gender norms in the field of education and to question conservative arguments that try to contain and order them. The training processes developed affirm a becoming-woman-worker-teacher that exercises other ways of understanding sexuality, sexual difference, the issue of gender in its articulations with training processes operated in different spaces and dimensions of the socius.

**Keywords:** formation processes; becoming-woman; health at work; education.

## **Procesos de formación de trabajadores de la educación: la experiencia del movimiento Cosate y el derecho a la diferencia**

**Resumen:** El artículo presenta una experiencia de formación de mujeres trabajadoras en un sistema escolar de un municipio del Gran Vitoria. Presenta algunas líneas de procesos formativos tejidos por investigaciones realizadas en Pfist/Nepesp, que (re)existen en intentos de silenciar y debilitar los insistentes movimientos vitales de invención/creación de mundos. Busca interrogar y desestabilizar las normas de género hegemónicas en el campo de la educación y cuestionar los argumentos conservadores que intentan contenerlas y ordenarlas. Los procesos de formación desarrollados afirman un devenir-mujer-trabajadora-de-la-educación que ejercita otros modos de comprensión sobre la sexualidad, la diferencia sexual, la cuestión de género en sus articulaciones con procesos de formación operados en diferentes espacios y dimensiones del socius.

**Palabras clave:** procesos de formación; devenir-mujer; salud en el trabajo; educación.

*A noite não adormecerá  
Jamais os olhos das fêmeas,  
Pois do nosso sangue-mulher  
de nosso líquido lembradiço  
em cada gota que jorra  
um fio invisível e tônico  
pacientemente cose a rede  
de nossa milenar resistência.*  
(EVARISTO, 2017: 85)

“Ninguém nasce mulher; torna-se mulher”. A afirmação de Beauvoir (1967: 9) que abre o presente texto se faz preciosa para nossos propósitos aqui: pensar a formação de trabalhadoras da educação de um município da Grande Vitória (ES). Atentas a um presente distópico, nos indagamos que trabalho é defensável hoje, que formação é defensável no tempo que se atualiza incessantemente. Buscamos pinçar algumas cenas que possam expressar experiências nesse âmbito. Cenas de percursos de pesquisa-intervenção que nos levam às questões que colocamos nesse escrito e que se aliam a essa provocação de Beauvoir. Ao equivocar um modo de viver feminino, essa mulher produz polêmica, ressoa disruptiva. Provocação que rompe com uma tradição essencialista das diferenças entre os sexos, desnaturaliza certo modelo de feminino e de mulher, que se dobra sob ditames políticos e econômicos dos modos burgueses e capitalísticos de vida codificados pelos séculos XVIII e XIX (FERREIRA, 2008; NERI, 1996). Essa passa a ser uma preciosa pista para pensar a formação de mulheres trabalhadoras da educação, tendo em vista que tal conformação subjetiva figura-se num vir-a-ser em movimento constante.

As mulheres constituem a grande maioria de um multifacetado grupo de pessoas que trabalham com educação pública, com o qual partilhamos processos formativos há mais de vinte anos no âmbito do Pfist/Nepesp<sup>5</sup>. Assim sendo, tal debate, que abarca processos constituintes de modos de ser humano, visa entrelaçar um tornar-se mulher e um tornar-se trabalhadora da educação. Falamos, desse modo, do campo da formação, pensado como movimentos que comportam escapes e derivações, e não se emolduram totalmente por nenhuma tentativa de arranjo absoluto, por graça dos giros, dos dribles, das dobras que compõem os movimentos de subjetivações.

“Sim, a vida é uma mulher” (NIETZSCHE, 1998). Essa afirmação também produz vertigem e embaralha os sentidos postos. O filósofo convoca-nos não somente a acolhermos alguma propositada indefinição sobre o sexo e o gênero, como entreabre outras posições políticas, ao declarar que a potência de uma vida gesta um feminino que não cessa de espalhar-se.

É preciso apontar que as mudanças produzidas pelos movimentos históricos de mulheres-trabalhadoras-da-educação, com as quais pesquisamos-intervimos ao longo de vinte anos, diante das transformações da vida e da educação, longe de se constituírem “apenas” como luta por direitos políticos, corroboraram importantes conquistas de direito à diferença e abriram vias de afirmação e forma-

<sup>5</sup> O Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho (Pfist), vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Subjetividade e Política (Nepesp), do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), reúne professoras, graduandas, pós-graduandas e técnicas de diferentes áreas de formação, por meio da atuação com profissionais da educação pública do Espírito Santo, perspectivando fomentar a discussão da produção de saúde no trabalho.

ção de uma vida desejante e não enquadrada, emoldurada pelo naturalismo essencialista do homem-público e da mulher privada (FERREIRA, 2008; HÉRI-TIER, 1997).

Afinal, como nos aponta Rolnik (1996a), as formas-duras engendradas também constituem a existência, também nos servem para o combate e, por vezes, insistem em sobreviver em nós além dos usos importantes na luta por uma vida defensável, digna de ser vivida por todas. Tais formas permanecem por demasiado tempo e com exacerbada força que podem endurecer aberturas ao desconhecido em nós, àquilo que pede fissura e vazão. Daí, tornamo-nos guerreiras de nós mesmas, em favor da tentativa de manutenção de outras configurações de “identidade sedentária”, evitando despedirmo-nos do absoluto.

A trajetória da educação das mulheres no Brasil, bem como sua inserção como trabalhadoras desse campo mostra-se entrelaçada com a história de nossa colonização, bizarra e autoritária (RIBEIRO, 2006). A educação e o lugar do feminino atrelaram-se a história da construção social dos gêneros, das práticas da sexualidade, do trabalho e da servidão no Brasil. O corpo feminino e sua força de trabalho serviram historicamente aos interesses patriarcais.

Ao homem português era dado o direito de usufruir da vida de todos os habitantes da colônia. Esse direito ocorria à sua condição de senhor da família patriarcal. Aliás, é oportuno explicitar aqui que família vem da palavra latina “famulus” que significa escravos domésticos de um mesmo senhor: mulheres, filhos, crianças, escravos, terras, etc. Eram bens pertencentes ao poder dito na época naturalmente construído ao deleite do gênero masculino. (RIBEIRO, 2006: 2)

Se já não se pode mais pensar o feminino e/ou a mulher dentro das prerrogativas reprodutivistas, nem definir seus corpos por suas condições menores ou frágeis e débeis, como se sustentou na história das mulheres no ocidente (DUBY e PERROT, 1991), é também imperioso o exercício de inconformar o feminino e, diríamos ainda, inconformar a formação de mulheres trabalhadoras da educação, aos modelos pretensiosamente reinantes e interesseiros. Ribeiro (2006) nos lembra que na história da educação, o feminino esteve sob a injunção da bruta obediência severa e que, ao longo dos primeiros trezentos anos de formação da vida em sociedade no Brasil, as mulheres, assim como outros segmentos sociais, estiveram a serviço da manutenção do *status quo* dos “donos do poder”.

Diante disso, falar em luta significa trazer à cena maneiras provisórias de produção de diferença, bem como o movimento constante de emergência das infinitesimais formas de vida. E justo por serem marcadas pelas provisoriiedades, são altamente perigosas e fecundas, pois, como nos indica Guimarães Rosa em prosa, “viver é perigoso”. Isto ressalta a importância de afirmar o campo imanente que são a vida e sua infindável movimentação, criação e produção, como aponta-nos Deleuze (1987; 1992) ao mostrar que é a diferença que se repete, que a única constância existente é a mudança. Transformação. Cabe-nos de algum modo sublinhar que nossa atenção ao disruptivo, por outro lado, não nos torna amistosos a ele, necessariamente. Atenção ao disruptivo é aposta ética. Exercício constante, permanente. Aquilo que difere também pode causar-nos horror. E diante do horror, violência. Tentamos ajeitar sobre as hastes da dominação aquilo que insurge e difere. A história humana é repleta de tentativas de subordinação da vida aos modelos datados que criamos na “perseguição da verdade”. Não é também isso que enfrentamos no movimento contemporâneo? Não é isso que enfrentamos neste presente desafiador?



Aceitamos, então, o desafio proposto pelos organizadores deste dossiê: indagar processos formativos, afirmar diferença e o caráter explosivo da vida, colocando em foco os efeitos das políticas públicas na educação a partir das feitura feministas e lutas das trabalhadoras da educação.

Dispomo-nos a narrar processos formativos tramados pelas pesquisas realizadas no Pfist/Nepesp, que (re)existem às tentativas de silenciamento e enfraquecimento dos insistentes movimentos vitais de invenção/criação de mundos. Pesquisas que buscam interrogar e desestabilizar normas hegemônicas de gênero no campo da educação e vêm de encontro ao ressurgimento dos argumentos conservadores e, tantas vezes, fascistas, que tentam, sobre as infindáveis aberturas que muitas vidas produziram e racharam, atuar para contê-las, para ordená-las. Mobilizam-se, assim, para implodir as nomeações fechadas. Produzir devir-mulher-trabalhadora-da-educação que não cessa de inscrever seu canto, transformando-o em outros, mesmo diante do fim do mundo, fazendo derivas murmurarem, afinando outras efervescências que a vida im-pulsa. Tanto quanto exercitar outros modos de compreensão sobre a sexualidade, as diferenças sexuais, a questão de gênero, aqui, nos interessa em suas articulações com processos formativos operados em diversos espaços e dimensões do *socius*. Não se trata de reconhecer “o homem”, “a mulher”, “a docente”, “a trabalhadora” como quaisquer essencialidades ou interioridades substancializadas, mas sim de exercitar outros modos de constituição de si e do mundo que aponte o “tornar-se” como se referindo à multiplicidade de afetos e circulação de desejos, fora do comum sistema de oposições binárias que aportam as leituras reinantes de mundo e pensamento. Como se afirma em Ferreira (2008): a existência de um feminino, sem sexo.

Os processos formativos são, certamente, dimensão importante para modificar esse quadro e constituírem-se vias de possível à produção de modos de subjetivação que não tenham pavor da processualidade do viver. O que se pauta, assim, passa ao largo da guerra entre gêneros, como nos indicou Rolnik (1996b). É inquestionável a importância do enfrentamento das discriminações e atos necropolíticos em curso no presente, necessário ao combate das opressões de gênero em qualquer direção. Entretanto, esse processo não pode implicar o confinamento dos humanos numa identidade unicista, homogênea, coerente e indissolúvel, mantendo-os tais como personagens, num lugar que reforça modos previsíveis e imutáveis de subjetivação (ROLNIK, 1996b).

### **Por uma formação cruel: o feminino como força disruptiva e gestação de resistência**

A célebre indagação freudiana sobre o que queriam as mulheres, levou o psicanalista vienense a afirmar não haver entendido as mulheres, certamente porque a forma mulher porta forças de criação que não podem ser dominadas, nem podem ser compreendidas. Temos um feminino codificado, mas, também, forças femininas como pura desestabilização das identidades! Deleuze (1992) afirma que o devir só pode ser feminino, como linhas que fogem, que escapam pelas fissuras de um *socius* pensado para certo modo de ser homem. O devir-mulher escorega das teias das engrenagens de dominação. A mulher, ao rachar modelos, cria novas-outras formas subjetivas que resistem a uma infinidade de estratégias de captura, desfaz codificações e sobrecodificações.

Nesse movimento, afirmamos uma formação cruel, fazendo uma modulação na proposta de Fuganti (1991). Uma formação cruel que persegue antropofagia subjetiva, que possa implodir modos de ser profissional da educação. Criar um corpo sem órgãos, de domínio intensivo, com fluxos de vida que se deixe afetar pelas forças do mundo e que não se deixe tragar pela insensibilização, pelos tribunais de toda ordem com seus juízos petrificantes. Criar um corpo-profissional da educação que vibre e experimente as forças sutis que o trespassam (PELBART, 2011). Disparar processos formativos que não permaneçam na fraqueza, mas que cultivem força. Engendrar de mestiçagens. Esses são verbos que constituem o projeto de uma formação cruel. Crueldade com todo tipo de resistência contra a finitude, afirmando improvisação de realidades. Ensaios de modos outros de existência. Formação cruel que seja intolerante a toda tentativa de perpetuação de gêneros. Cruel contra qualquer desmobilização do terror que a antropofagia nos causa. Cruel contra o pavor que a desestabilização nos provoca. Cruel uma vez que declara guerra contra os adictos de gênero e luta a favor da processualidade da vida (ROLNIK, 1996b):

toda luta se faz com forças de criação e conservação, é preciso entrar em devir sem se desfazer, é preciso prudência. Por isso um devir-mulher não pode simplesmente abandonar as lutas por direitos. Mesmo que vinculado ao Estado, as lutas por reconhecimento são importantes. O que elas não podem é se tornar a única bandeira de luta, porque assim correm o risco de se tornarem ressentidas. Devir mulher é se afastar do homem na questão da não efetuação, mas é importantíssimo aproximar-se em direitos, tomando sempre o cuidado de não cair em uma armadilha: afastar-se quando necessário para retomar a capacidade de diferir de si mesmo. [...] Para isso é necessário fazer subir a força de uma feminilidade criativa. (TRINDADE, 2016)

Tal projeto se efetiva por meio de uma formação como função-crítica, que recusa microfacismos fundamentados na inviabilização da vida como obra, assassinando as possibilidades de composição e construção com os outros nas suas diferenças e diferenciações. Fuganti (1991) nos instiga a perder a ilusão com uma educação, ou se desejamos, com uma prática formativa instituída como peça-chave na máquina de morte montada pelo conjunto de saberes do Ocidente. Convo-ca-nos a perseguir práticas que busquem tornar os espíritos livres, não centrados na obediência, mas no pensamento, conjurando práticas que passam palavras de ordem que trazem consigo sentença de morte. O filósofo nos convida a pensar-exercitar uma formação que produza sede de aventuras e invenções. Sem qualquer apego a modos identitários de ser. Uma formação feita via pensamento não prescreve regras absolutas nem proibições definitivas. Ela orienta e desperta a vida, estimula multiplicidades não para esmagá-las, mas para exercitar o corpo e o pensamento, vivenciando seus limites, ultrapassando-os.

Tal formação visa que a vida seja forte, que viabilize a aprendizagem da convivência com os perigos, desejando o desconhecido, lapidando as potências do viver para expandi-las (FUGANTI, 1991: 67-9). Uma formação como pensamento afirmativo da vida é, sobretudo, cruel, o que é muito diferente de uma pedagogia vingativa, nos indica o autor. Cruel não porque quer arruinar qualquer coisa, mas, ao contrário, porque anseia força e produz ousadia e curiosidade, posição de atenção inventadeira, de forma a enfrentar acontecimentos, não temendo os acasos. “Sem potência de expansão, sem uma certa dominação das coisas, a vida é indefensável” (ARTAUD, 1984: 130).

## **O movimento Fórum Cosate<sup>6</sup> e o processo de formação via contágio pelas trabalhadoras da educação**

Articular a formação que se defende aqui em meio a um movimento por saúde de trabalhadoras da educação implica exercitar o olhar sobre processos, sobre linhas que se desenhavam nos encontros, nas falas, nas lutas micropolíticas que travamos em nossos cotidianos. Os mais significativos efeitos do movimento Fórum Cosate demandam o olhar para o exercício da sensibilidade, para as negociações e novas formas de se relacionar com o trabalho na educação que as professoras envolvidas no movimento engendram. Olhar para o que se passa no micro, nas subjetividades em produção no movimento (GUATTARI e ROLNIK, 2011).

O Fórum Cosate nasce em 2011 como uma aposta do grupo Pfist/Nepesp, do Sindiupes<sup>7</sup>, de trabalhadoras da Secretaria Municipal de Educação de Serra (ES), de professoras e professores da rede municipal, da Fundacentro/ES<sup>8</sup>, Cerest/ES<sup>9</sup> e outros atores convocados num primeiro momento para pensar juntos sobre o adoecimento das trabalhadoras na educação nas escolas. No encontro inicial a ideia era propor uma Cosate<sup>10</sup> que atuasse nas escolas, mas o que vai se construindo a partir desse encontro são novas formas de estar na escola, de relacionar com as pessoas que ali trabalham ou frequentam, novos modos de ser professoras na rede municipal e produzir saúde.

O convite não foi pensado especificamente para as trabalhadoras, mas foram “elas” que se candidataram.... isso mostra o que queremos sublinhar. Por que foram as mulheres que aceitaram essa empreitada? Apenas por que somos maioria? A questão da maioria na educação básica já é um fato histórico. Mas ser aquelas que aceitam o exercício diz mais do que isso, na Escola Municipal de Ensino Fundamental. No Centro Municipal de Educação Infantil quase todo o quadro é composto por mulheres. Razões históricas no ensino infantil.

Da modulação de encontro para discutir um projeto de Lei que criasse as comissões nas escolas à fluência do movimento, o Fórum Cosate funciona como força disruptiva que contagia, que produz formação no encontro com a alteridade, com as diferentes quantidades de desejo por mudança, autoria e produção de singularidade, pela recusa a totalizações. O encontro se desdobra em outros encontros durante dois anos e toma a construção do projeto de Lei que institucionalizaria as Cosates nas escolas como dispositivo (DELEUZE, 1987; 1992) para engendrar novos modos de estar na escola e depois como experimentação dessas comissões em duas escolas da rede municipal de Serra-ES. A passagem do que se pretendia em um encontro até a constituição em movimento é marcada pelo exercício de transversalidade e formação pelo contágio.

Tomando a transversalidade como o rompimento da segmentação entre vida e desejo, entre modos de ser e estar no mundo e os efeitos das relações que tecemos, podemos apontar que os efeitos de conexão entre trabalhadoras e outras pessoas e instituições que habitam as escolas, entre escolas e outros equipamen-

<sup>6</sup> Fórum Cosate foi um dispositivo criado com o objetivo de instituir Comissões de Saúde para docentes da rede pública de ensino do município da Serra (ES). As comissões visam à cogestão dos processos de trabalho na rede de ensino, vislumbrando a produção, por meio do diálogo, de novos conhecimentos acerca desses processos na rede de ensino onde atuam, além de dar maior visibilidade aos enfrentamentos e às resistências atualizadas cotidianamente.

<sup>7</sup> Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo

<sup>8</sup> Fundação Jorge Duprat Figueiredo, de Segurança e Medicina do Trabalho, unidade Espírito Santo.

<sup>9</sup> Centro Estadual de Referência em Saúde do Trabalhador do Espírito Santo.

<sup>10</sup> Comissão de Saúde de Trabalhadoras da Educação.

tos sociais ou ainda entre escola e vida se constituem em práticas de transversalidade. Os investimentos na produção de vínculos entre saúde e invenção de si, autonomia para colocar a organização do trabalho na escola em suspensão são também apostas em novas formas de vida que estranham a falta de vitalidade das configurações atuais do capitalismo (LAZZARATO, 2006).

Outra fragmentação que a transversalidade busca romper é a da formação das pessoas. Assim como não há uma pessoa que aprende e depois luta, não há também a que conhece sobre saúde no trabalho para depois aplicá-la ou exercê-la. Formamo-nos e lutamos simultaneamente, um movimento alçando o outro. É na ação concomitante e articulada de se formar e lutar que se aprende a ser professora lutando pela saúde. Desse modo considerando saúde como produção de si em seu sentido ampliado, lutando também pela produção de modos de viver que escapem a aprisionamentos fascistas do desejo. Isso porque a ação transversal do movimento cria intercessores quando articula seu discurso em outros estratos, engendra novas formas de dialogar que colocam, dão visibilidade de forma objetiva para as questões redutoras da vida. Intercessores são esses pontos de virada que interrogam, que intervêm no modo como pensamos as questões desarrumando planos (DELEUZE, 1992).

Ao traçar linhas transversais criamos intercessores, engendramos novas maneiras de criar indagações e de pautar as redes de conversação de modo que estas questões se modulem em ações e neste caminho rompam os limites que segmentam os planos (DELEUZE, 1992; C.I., 2013). A ação transversal do movimento em expansão é uma recusa também à ideia de um ponto de partida onde tudo se inicia. Professora? Mulher? Falamos em expansão do diálogo para outros planos que já se dava na construção do Projeto de Lei, no curso de formação das Comissões Piloto e outras porções “visíveis” do movimento, mas também é preciso atentar para a expansão do movimento em outras transformações não tão visíveis ou fáceis de nomear.

O que se opera ganha força pelos meios, uma vez que a questão não é o ponto de origem. Para os movimentos é o que se passa “entre”, nas composições e não nas sobreposições. Não há um ponto de partida que defina a direção do movimento e sim como vamos atuando de forma transversal: ampliando o grau de comunicação, rompendo estratos e hierarquias. Falar de formação de professoras lutando por saúde implica em falar de mulheres que lutam por autonomia, por vida criativa que bifurque aos papeis e conformações de qualquer ordem.

Os efeitos da pesquisa-intervenção que usa como estratégia processos formativos no movimento Fórum Cosate que somos capazes de perceber são sempre imprevisíveis, múltiplos, apontam várias direções ou caminhos. Mapeando algumas falas, ações em conjunto, reuniões e mesmo efeitos em forma de cobranças para o grupo do Pfist/Nepesp destacam-se algumas pistas indicando que a constituição de espaços nos quais trabalhadoras conversam sobre seus processos de trabalho são importantes, pois constituem-se em possibilidade de que essas, ao analisar em conjunto a organização do trabalho e os modos de gestão, passem a comunicar em todos os sentidos e direções de forma a criar, inventar novos sentidos para o trabalho e para a vida. Ao fazer isso, essas professoras-mulheres-militantes também querem transmitir a experiência, o foco não está mais no adoecimento individual, passam a atuar tendo em vista o coletivo, criam estratégias para passar a ideia para outras trabalhadoras, em outras escolas. Querem contagiar a alegria da invenção (TARDE, 2000).

Quando as professoras em um movimento por saúde no trabalho passam a exercitar a comunicação ampliando atenção sensível ao plano, ao que se passa e

agem de forma transversal, ou seja, aumentando o grau de comunicação em todos os sentidos e direções, há nessas ações de comunicação e aumento de crenças e desejos, que operam por meio de ações em conjunto, ações em comum. Há nesse processo ação formativa que opera por meio do contágio.

“Estamos aqui para contagiar vocês também!” – É o grito da professora que participa do movimento Fórum Cosate em um congresso<sup>11</sup> de trabalhadores da educação no Espírito Santo. O processo de contágio ou imitação é um processo formativo porque ele produz pessoas que se assemelham ao empreender a ação de comunicar. Sem abrir mão dos processos de singularização sempre em curso, as professoras que efetivamente comunicam essas quantidades psicológicas produzem similaridade e aproximação. No processo de contágio, a sugestão atua como um modo de produção de sentido para as crenças e desejos, como um fio condutor de todo fenômeno imitativo (SAINT CLAIR, 2012; TARDE, 2000, 2011).

No Fórum Cosate o processo formativo ou de produção de subjetividade como efeito das trabalhadoras em ação por crenças e desejos comuns - o contágio invenção, que não anula ou impede que outras formas de contágio estabilização também emergjam, é uma nova forma de “ler os signos” ou mapear e “redescobrir” as lutas e o território, nova forma de decifrá-los (DELEUZE, 1987) que se contagia. Não se contagia pelos signos pensados como materialidades, eles nem funcionam da mesma forma para todos. O que se contagia é a forma de se apropriar, o exercício de sensibilidade alargada e atenção ao que significa, ao que fala neste campo. O que se contagia são as ações que empreendemos, o modo como nos comunicamos movidas pelo desejo por produção de saúde no trabalho, por autonomia e cooperação, por afirmação da vida.

O contágio invenção opera não introduzindo um novo desejo, mas intensificando uma necessidade que se encontrava estacionária (SAINT CLAIR, 2012) ou que em alguma quantidade já estava lá. As trabalhadoras da educação que chegam no Fórum aproximam-se porque de alguma maneira a questão da saúde das professoras já incomodava, já produzia inquietações. O desejo por transformações nesse cenário de adoecimento aproxima e é nas reuniões, na construção de uma linguagem comum que envolve a elaboração do Projeto de Lei, nas ações transversais que o movimento realiza para efetivar um Projeto Piloto<sup>12</sup> de formação das Cosates nas escolas, na luta pela aprovação da Lei, nas participações em Fóruns e outros espaços para criar diálogo sobre produção de saúde no trabalho; enfim, nas conexões que vão se estabelecendo que o encontro com os signos ali daquelas reuniões bifurca a ideia das soluções individuais para a ação coletiva, para a ideia de autonomia e de gestar coletivamente o tempo do seu fazer. São essas bifurcações que produzem outro sentido para esse desejo, alteram suas quantidades quando transformam necessidade estacionária em desejo movimentando-se, em ação. Isto é: quando invencionam novas formas absolutamente únicas de compor com esse campo por meio da arte e invenção.

As similitudes, pensadas por esta via do contágio, funcionam então para produzir diferenças, para viabilizar e intensificar as variações. A ideia de imitação opera não como produção seriada, porque as similitudes não são meras reproduções, são exercícios de deslocamento.

<sup>11</sup> Congresso realizado pelo Sindiupes em novembro de 2015, na cidade de Aracruz/ES, com professores filiados de todo o Espírito Santo.

<sup>12</sup> O Projeto Piloto consistiu na experimentação de Cosates em duas escolas em Serra/ES como forma de vivenciar seu funcionamento conforme o Projeto de Lei que instituiu as Cosates. A escolha das escolas e das professoras participantes foi feita de forma dialogada pelos participantes do Fórum Cosate após a conclusão do Projeto de Lei.



“Estamos aqui para contagiar vocês também!” – O grito da professora num auditório<sup>13</sup> repleto de outras professoras reverbera porque também essas se incomodam com as situações de clausura da inventividade que minam a vida e a potência das trabalhadoras nas escolas. São os novos arranjos, as invenções engendradas em cooperação e coautoria a partir de deslocamentos, esses por sua vez efeitos da força dos encontros que tornam possíveis novas maneiras de ver, de sentir e de pensar; que subvertem as ações coordenadas tão sutil e eficazmente pelas forças individualizantes e despotencializadoras da vida na atualidade (PELBART, 2015; LAZZARATO, 2006). É na imanência, em nossos modos de falar, de trabalhar, de produzir conexão que também produzimos resistência àquelas forças modeladoras e exploradoras da potência da vida (HARDT e NEGRI, 2014). Mas essa relação entre essas novas invenções e a efetividade de produzir uma vida desviante das correntes imitativas atreladas à homogeneização é sempre indeterminada, não há ordenamento nem percurso prévio, segue a imprevisibilidade.

Assim, o que se quer contagiar é o desejo de transformação pela ação coletiva, de coautoria e de apropriação do tempo do seu trabalho (GUATTARI e NEGRI, 1987). Em outras palavras: contagiar com o desejo por exercícios de autonomia. Mas não há uma força que dispare uma corrente de contágio para algo que não estava lá antes (TARDE, 2000). É por meio da irradiação gerada por uma fonte inventiva que a necessidade de mudança sai do seu estado ‘estacionário’ e ganha vitalidade, se transforma em ação. Mas essa necessidade não está pronta, organizada. A invenção de novas formas de cooperação, a necessidade que contagia as pessoas em um movimento é sempre algo difícil de quantificar, de negociar, de traduzir em algo inteligível com demandas ordenadas e concretas.

O contágio que se produz e expressa na fala da professora não é um contágio imediato, ele requer uma duração, se faz em um processo de formação ou aprendizado, exercícios. É um processo de encontro com os signos que forçam o pensamento (DELEUZE, 1987), que forçam a suspensão e a indagação das correntes imitativas as quais seguimos, em maior ou menor intensidade, durante toda a vida. Bifurcar, inventar coletivamente um novo modo de pensar o trabalho, de se pensar nas forças as quais nos agenciamos implica sempre em esforço mais intenso e cansativo (TARDE, 2000) porque implica abandonar as correntes seguras para se abrir aos possíveis, se lançar para o inusitado e também para o exercício de alargar suas sensibilidades e atrelá-las à descontinuidade de nossos saberes, de nossas ações.

O processo formativo via contágio que as professoras experienciam no Fórum Cosate pretende afirmar modos de viver únicos, singulares, heterogêneos e que conversam entre si, que comunicam seu desejo por ação em coletivo que potencializa a vida. E desse modo, constitui-se também como modo mobilizador das formas também de ser mulher nesse trabalho, nas relações que se estabelecem ali e que nelas nos constituímos.

<sup>13</sup> O auditório em questão recebia a mesa para falar de Saúde e Trabalho na Educação, que foi organizada pelo Sindiupes como parte da programação do Congresso anual. Para compor essa mesa foram convidadas pesquisadoras do Nepesp, professoras que participaram do Projeto Piloto, membros da Divisão de Saúde e Segurança do Trabalho da Prefeitura de Serra/ES.

## Por uma formação feminista: a aliança e o devir-mulher como desobediência e rebeldia

As razões históricas que aportam a feminização da profissão docente são sem dúvida elementos para considerarmos relevantes na história da educação, inclusive para a premência das mulheres na experiência do movimento Cosate e certamente também para o atravessamento da escrita desse artigo, feito por quatro mulheres, pesquisadoras da área da Educação.

Considerada em seus primórdios desnecessária ou perigosa, a escolarização feminina e posteriormente a entrada das mulheres no mercado de trabalho, via docência, enfrentou muitos avatares. E não remontaremos, neste recorte, todas as lutas travadas para localizar nosso estado atual. Mas deixemos indicado:

esta educação começou de forma tímida, como uma fagulha, mas permitiu que o fogo da educação feminina se alastrasse e que a mulher fosse vista (não sem resistências), tanto no Brasil como em Portugal, como a educadora por excelência. (RABELO, 2019: 13)

Podemos indicar que com a feminização do magistério, houve também certa feminização da formação. O magistério representou um ponto de conquistas e das lutas das mulheres, das classes trabalhadoras inclusive, como reivindicação de um espaço social que concorresse para sua independência (ALMEIDA, 1998; WERLE, 2005; RABELO, 2019). Embora essa construção seja um processo altamente complexo e paradoxal e não seja possível uma compreensão linear das lutas históricas travadas, tais indicações corroboram nossas apostas nos movimentos possíveis e nas aberturas produzidas por essas mulheres invisibilizadas e em luta que souberam com seus pés descalços<sup>14</sup> abrir vistas ao infinito.

Em *Metafísicas Canibais* (2018), Viveiros de Castro em proposição intempestiva de uma antropologia articulada à filosofia deleuziana, costurada com o perspectivismo ameríndio, afirma que a produção não é tudo e que seria preciso conceber uma outra ordem intensiva, de energia primária, como uma espécie de “energia de aliança” para encontrar o devir em sua força radical de diferir-se. Assim, define na releitura de Deleuze, o devir como um tipo de relação irreduzível tanto às semelhanças como às correspondências estruturais. “O devir é uma relação real, molecular e intensiva que opera em um registro outro que o da racionalidade” (VIVEIROS DE CASTRO, 2018: 184) e conclui: “um devir é um movimento que desterritorializa ambos os termos da relação que ele cria, extraíndo-os das relações que os definiam para associá-los através de uma nova conexão parcial” (*idem*: 184). Nesta direção, o devir como multiplicidade indica-nos uma transformação real, ele não imita, não se detém, não se fixa. Ele é processo desejante, antinatural, movimento de conexão transversal entre heterogêneos, como afirma Viveiros de Castro (2018). Ou seja, o devir é o avesso de uma identidade. E por isso somos levados a ele por aliança e não por filiação. A aliança nos coloca frente a um horizonte interespecífico: de uma economia humana do desejo:

desejo histórico-mundial sem dúvida; desejo racial, sociopolítico, e não desejo familiar, personológico, edipiano; mas desejo assim mesmo humano – para uma economia de

<sup>14</sup> Referenciamos aqui a obra de Mukasonga (2017) “A mulher de pés descalços”, no qual a autora africana reconta sua infância ao final da década de 1950, marcada pelo exílio em Bugesera, diante da guerra civil em Ruanda. Mukasonga narra o que foi habitar aquela terra inóspita com sua família e a força de sua mãe para todos os dias inventar esconderijos para que as filhas pudessem se abrigar da morte e dos opressores.

afetos transespecíficos que ignoram a ordem natural das espécies e suas sínteses limitativas, conectando-nos por disjunção inclusiva com o plano da imanência. (VIVEIROS DE CASTRO, 2018: 187)

Assim que todo devir é uma aliança, o que não quer dizer que toda aliança seja um devir. Para nós, importa destacar que queremos afirmar aqui a potência das alianças transfronteiriças, que podem fazer surgir parentescos insuspeitos, demoníacos, movediços, transitórios, estranhos e que abram perspectivas invisíveis. Que movimentam inconformidades e formações como trocas de dons.

Por isso, afirmamos uma formação feminista. Feminista como sinônimo de movimento de luta de alegria libertadora (HOOKS, 2018). Feminista como atividade contra o sexismo, a exploração, a opressão, como desejo de justiça social e de práticas coletivas, como pensamento para todos e experiência concreta de compartilhamento e transformação. Afinal, “o feminismo é para todo mundo” (HOOKS, 2018).

Queremos afirmar um feminismo que não seja identificado somente com a busca por direitos iguais. Mas que seja sim, justiça social e princípio de legitimidade, direito à diferença, “feminismo é um movimento para acabar com sexismo, exploração sexista e opressão” (HOOKS, 2018: 10). Uma aposta num *ethos* que se produz pela mutualidade. Revoluções não se produzem sozinhas. “Somos todas e todos iguais na criação” (HOOKS, 2018: 15) ao tempo que somos simultaneamente singularidades puras aliadas, em conexão e devir. Ainda que por rebeldia e desobediência fecunda.

Conforme aponta-nos Costa e Igraja (2020) faz-se necessário na educação romper com as representações que produzem uma imagem instituída do “ser mulher”, professora, trabalhadora segundo as leis do patriarcado para ensaiar vetores de uma educação múltipla, da qual partam devires poéticos-políticos do devir-mulher convulsionantes, para o estilhaçamento da vontade de verdade. Colocar o direito ao grito do devir-mulher como possibilidade de fabular espaços de liberdade.

Antes das aulas de Estudos de Mulheres, antes da literatura feminista, mulheres individuais aprendiam sobre feminismo em grupos. As mulheres naqueles grupos foram as primeiras que começaram a criar uma teoria feminista que incluía tanto análise do sexismo quanto estratégias para desafiar o patriarcado e novos modelos de interação social. Tudo o que fazemos na vida está fundamentado em teoria. (HOOKS, 2018: 26)

Ainda escutamos aquela professora nos dizer em meio a um encontro das Co-sates: “passávamos para ir para a nossa formação e escutávamos dos colegas, os burburinhos, ‘lá vão elas tomar cafezinho’... como se quiséssemos fugir ao trabalho”. O trabalho de formação e educação sustentado pelas trabalhadoras no interior das instituições escolares suscitou as desconfiças. Tiveram aquelas mulheres que movimentarem-se pelas frestas, afirmar o encontro, as mãos dadas, os cafezinhos como possibilidades de enfrentamento da dureza instituída pelos automatismos de toda ordem. As trabalhadoras tiveram que produzir seus passos, suas próprias danças, no interior dos espaços que habitavam, para fazerem frente a força do obtuso e romper com as opressões impostas.

Para lembrar Alice Walker, “Tempos difíceis pedem danças furiosas”. As professoras começaram a planejar um seminário (de) formação para toda a escola. Algo que ampliasse as discussões que estavam fazendo. E foi nesses encontros que muitos de nós acordamos, embora muitos ainda estejam dormindo.

Como amarrar pensamento e práticas de transformação no movimento da educação? “Compartilhar pensamentos e práticas feministas sustenta o movimento feminista” (HOOKS, 2018: 29). Precisamos de todo mundo. De variados

estilos e formatos. De ações e sonhos. De muitas mãos e vontade de potência. O desejo fabrica visões. As visões abrem-se em passos de danças sinuosas. O movimento de aliança, com fúria e delicadeza, enlaça heterogêneos e faz entreabrir a possibilidade de prosseguimentos. Sem garantia, mas com dedicação.

O trabalho na educação precisa ser o de criar vínculos com as questões políticas, o de aliançar a diferença na sustentação da diversidade dos modos de viver e desejar. Como aquela imagem poderosa que fica entre nós: a professora que lá vai, ainda que mancando e com o uso de sua bengala-apoio, convidando todo mundo para o debate. Subir aquela rampa, com fôlego que se tem. Não ceder de empenhar-se, inconformar-se. Ia chamando: “vem com a gente tomar cafezinho e lutar junto”.

Recebido em 13 de maio de 2022.

Aprovado em 16 de agosto de 2022.

## Referências

- ALMEIDA, J. S. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: UNESP, 1998.
- ARTAUD, A. *O teatro e seu duplo*. São Paulo: Max Limonad, 1984.
- BEAUVOIR, S. *O segundo sexo*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.
- C. I. (COMITÊ INVISÍVEL). *A insurreição que vem*. Brasil: Edições Baratas, 2013.
- COSTA, G. D.; IGRAJA, F. F. Devir-mulher e educação múltipla: cartografias poético-políticas nas páginas-tela clariceanas. *Signos*, 41 (1): 219-238, 2020.
- DELEUZE, G. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- DELEUZE, G. “Os intercessores”. In: DELEUZE, G. *Conversações: 1972-1990*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. pp. 151-168.
- DUBY, G.; PERROT, M. *História das mulheres no Ocidente*. Porto: Afrontamento, 1991.
- EVARISTO, C. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Rio de Janeiro: Malê, 2017.
- FERREIRA, S. V. Questão de gênero. *Filosofia Capital*, 3 (6): 1-31, 2008.
- FUGANTI, L. A. “Saúde desejo e pensamento”. In: LANCETTI, A. *Saúde e Loucura*. São Paulo: Hucitec, 1991. pp. 19-82.

- GUATTARI, F.; NEGRI, A. *Os novos espaços de liberdade: seguido de Das liberdades na Europa e da Carta arqueológica*. Coimbra: Centelha, 1987.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- HARDT, M.; NEGRI, A. *Multidão: guerra e democracia na era do Império*. Rio de Janeiro: Record, 2014.
- HÉRITIER, F. *Masculin/féminin: la pensée de la différence*. Paris: Odile Jacob, 1997.
- HOOKS, B. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.
- LAZZARATO, M. *As revoluções do capitalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- MUKASONGA, S. *A mulher de pés descalços*. São Paulo: Nós, 2017.
- NERI, R. *A psicanálise e o feminino: um horizonte da modernidade*. Rio Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- NIETZSCHE, F. *Além do Bem e do Mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- PELBART, P. P. Políticas da vida, produção do comum e a vida em jogo... *Saúde e Sociedade*, 24 (1): 19-26, 2015.
- PELBART, P. P. “Elementos para uma cartografia da grupalidade”. In: *ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira*. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. pp. 1-10.
- RABELO, A. O. O acesso e a ocupação do espaço docente pela mulher no “Ensino Primário” no Brasil e em Portugal. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 4 (2): 11-75, 2019.
- RIBEIRO, A. I. M. “Mulheres e Educação no Brasil-Colônia: histórias entrecruzadas”. In: HISTEDBR. *Coleção Navegando pela história da educação brasileira*, 2006.
- ROLNIK, S. Despedir-se do absoluto. *Cadernos de Subjetividade*: 245-256, 1996a.
- ROLNIK, S. Guerra dos gêneros e guerra aos gêneros. *Estudos Feministas*, 4 (1): 118-123, 1996b.
- SAINT CLAIR, E. *Gabriel Tarde e a comunicação: por um contágio da diferença*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2012.
- TARDE, G. *As leis da imitação*. Porto: RÉ, 2000.
- ROLNIK, S. *As leis sociais: um esboço de Sociologia*. Niterói: Editora da UFF, 2011.
- TRINDADE, R. *Devir-mulher*. Razão Inadequada, 2016.
- VIVEIROS DE CASTRO, E. *Metafísicas Canibais: elementos para uma antropologia pós-estrutural*. São Paulo: Ubu; n-1 edições, 2018.
- WERLE, F. O. C. Práticas de gestão e feminização do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, 35 (126): 609-634, 2005.



# Falando de juventudes no plural: a juventude trabalhadora do Programa de Trabalho Protegido na Adolescência (PTPA/FIA RJ)

**Ana Priscila Rezende de Carvalho<sup>1</sup>**  
Universidade Federal Fluminense

**Resumo:** Refletiremos acerca da construção social da juventude e sobre a necessidade da construção de novas concepções e formas de olhar para diversidade deste grupo social. Essa necessidade coloca-se, principalmente, no interior e no funcionamento das instituições que se responsabilizam pela socialização dos jovens, como a escola e o trabalho. Para isto, olharemos para o Programa de Trabalho Protegido na Adolescência (PTPA), um programa de formação para o trabalho direcionado para jovens entre 15 e 18 anos, executado pela Fundação para Infância e Adolescência (FIA) do Rio de Janeiro.

**Palavras-chave:** juventudes; educação; trabalho; desigualdades.

CARVALHO, Ana Priscila Rezende de. **Falando de juventudes no plural: a juventude trabalhadora do Programa de Trabalho Protegido na Adolescência (PTPA/FIA RJ).** *Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, 9 (21): 125-144, setembro a dezembro de 2022. ISSN: 2358-5587

<sup>1</sup> Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e licenciada pela Universidade Federal Fluminense. Mestre em Antropologia pelo PPGA/UFF. Atualmente, é discente do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Ciências Sociais e Educação Básica do Colégio Pedro II.

## **Speaking of youths in the plural: working youth of the Programa de Trabalho Protegido na Adolescência (PTPA/FIA RJ)**

**Abstract:** We will reflect on the social construction of youth and, the need, of building new conceptions and ways of looking at the diversity of this social group. This need arises, mainly, within and in the functioning of institutions that are responsible for the socialization of young people, such as school and work. For this, we will look at the Programa de Trabalho Protegido na Adolescência (PTPA), a job training program aimed at young people between 15 and 18 years old, run by the “Fundação para Infância e Adolescência (FIA)” of Rio de Janeiro.

**Key words:** youths; education; work; inequalities.

## **Hablando de jóvenes en plural: jóvenes trabajadores del Programa de Trabajo Protegido na Adolescência (PTPA/FIA RJ)**

**Resumen:** Reflexionaremos sobre la construcción social de la juventud y así orientar la necesidad de construir nuevas concepciones y formas de mirar la diversidad de este grupo etario social. Esta necesidad surge, principalmente, dentro y en el funcionamiento de las instituciones que se encargan de la socialización de los jóvenes, como la escuela y el trabajo. Para ello, nos fijaremos en el Programa de Trabalho Protegido na Adolescência (PTPA), un programa de formación laboral dirigido a jóvenes entre 15 y 18 años, a cargo de la “Fundação da Infância e Adolescência (FIA)” de Río de Janeiro.

**Palabras clave:** juventudes; educación; trabajo; desigualdades.

**A**o iniciar minha experiência como docente<sup>2</sup> no Programa de Trabalho Protegido na Adolescência (PTPA) – e, importante frisar, minha primeira experiência como docente de forma geral – lembro-me de ter sido inundada com avaliações e percepções bastante categóricas a respeito dos sujeitos “adolescentes”<sup>3</sup> que eu encontraria em sala de aula. A ideia mais compartilhada era a de que, uma vez inseridos dentro do Programa, eram “alunos problema” e que, dessa forma, “necessitavam dessa oportunidade”. Nesse sentido, nós, docentes, encontraríamos inúmeros desafios em relação aos comportamentos – já previamente esperados – dentro de sala de aula, relacionados a essa característica disfuncional atribuída aos estudantes. A partir disso, eram esperadas tanto dos estudantes, quanto de nós, docentes, determinadas condutas e formas de se relacionar neste contexto educativo.

Contudo, diante dos elementos que constituem as realidades desses sujeitos adolescentes, reconhecidos e articulados na própria concepção de trabalho educativo e formativo em que se baseia o PTPA, tornou-se contraditória, então, aquela visão genérica, idealista, conservadora e funcionalista desses indivíduos adolescentes como “problema”. A partir desse lugar de contradição e da oportunidade de conhecer estes indivíduos cotidianamente, interessou-me olhar para estas questões enquanto problemas sociológicos; tanto as questões relativas à construção social da ideia de adolescência ou juventude, quanto às realidades de juventudes – desde o ponto de vista dos recortes de classe, raça, gênero, território, entre outros – que necessitam trabalhar e os impactos disso em suas trajetórias. Estas questões estão aqui identificadas separadamente, mas se articulam, uma vez que concepções sociais acerca da ideia de adolescência/juventude participam das produções científicas, da formulação de políticas públicas, bem como do imaginário coletivo, orientando e influenciando ações e relações<sup>4</sup>, impactando na produção e reprodução de desigualdades (QUAPPER, 2020).

O estudo de caso contempla duas instituições centrais para a socialização juvenil, o sistema escolar e o mercado de trabalho. Tais instituições são amplamente apontadas como constituidoras do ser jovem, portanto, as oportunidades que elas oferecem às diferentes juventudes são elemento central neste debate. Dessa forma, faz-se necessário, primeiro, percorrer dados contextuais sobre a juventude brasileira, articulando informações que servirão para conectar o caso – o Programa de Trabalho Protegido na Adolescência (PTPA) – e a problemática desenvolvida – a construção social da juventude –, à uma situação geral.

O Ensino Médio continua sendo um filtro na escolarização da população brasileira e uma barreira para o acesso às etapas posteriores, principalmente para segmentos sociais menos privilegiados. Senkevics e Carvalho (2020) analisam a conclusão do ensino médio e o ingresso no ensino superior no período entre 1995

<sup>2</sup> Planejando e executando aulas da disciplina de “Rodas de Conversa e Atualidades” e, posteriormente, de “Humanidades Aplicadas”

<sup>3</sup> A opção de colocar entre aspas é para enfatizar que adolescentes era o termo genérico referente a todos os (em torno de) 400 jovens inscritos no Programa naquele momento.

<sup>4</sup> Incluindo a relação professores e alunos em contextos educativos

e 2015 para avaliar os padrões de desigualdades na escolarização dos jovens brasileiros. Essas duas etapas da trajetória educacional são especialmente importantes para a discussão aqui proposta, uma vez que estamos olhando para um grupo de jovens que estão cursando o ensino médio ou na idade escolar para tal, mesmo que com defasagem escolar, que buscam uma inserção no mercado de trabalho concomitante a vida escolar e/ou após sua conclusão. A partir da análise de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), os autores concluem, que mesmo em um período de expansão de oportunidades educacionais, há a persistência de mecanismos de reprodução das desigualdades socioeconômicas, raciais e de gênero e que constituem o que denominaram “novas e velhas barreiras à escolarização da juventude” (SENKEVICS e CARVALHO, 2020: 334). A partir desta perspectiva, conseguem demonstrar um fenômeno que é particularmente central para a discussão aqui proposta, o de que o Ensino Médio continua sendo um filtro de acesso ao Ensino Superior, principalmente para os jovens pertencentes a segmentos sociais menos privilegiados, como é o caso dos jovens que estão inseridos no PTPA.

Em 2015, 57% do total de jovens de 18 a 24 anos concluíram o Ensino Médio e, dentre estes, somente 4 em 10 ingressaram no Ensino Superior, o que nos coloca a necessidade de refletir qual é o destino destes que não ingressaram na etapa seguinte. Esse é também um ponto nevrálgico para o público de jovens considerado aqui, uma vez que, ao acessar o PTPA, o jovem procura uma instituição e uma formação, para além da formação escolar, que possa mediar sua inserção no mercado de trabalho tanto concomitante a vida escolar – nesse momento, acompanhado de perto pela instituição –, quanto posteriormente a esta etapa. A perspectiva mais imediata destes jovens, ao finalizar o E.M. não é o Ensino Superior, apesar de, em muitos, existir o desejo, mas sim o mercado de trabalho.

Essa dimensão se evidencia quando olhamos para a realidade do ingresso ao Ensino Superior no mesmo período, como analisado pelos autores. Destacamos aqui os dados dessa realidade pensando, principalmente, a partir do recorte de cor/raça e de renda, dialogando com os dados sobre os jovens do PTPA. Em relação a cor/raça, olhando para dois grupos “população branca e amarela” e “população preta, parda e indígena”, vemos que 34% do primeiro grupo ingressou no E.S, enquanto 16% do segundo grupo o fizeram. Maior discrepância, ainda, encontramos quando analisado a porcentagem de brancos e amarelos que não haviam concluído a educação básica (32%) em relação a população preta, parda e indígena (49%), de forma que, enquanto para o primeiro a maior dificuldade é ingressar no Ensino Superior, para o segundo grupo continua sendo, ainda, completar a escolarização básica (2020: 340). Em relação à renda familiar, os dados mostram que as barreiras da educação básica represam 67% dos jovens mais pobres e somente 15% dos mais ricos, ou seja, enquanto 85% dos jovens mais ricos podem buscar acessar o Ensino Superior, somente 33% dos jovens mais pobres têm essa possibilidade. De forma sucinta, mas profunda, os autores nos explicitam as diversas dimensões das desigualdades de oportunidades que jovens de determinados grupos sociais enfrentam ao longo de suas trajetórias e percursos educacionais, demonstrando que antes de serem barrados no processo seletivo de ingresso no Ensino Superior, estes últimos são barrados na escolarização básica.

No relatório de acompanhamento da execução do PTPA, produzido ao fim da edição de 2019, entramos em contato com alguns dados importantes que caracterizam o perfil socioeconômico da juventude que historicamente acessa o Programa e os destaque aqui a fim de corporizar os argumentos que mobilizo. Foram

entrevistados os cerca de 400 estudantes que participavam do programa naquele momento, com idades entre 15 e 16 anos, sendo a maioria de 15. Naquele momento, havia sete unidades da FIA e do PTPA, sendo cinco espalhadas em diferentes territórios da cidade do Rio de Janeiro e duas em outros dois municípios. Dentre estas sete unidades, os estudantes que se autodeclaravam pretos e pardos eram maioria absoluta. A unidade que registrou menor porcentagem de pretos e pardos foi de 70% e nas restantes as porcentagens variaram entre 77,4% e 90%. Em relação a escolaridade, havia uma quantidade relativa de jovens que ainda se encontravam no ensino fundamental, nos sétimo, oitavo e nono anos, caracterizando situações de defasagem idade-escola, chegando a 60% em uma das unidades. Nas demais unidades, variava entre 14% e 54%. E, por último, desejo destacar as informações acerca das experiências com trabalhos informais. Apesar de não constituir maioria absoluta, há um número expressivo de jovens que aos 15 ou 16 anos já assumiam terem tido experiências com trabalhos informais, principalmente, nas áreas de serviços e comércios. Esse também é um dado que demonstrou uma variedade territorial grande, oscilando entre 25,8% e 76% dos jovens inseridos no programa.

Dessa forma, parte do objetivo do presente artigo é debater as relações e os cruzamentos que existem entre uma inserção precária no sistema escolar e uma inserção precária no mundo do trabalho e como isso constitui formas diversas de juventudes, compreendendo que a própria necessidade de trabalho precoce é um dos elementos que constituem essas dimensões de desigualdades na escola. Dessa maneira, foi necessário mapear o que já havia sido produzido em relação não somente às transições escolares dos jovens, como também suas transições e inserções no/nos mundo/s do trabalho e que tivessem um olhar atento às desigualdades e os marcadores sociais relacionados a cada forma/tipo de transição para vida laboral. Uma vez que este processo compreendido como uma “passagem para vida adulta” não ocorrerá da mesma forma para todos os jovens, pois não pode estar à parte da estrutura desigual em que estes jovens estão inseridos. As formas de transição/inserção determinam, também, as possibilidades e oportunidades que estes jovens encontram para construção de seus futuros.<sup>5</sup> Dessa forma, as determinantes estruturais das desigualdades permanecem como um peso nas trajetórias juvenis (GUIMARÃES, BRITO e COMIN, 2020: 478), reforçando a necessidade de pensarmos em “múltiplas juventudes”.

Nesse sentido, ao longo do texto, refletiremos mais profundamente acerca da construção social da juventude e, assim, pautar a necessidade, já identificada por uma chamada sociologia da juventude, da construção de novas concepções e formas de olhar, social e sociologicamente, para sua diversidade e seu caráter processual e histórico (ibidem.). Para isto, olharemos para o Programa de Trabalho Protegido na Adolescência a partir de diferentes aspectos, como dados, documentos e minha própria vivência enquanto docente em seu contexto educativo. Realizaremos uma reflexão acerca de como se desenrolam as disputas e conflitos em torno da construção social da juventude no contexto do PTPA. À guisa de conclusão, pretende-se fazer uma breve reflexão acerca da contribuição que a presença da disciplina de “Humanidades” no contexto do PTPA pode contribuir nesta direção.

<sup>5</sup> “Por isso, a transição para a vida adulta deve ser entendida como um movimento em que múltiplas transições se interseccionam: as transições educacionais, as transições na condição familiar e as transições no mercado de trabalho (...) O modo como tais acontecimentos transcorrem e se enlaçam determina a estrutura de oportunidades que se apresentará aos jovens em termos de alcance educacional, ocupacional e de chances de mobilidade social, com consequências importantes para sua posição social na vida adulta.” (GUIMARÃES, BRITO E COMIN, 2020: 475)



## O Programa de Trabalho Protegido na Adolescência e sua importância no âmbito das políticas para juventudes

Inicialmente, faz-se necessário, então, apresentar o que constitui, de forma geral, o Programa de Trabalho Protegido na Adolescência. Desenvolvido pela Fundação da Infância e Adolescência (FIA), ligada à Secretaria de Direitos Humanos do Rio de Janeiro e, mais recentemente, em parceria com a Faculdade de Serviço Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), o PTPA tem como público-alvo jovens entre 15 e 18 anos matriculados em escolas públicas ou privadas. Contudo, o principal ponto de partida aqui é compreender que este é um programa pensado para atender uma demanda concreta que existe entre determinadas camadas dessa “adolescência”: a necessidade de iniciar uma atividade laboral precocemente para tanto participar financeiramente em casa, como alcançar um almejado acesso a determinados bens de consumo, compreendido, de certa forma, como autonomia em relação às suas famílias.

Dessa forma, a concepção do Programa se baseia em certas análises que identificam questões importantes que entremeiam essa realidade. A primeira, central a ser destacada, é de que, existindo ou não o PTPA ou outros programas voltados à formação laboral, estes jovens sairão de casa à procura de atividades laborais que possam dar retornos financeiros. A segunda, intimamente ligada à primeira, é a de que, na maioria das vezes, encontrarão atividades e postos de trabalho precários, instáveis, exploradores e não formativos. A terceira, resultado das duas anteriores, é a de que, provavelmente, suas trajetórias escolares serão afetadas pela rotina laboral, podendo levar a repetições, defasagem idade-série e abandono escolar, principalmente, no Ensino Médio<sup>6</sup>. A partir disso, o PTPA ganha legitimidade quando se pretende ser uma oportunidade de garantir um processo educativo relacionado ao trabalho desenvolvendo um curso de capacitação com duração de 4 meses<sup>7</sup>, com conteúdos de uma diversidade de campos de conhecimento, uma vez que não se pretende uma extensão da escola, mas uma qualificação mais ampla para vida laboral<sup>8</sup>. Após a realização deste curso, os estudantes estarão aptos a uma vaga em um estágio<sup>9</sup> no setor administrativo, formalizado e com retorno financeiro. O jovem cursa e trabalha no contraturno escolar, sendo a sua matrícula e frequência escolar uma exigência para manutenção de seu vínculo com o PTPA, visando garantir e fortalecer sua trajetória educacional. Educação e trabalho e a articulação entre essas duas dimensões são, então, centrais na concepção de “trabalho educativo e protegido”<sup>10</sup>.

Para acessar o PTPA, o jovem ou adolescente, necessita passar por um processo de inscrição que envolve um processo de análise de documentos pela equipe da unidade<sup>11</sup> FIA para qual se candidata e uma entrevista com a equipe de assis-

<sup>6</sup> No contexto do PTPA, constata-se que, quando os adolescentes iniciam esta transição na vida escolar, aumenta a pressão e a demanda para que comecem a trabalhar.

<sup>7</sup> Esse formato acontece na modalidade presencial. Com a pandemia da Covid-19 e a necessidade de executá-lo no formato online, algumas alterações foram realizadas, como a diminuição do tempo de duração do curso para 3 meses.

<sup>8</sup> Oferece também um acompanhamento psicológico e social durante o vínculo com a FIA, que vai até os 18 anos, independente do adolescente estar em uma vaga de estágio.

<sup>9</sup> Os locais de estágio variam conforme as possibilidades de a própria FIA em articular parcerias com instituições públicas e empresas privadas. Até o momento, pode observar que a maioria dos jovens, ao final do curso de formação de 4 meses, acessam os estágios ligados a instituições públicas do próprio Estado.

<sup>10</sup> O termo trabalho educativo está presente no artigo 68 do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), documento a partir do qual a FIA baseia todas as políticas e ações que promove voltadas a esses dois grupos.

<sup>11</sup> Atualmente, a FIA possui 13 unidades em diferentes municípios do estado. Importante frisar que, principalmente nos territórios onde ela se estabelece há mais tempo, as unidades da instituição se tornaram importantes referências para os bairros e comunidades em que se localizam.

tentes sociais desta, contratadas na colaboração da instituição com a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Neste processo, ele precisa atender a determinados critérios da instituição que os encaixe no perfil que compreendem como “adolescentes que demandam a condição de trabalho educativo e protegido”<sup>12</sup>. Em torno disso, a equipe da FIA e UERJ observa na história e no contexto familiar de cada jovem/adolescente candidato ao PTPA indicadores relacionados a uma ideia de “vulnerabilidade social”, como desemprego na família, abandono parental, doenças, escolaridade dos responsáveis, trajetória escolar com histórico de repetências, defasagens ou mesmo abandono, portadores de deficiência, composição familiar, participantes ou egressos de programas sociais especiais e famílias cadastradas em Programas Sociais de Garantia de Renda. Além disso, é importante citar que a relação com a rede de atendimento de CRAS, CREAS e conselhos tutelares, bem como com as escolas e o Ministério Público também fornece encaminhamentos ao programa, sendo estes, demandas obrigatórias a serem cumpridas, de acordo com o projeto e, dessa forma, enquadrando jovens cumprindo medidas socioeducativas e em tratamento por uso de drogas.

Nesse sentido, o PTPA identifica e quer atingir camadas e grupos sociais, muitas vezes incluídos em uma concepção genérica e insuficiente de “adolescência” ou “juventude”, que acessa precariamente direitos fundamentais, como saúde, educação, habitação, lazer, transporte, cultura, entre outros. Mais do que isso, identifica trabalhadores ou demandantes de trabalho adolescentes, compreendendo o desemprego ou a precariedade das experiências laborais – que podem gerar os mais diversos impactos físicos, emocionais e educacionais – como um problema social<sup>13</sup> e a necessidade de políticas públicas, como o PTPA, que ampliariam as oportunidades e reduziriam os danos que a experiência no trabalho poderia acarretar.

## Falando de juventudes, no plural

Olhar para a juventude do PTPA é olhar para uma juventude real, vivida e que necessita ser contextualizada. É, também, compreender o que está em jogo na “representação ideológica” (BOURDIEU, 1983) desta juventude e quais tipos de papéis sociais ela pretende os encerrar e como manipula o acesso destes sujeitos a determinadas coisas e espaços, inserindo-os em uma divisão dos poderes e na produção de uma determinada ordem social. O esforço de se falar em juventude como uma “unidade social” é, em si, uma forma de operar essa manipulação, cobrindo a construção social que ocorre na “luta entre os jovens e os velhos” (BOURDIEU, 1983).

A tarefa de um olhar sociológico, então, é compreender essa construção social e as formas como ela é operada em determinados contextos, ou campos<sup>14</sup> (ibidem.) e, nesse sentido, dar a ver as diferenças entre as juventudes. A juventude do PTPA, sobre a qual lançamos o olhar, é uma juventude que não se encaixa nas idealizações presentes nos imaginários coletivos. Klaudio Quapper (2000) destrinchou algumas dessas idealizações, problematizando-as. A primeira delas, é entender a juventude como uma etapa de vida, sendo uma “preparação para vida

<sup>12</sup> Essa é uma categoria presente em um relatório avaliativo realizado por professoras da Faculdade de Serviço Social da UERJ, responsáveis em acompanhar o PTPA no ano de 2019. O acesso a este relatório foi concedido pela professora Simone Eliza do Carmo Lessa, uma das autoras deste relatório.

<sup>13</sup> No mesmo relatório, apresentavam o dado da PNAD (2016) que informa que 808 mil adolescentes entre 14 e 17 anos trabalham sem qualquer tipo de registro, supervisão ou formação para tanto, especialmente na área do comércio.

<sup>14</sup> “Para entender como ser e cortar as gerações, é preciso entender as leis específicas do funcionamento do campo, os objetos de luta e as divisões operadas por esta luta” (BOURDIEU, 1983)

adulta” que, do ponto de vista social, seria uma preparação para participação no mercado de produção e consumo. O autor argumenta que, olhar para juventude sempre com o olhar de “transição” é usar o adulto como referência, criando determinadas expectativas de condutas e resultados que os jovens/adolescentes precisariam atender. Não as atender, é considerado um “problema”, um desvio e gera frustrações (aos jovens, que também incorporam essas idealizações e aos adultos que se enxergam no papel de “formadores”). Desde esse ponto de vista, torna-se ainda mais necessário uma visão que considere a diversidade do ser jovem, levando em conta as desigualdades e as posições sociais que ocupam na estrutura social. As condições para preparação para o mercado de produção e, ainda, a capacidade de consumo alcançada estão atravessadas por desigualdades de classe, raça e gênero que impactam nas trajetórias educacionais. Somadas a essa concepção, está a ideia da juventude como um “conjunto de atitudes diante da vida”, relacionadas a noções como “ser moderno”, “ser empreendedor”, “ser tecnológico” como essenciais ao ser jovem. A juventude é vista, então, como a “geração do futuro” e, por isso, constitui o grupo social responsável pelas demandas e reprodução da sociedade, ou, ainda, pela construção da sociedade por vir, atribuindo-lhes uma “potência revolucionária” natural, capaz de transformação. Contraditoriamente, ao mesmo tempo, o que produzem como crítica ou como resistência à sociedade são vistos como “ideais, utópicos”, faltando-lhes realidade, ou como “atos de rebeldia” a serem repreendidos. Isto porque, normalmente, é vista como a “idade de irresponsabilidades”, que pode gerar tanto discursos e atos permissivos, quanto repressivos<sup>15</sup>.

Entre essas diferentes concepções prefiguradas, que nem sempre coincidem com a realidade e que intermediam as mais diversas relações entre jovens e adultos, perpassam matrizes comuns apontadas pelo autor: a tendência a universalização e homogeneização das juventudes; a estigmatização e invisibilização, muitas vezes patologizando-os e retirando os jovens/adolescentes de suas existências concretas no tempo presente; parcialização da complexa realidade social e divisão etapista da vida e, por fim, uma visão idealista que produz determinadas expectativas de condutas, não os enxergando enquanto grupos sociais que estão sujeitos às mesmas relações, ideias e contradições que outros grupos sociais.

É preciso olhar para a juventude, do ponto de vista etário, como um grupo social diverso, percebendo os recortes necessários a partir das desigualdades mais amplas da sociedade em que estão inseridos e que impactam nas formas de ser jovem. Além dessas questões mais clássicas, perceber os diferentes estilos culturais, que estão intimamente relacionados com suas representações, estéticas e construções de suas identidades. Para isso, é necessário que, nos mais diversos contextos sociais que estão inseridos – sejam institucionais ou não – e nas relações que constroem com adultos, os indivíduos jovens/adolescentes possam falar sobre si e tenham espaço para construção de reflexões acerca da sociedade; tanto como a enxergam, como pensam que são enxergados por ela. Isso significa, portanto, não nos enclausurar em idealizações que os estigmatiza, tanto de forma patológica e problemática, como de “vanguarda” de novos processos sociais e culturais aos quais devemos nos “adaptar” enquanto sociedade e que, naturalmente, eles estariam mais “aptos”. Processos estes que, vistos mais de perto, aprofundam a precarização das relações de trabalho, as desigualdades e arranjos neoliberais da vida social.

Considerando que o objeto de estudo, o Programa de Trabalho Protegido na

<sup>15</sup> No contexto brasileiro, se serão permissivos ou repressivos, dependerá, principalmente, da classe e da cor de pele do adolescente.

Adolescência, é um programa institucional, é interessante aprofundar na compreensão de como estas concepções que rondam as juventudes estão presentes nas instituições e como moldam as relações que estas constroem com os jovens. Olhar para isso, é compreender, como nos mostrou Juarez Dayrell (2007), que as formas de “ser jovem”, ou seja, a própria “condição juvenil”<sup>16</sup>, está constantemente em modificação, acompanhando as transformações mais amplas que ocorrem na sociedade e nas formas como ela “produz” os indivíduos. Essas transformações nas formas de produção dos indivíduos, interferem diretamente nas instituições responsáveis pela socialização dos jovens, o que aponta para produção de novos processos. Mesmo que estas instituições não ocupem um lugar total na socialização, mas que os jovens estão expostos a universos sociais diferenciados – gerando tensões e experiências variadas –, ainda assim a socialização institucional ocupa um lugar importante, principalmente, nas trajetórias da juventude trabalhadora<sup>17</sup>.

Desse ponto de vista, é interessante pensarmos em termos de uma “reinstitutionalização permanente”, entendendo que as instituições estão em constante modificação e permanentes reconstruções (DAYRELL, 2007), gerando tensões entre velhos e novos padrões, velhas e novas ideias, principalmente, aquelas que envolvem a juventude. Desse ponto de vista, para olhar para uma instituição como a FIA, executora de importantes políticas para infância e adolescência, é preciso olhar para estas tensões que se projetam não somente no campo institucional – de leis, estatutos e diretrizes –, mas também no campo social, ou seja, das relações no cotidiano e no interior dessa instituição.

A FIA e sua execução do PTPA tem passado por um processo de redefinição constante, mas, principalmente, nos últimos anos. Nesse sentido, algumas perguntas podem ser feitas. Como tem acontecido essas tensões e disputas entre o que já existia em seu interior e o que vem como novidade? O projeto político pedagógico que tem se construído responde aos desafios que os próprios jovens trazem consigo, ao trazer os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente em que vivem? A instituição e a execução do PTPA têm conseguido ultrapassar representações correntes da juventude negra, pobre e periférica que os aprisionam em uma ideia de “classe perigosa”, impossibilitando enxergá-los como são de fato, o que pensam, o que desejam e o que são capazes? (DAYRELL, 2007). Entende-se que estas são perguntas complexas a serem respondidas no espaço de um artigo, mas a intenção é iniciar um mapeamento de como estas transformações e tensões, principalmente do ponto de vista da construção social da juventude e a sua incidência na materialidade, têm acontecido dentro de um Programa importante para juventude trabalhadora.

## Metodologia

Primeiramente, com o intuito de contextualizar histórico e socialmente a FIA e sua execução do PTPA, apoiei-me no trabalho da autora Simone Eliza do Carmo Lessa, intitulado “A Formação no Programa de Trabalho Educativo da FIA/RJ: possibilidades e limites da experiência” (2004). Seu trabalho tem como objetivo

<sup>16</sup> O conceito de “condição juvenil” de Dayrell (2007) articula tanto a dimensão simbólica, quanto os aspectos materiais, históricos e políticos. Dessa forma, tanto o modo como a sociedade constitui e atribui significado a esse momento da vida, quanto o modo como tal condição é vivida na materialidade, a partir dos diversos recortes de diferenças e desigualdades sociais.

<sup>17</sup> Uma juventude que vive uma “condição dupla”, a de ser jovem e a de ser pobre, ou seja, numa tensão constante entre a busca de formas de sobrevivência imediata e um possível projeto de futuro. A garantia de vivenciar a condição juvenil está, inclusive, submetida ao trabalho que poderá gerar recursos para tal. (DAYRELL, 2007)



central debater as concepções em torno da ideia de “trabalho educativo” e, para tanto, a autora constrói um importante panorama histórico das políticas públicas voltadas à juventude, desembocando na constituição do que hoje conhecemos como FIA. Aliado ao seu trabalho, consultei o site da própria Fundação<sup>18</sup>, onde encontramos seções como “quem somos”, “história”, “linha do tempo”, “diretrizes” e “estrutura organizacional”. Importante destacar que há pouca documentação disponível acerca dessa instituição.

Na sequência, para compreender esta instituição no presente e o recente histórico do PTPA, mobilizei o “Relatório de Acompanhamento – A Retomada da Experiência do Programa de Trabalho Protegido na Adolescência – PTPA da Fundação para Infância e Adolescência – FIA em seus desafios e potencialidades na construção de uma política de juventude para o/a adolescentes”. O relatório foi produzido pelas docentes e pesquisadoras Simone Eliza do Carmo Lessa, Ana Paula Procopio da Silva e Carla Cristina Lima de Almeida ligadas a Faculdade de Serviço Social da UERJ. Neste relatório, encontramos os caminhos da parceria entre UERJ e FIA e os seus significados políticos, pedagógicos e estruturais. Ainda sobre este ponto, tive a oportunidade de entrevistar uma das atuais coordenadoras pedagógicas do PTPA, contratada pela UERJ, que me forneceu diversas informações acerca dessa parceria e as mudanças ocorridas operacionais na execução do programa.

Por último, o leitor encontrará relatos de uma professora novata, que inicia sua profissão neste contexto. Mobilizada pelos conflitos e tensões que encontra neste espaço, coloca-se também como uma observadora participante, mantendo um caderno de anotações de suas observações e experiências. Inspirada no método da etnografia, realiza o trabalho de transformá-las em relatos orgânicos e coerentes para leitura, optando por situações-chave que considera que dão a ver as questões pertinentes à temática aqui tratada, novamente, em relação a construção social da juventude e as disputas em torno deste conceito. Importante frisar que nestes relatos não há a intenção de individualizar ou culpabilizar indivíduos ou situações específicas, mas que caminho aqui na mesma linha da pedagogia crítica da libertação de bell hooks (2017: 116): “e o que mais me anima é quando a narração de experiências liga as discussões de fatos ou de construtos mais abstratos com a realidade concreta”.

## Um histórico da FIA e do PTPA

Olhar para a história da própria Fundação para Infância e Adolescência, executora do PTPA – atualmente, em parceria com a UERJ – é olhar para história das transformações, bem como as contradições e disputas, que ocorrem em torno da concepção de juventude no âmbito das políticas públicas e das instituições estatais, principalmente, aquelas voltadas aos jovens da classe trabalhadora. É pertinente, então, um breve resumo que apresente um panorama histórico, demonstrando como as formas estatais e institucionais de lidar com os jovens privados de seus direitos básicos que garantam seu pleno desenvolvimento, têm sido atravessadas pelas mais diversas prescrições, como segregação, penalização, medo, culpabilização, solidariedade, entre outras (LESSA, 2004).

Lessa<sup>19</sup> (2004) argumenta que uma reconstrução histórica da atenção pública e privada voltada à infância e aos jovens não pode ser realizada senão segundo o

<sup>18</sup> <http://www.fia.rj.gov.br/>

<sup>19</sup> Simone Lessa é professora da UERJ e era uma das responsáveis pela execução do PTPA em 2019. Além disso, quando realizou o trabalho aqui referenciado, atuava como professora no antigo Programa de Trabalho Educativo.



recorte de classe, de forma que, essa história se entrelaça com a inserção precoce de crianças e jovens no mundo do trabalho. Dessa forma, a produção social da infância e adolescência está ligada, necessariamente, às instituições da escola e da fábrica. A escola é quem promove a infância enquanto categoria, reforçando a distinção entre crianças e adultos e esta instituição teria, então, a função de formá-las moral e intelectualmente. Contudo, as crianças pobres permaneceram sendo tratadas como “pequenos adultos”, integradas à produção fabril. Foi a partir do conflito capital-trabalho, nesta instituição, a partir dos embates dos trabalhadores contra as péssimas condições de trabalho, que se estabelece diferenças etárias e a necessidade de proteção da criança, desenrolando processos, por exemplo, de surgimento de legislação que reconhece a condição infanto-juvenil e como categoria demandante de proteção no trabalho e na vida.

Contudo, o central aqui é compreender, de forma ampla, como se desenrolou estes processos no Brasil, para contextualizar a FIA e sua história. Podemos pensar essa narrativa a partir de alguns marcos temporais e sociais. No Brasil do século XIX, com o desenvolvimento da economia agrário-exportadora e o desenvolvimento acelerado das cidades, o “problema da infância pobre” ganha mais evidência. Neste contexto, vimos o crescimento de instituições voltadas para as crianças, como asilos, casas de recolhimento, escolas, casas de correção e internatos. Mas para além disso, esta preocupação começa a ser expressa em legislações específicas, produto de associações entre interesses da filantropia religiosa, interesses privados e dos governos. A base ideológica, ao longo do tempo, atravessa a incorporação da moral e do tipo de vida do colonizador, para a incorporação da moral e do tipo de vida de uma ascendente burguesia. Tomava à frente a leitura patológica, base do movimento higienista do final do século XIX e início do século XX. Sob a ótica do desvio, investia-se em estratégias fiscalizatórias e moralizantes, combatendo a “delinquência” e a “vadiagem”, tendo a disciplina do trabalho como ferramenta fundamental.

É no terreno do trabalho que, a partir da década de 1920, os trabalhadores passam a exigir do Estado proteção social e, apesar da dura repressão que receberam, obtiveram importantes conquistas, como a elaboração de uma legislação em torno da infância e da juventude<sup>20</sup>. É a partir da década de 1930 que se inicia a construção de uma base constitucional mais consolidada de atendimento à criança e adolescente, recebendo maior atenção pública. Para o projeto de desenvolvimento, contexto em que o Estado exercia um papel de “modernizar as relações de produção”, era necessária uma intervenção pública ao problema dos “desassistidos”, dos “pobres”, principalmente, crianças e adolescentes. Ocupavam-se de uma perspectiva de tutelamento, em que o trabalho é um antídoto moral à marginalização e em que a aceitação e submissão ao seu papel subalterno é a possibilidade que o pobre tem de ser reconhecido socialmente (LESSA, 2004).

A partir disso, passam a se desenvolver “instituições que tinham como projeto desarticular resistências, disciplinar a força de trabalho, evitar conflitos” (LESSA, 2007). Em 1940, surgem instituições de formação profissional e de assistência, como a LBA, SENAI e SENAC. Para aqueles que resistem à disciplinarização, surge o SAM (Serviço Nacional de Assistência ao Menor), com o foco na internação de “jovens desajustados” e que se baseava nos pilares da assistência, do trabalho e da segregação – separar do restante da sociedade “normal”. Com a ideia

<sup>20</sup> Em 1927, surge o Primeiro Código de Menores que trata do trabalho em idade inferior aos 14 anos. Posteriormente, este trabalho passa a ser proibido na Constituição de 1934. A partir destes dados, algumas questões podem ser levantadas: a primeira, em torno do uso do termo “menores”, naquele momento, para se referir aos sujeitos da infância e juventude e, a segunda, investigar quem, de fato, passou a ser protegido por esta Constituição de 1934.

de afastamento da “classe perigosa” da juventude, vista como meio importante para manifestação do problema da violência, é que surgem as primeiras Delegacias de Atendimento ao Menor.

É em 1964, ano do Golpe Civil-Empresarial-Militar no Brasil, que é criada a FUNABEM, incorporando as funções do SAM, mas, indo além, com papel de coordenar em âmbito nacional todas as instituições estatais de “proteção ao menor”, as FEBEM, bem como de formular uma “Política Nacional do Bem-Estar do Menor”. Esta instituição recebe, então, um lugar de destaque nas discussões sobre os temas da pobreza, infância e juventude. Contudo, predominava uma análise positivista, baseada na ideia de “irregularidade social”, em que o problema estava, de forma individualizada, nas próprias crianças ou jovens e em suas famílias, não reconhecendo-lhes enquanto sujeitos sociais e portadores de direitos. Além disso, já foi intensamente investigado e denunciado que, dentro destas instituições, prevaleciam a violência física e moral como métodos de punição e ajustamento e que eram, na verdade, heranças e continuação dos processos anteriores que envolviam o problema da infância e juventude pobre<sup>21</sup>. Contudo, naquele momento, o país vivia sob forte censura e repressão, desarticulando denúncias, protestos e discussões.

A partir de 1980, com o período conhecido como de “redemocratização”, as discussões em torno das condições de vida da infância e juventude são retomadas, com o retorno de grupos de defesas de direitos à cena pública, denunciando as situações violentas sob os quais se submetiam as crianças e jovens destas instituições e, além disso, produzindo e divulgando estudos que levantavam dados reveladores que demonstravam que aqueles sujeitos não eram exceção, mas a regra de uma sociedade extremamente desigual. É neste contexto, que surge o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), como produto das discussões e ações promovidas por grupos que atuavam com estes sujeitos. Com o surgimento do ECA, inaugura-se o paradigma do “sujeito de direitos”, rompendo a com a noção de tutela. Lessa (2004) chama atenção para o fato de que, apesar do Estatuto não ter avançado tanto no debate em torno do “trabalho educativo”, deixando o conceito pouco definido e abrindo margem à existência de trabalho juvenil não formalizado e, portanto, sem direitos trabalhistas básicos, ele representou um avanço, principalmente, do ponto de vista da construção social da infância e da juventude, disputando com visões predominantes até então – higienista, repressora, racista, funcionalista. Essa disputa não se finda e permanece até hoje, aprofundada pelo contexto de fortalecimento das políticas neoliberais, indo diretamente na direção oposta do Estatuto que propunha uma infraestrutura social pública de atendimento. Conscientes dessas disputas e contradições, é que devemos compreender a história do surgimento e estabelecimento da Fundação para Infância e Adolescência, bem como a execução do Programa de Trabalho Protegido, que não fogem ao “aspecto contraditório das políticas sociais”<sup>22</sup>.

<sup>21</sup> “Os casos recentes de violência nas unidades da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente remontam o ambiente da antiga Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor de São Paulo (Febem), extinta em 2006 justamente por seu histórico de violência contra menores, conflitos e rebeliões. <https://www.brasildefato.com.br/especiais/especial-or-a-febem-nao-morreu>

<sup>22</sup> “Faleiros (1987) nos fala deste aspecto contraditório das políticas sociais. Não há como perder de vista sua função de reprodutora das desigualdades sociais, bem como de redutora de conflitos nascidos da espoliação inerente ao capitalismo. Contraditoriamente, estas mesmas políticas, podem viabilizar melhores condições de vida para a maioria” (LESSA, 2004: 55).

O surgimento da atual FIA, oriunda da antiga FEEM (Fundação Estadual de Educação do Menor) e, atualmente, executora de importantes programas voltados para infância e adolescência para além do PTPA<sup>23</sup>, está intrinsicamente ligado às mudanças relativas aos movimentos de surgimento do ECA<sup>24</sup> e da correlação de forças na sociedade. Desde então, esta instituição, passa a ser central para concepção de importantes políticas de atenção à infância e adolescência do estado. Dessa forma, ficando responsável por uma extensa gama destas políticas, contudo, recebendo pouco suporte e infraestrutura do Estado para tanto e cotidianamente lidando com poucos recursos humanos e materiais. Atualmente, a Fundação encontra-se vinculada à Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos.

É neste cenário que se desenrola a história do PTPA. Implementado no Rio de Janeiro em 1975, o programa passou por intensas transformações e reordenamentos, não somente nominais, mas, do ponto de vista de seus princípios e compromissos norteadores, acompanhando o fluxo vivido pela própria instituição que o executa. Em 1975, ainda na estrutura da FEEM, ele surge com o nome de “patrulheirismo” e enraizava-se em uma ideia de formar as crianças e adolescentes, principalmente os “abrigados”, para servir à comunidade, ocupá-los para que não se ocupassem da “marginalidade”. Só em 1998, ele passa ser chamado de PTE – Programa de Trabalho Educativo, passando por profundas reformulações para adequá-lo não somente ao ECA, mas também à LOAS – Lei Orgânica de Assistência Social e à LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Em 2000, o trabalho para jovens entre 14 e 16 anos passa a ser permitido somente em condição de aprendiz e, dessa forma, o PTE passa a atender somente jovens entre 16 e 18 anos incompletos<sup>25</sup>. Somente em 2009, acompanhando o debate acerca da ideia de “trabalho protegido”, seu nome foi alterado para Programa de Trabalho Protegido na Adolescência (PTPA), continuando a atuar em territórios em que a FIA tem presença marcante.

Em 2019, após o período entre os anos 1990 e início dos anos 2000, período em que a FIA vive uma intensa precarização e enxugamento de suas responsabilidades e ações no âmbito das políticas para infância e adolescência no estado do Rio de Janeiro, a instituição vive uma mudança determinante. Naquele ano iniciava-se a parceria com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, através da Faculdade de Serviço Social (FSS), para execução dos diversos programas, mas principalmente, do Programa de Trabalho Protegido na Adolescência – que, como argumentam no Relatório de Acompanhamento da UERJ, dentre tantas questões como abandono, dependência química, violência doméstica, entre outras em que a FIA se torna uma referência nos territórios em que se encontra, acabava sendo um programa com menor visibilidade. Essa parceria traz, então, novas perspectivas para a execução dos seus principais programas, buscando lidar com os impactos das políticas neoliberais de enxugamento do Estado e de seus gastos públicos, vivenciado intensamente no estado do Rio de Janeiro nas últimas décadas.

<sup>23</sup> Programa de Atenção à Criança e ao Adolescente com Deficiência; Programa de Atenção à Criança e ao Adolescente em Situação de Risco; Programa de Atenção à Criança e ao Adolescente Vítimas de Violência; SOS Crianças Desaparecidas. Informações sobre estes diferentes programas é possível encontrar na seção “Programas e Ações” do site da FIA.

<sup>24</sup> No site da FIA, na seção “Diretrizes”, encontramos várias dessas noções que são incorporadas com o estabelecimento do ECA, como “proteção integral”, “desinstitucionalização das unidades de abrigo”, “defesa de direitos e proteção especial a crianças e adolescentes”, entre outras. [http://www.fia.rj.gov.br/content/institucional/institucional\\_diretrizes.asp](http://www.fia.rj.gov.br/content/institucional/institucional_diretrizes.asp)

<sup>25</sup> Atualmente, o jovem pode se matricular no curso de qualificação aos 15 anos, contudo, somente será direcionado ao estágio a partir dos 16 anos, ficando até completar os 18.

No âmbito do PTPA, as mudanças foram profundas e visíveis no dia a dia de sua execução. Com o objetivo fundamental de complexificar a ideia de “capacitação” que envolve o programa e, até substituí-la pela ideia de “qualificação”, a UERJ se aproxima com propostas de reestruturá-lo. Dessa forma, nesta parceria estabelece-se que a UERJ ficaria responsável pelo “pessoal e pelo cérebro”<sup>26</sup>, ou seja, pela contratação da equipe, a estruturação do programa e idealização, do ponto de vista político pedagógico, do curso. A FIA, por sua vez, ficando responsável pela divulgação, o processo de inscrições para o processo seletivo e de matrículas, bem como pelo estabelecimento de parcerias com instituições e empresas para os estágios, direcionando os adolescentes, após a conclusão do curso e os acompanhando até os 18 anos. Além disso, é a instituição quem fornece a estrutura física/material para sua realização, uma vez que já possuía suas unidades.

Uma nova equipe chegava, então, para o interior desta instituição, para acompanhar um Programa com a extensão como a do PTPA, agregando com a antiga equipe de profissionais do âmbito da assistência social da FIA. Com a universidade, chegam novos professores e professoras<sup>27</sup>, coordenadores de unidade do PTPA, coordenador/a geral do programa – do corpo docente da Faculdade de Serviço Social da UERJ –, coordenador/a pedagógico, assistentes sociais, psicólogos/as, auxiliares administrativos e agentes educadores. Transformações no formato, estrutura e execução do curso logo foram realizadas também. Antes, as disciplinas base eram matemática e português e, de forma complementar, professores contratados ou funcionários FIA lotados nas unidades realizavam atividades diversas, sem haver uma padronização entre as unidades, de base assistencialista, ou de apoio psicológico, permeadas por uma mentalidade empresarial, de capacitação e meritocracia. Atualmente, há uma estruturação geral, para todas as unidades, em torno de uma ementa geral do programa, com seus objetivos e direcionamentos, bem como as ementas dos módulos/disciplinas que agora são ofertados. São eles: Humanidades Aplicadas, Noções Administrativas, Resiliência, Português, Matemática, Artes (teatro e música).

Na configuração anterior, seus objetivos institucionais restringiam-se em identificar quais adolescentes “adequavam-se melhor” para o mercado de trabalho, mas, principalmente, de retirá-los do “ócio”, de ocupá-los para que se distanciassem da “marginalidade” – ideias estas que ainda permeiam fortemente este contexto, seja na relação com a equipe, seja na relação com os pais, mães e responsáveis. Ideias que são ainda raízes da própria história da instituição e seu surgimento a partir de uma instituição como a FEBEM, permeada por estigmatização que impacta a trajetória da juventude mais pobre, negra e periférica. Desse ponto de vista, esta parceria com a UERJ não tratou somente de mudanças estruturais e práticas, mas de transformações/mutações no âmbito das concepções em torno da juventude que acessa este programa. A partir da minha experiência enquanto professora neste contexto, pude perceber as tensões, as disputas e os conflitos gerados por isso desde o início. Conflitos entre as transformações que passaram a se desenrolar – principalmente, de negação e recusa dos estigmas que rondam estes jovens – e permanências, que se materializam em determinadas práticas cotidianas.

<sup>26</sup> Cito aqui diretamente a atual Coordenadora Pedagógica do PTPA quem me concedeu uma entrevista sobre o funcionamento da parceria entre UERJ e FIA.

<sup>27</sup> Estes chegam com uma qualificação maior, muitos com pós graduações e mestrados, segundo a atual Coordenadora Pedagógica.



## Observações de uma professora novata e cenas que dão a ver os conflitos

O que se segue são relatos de situações específicas que anotava em meu caderno de memórias e observações sobre o cotidiano naquele contexto. Foram escolhidos para compor este trabalho, porque compreendeu-se que, a partir deles, pode-se construir uma reflexão crítica e sociológica acerca das disputas existentes em torno da construção social da juventude. Em uma das primeiras reuniões organizadas pelas docentes da UERJ, que atuavam como coordenadoras gerais do PTPA em 2019, que reuniu a equipe FIA e a nova equipe que entrava, estas tensões já se faziam visíveis e sensíveis. Na primeira reunião, as docentes já marcavam quais eram as percepções que a universidade trazia: primeiro, a de que os objetivos do Programa não poderiam se restringir apenas a “formatá-los para o mercado de trabalho”, mas, principalmente, “ampliar a visão” desses jovens; segundo, de que “a juventude não é um grupo homogêneo” e, terceiro, que era preciso modificar a forma como as instituições lidam e encaram esses jovens no exercício de políticas públicas, olhando-os não mais como “objetos de regulação”, mas como “sujeitos de direitos”. Fundamentando estas concepções que traziam, as docentes prepararam uma apresentação em que relacionavam dados estatísticos, pesquisas e notícias, buscando localizar a juventude que ingressa no PTPA no contexto social de profundas desigualdades, retirando-os de um lugar individualizado, de culpabilização ou mérito. A apresentação foi bem recebida pela equipe de forma geral, gerando um debate entre as pessoas ali envolvidas, construindo diálogos entre a “equipe antiga” e a “equipe nova”. A “equipe antiga” trazendo vivências importantes que constroem há décadas com os jovens que todos os anos passam pelas unidades e a “equipe nova” trazendo reflexões acadêmicas ou de outras vivências, em outros contextos.

Contudo, o que me chamou atenção, principalmente enquanto uma docente novata, eram as preocupações que rondavam sobre o “comportamento”, principalmente por parte da “equipe antiga”. Foi neste momento que comecei a ouvir aquelas previsões, compartilhadas em diferentes momentos durante o período que trabalhei no programa, relatadas na introdução deste artigo. Era complexo compreender como estas previsões de determinados comportamentos dos jovens eram produto de uma vivência real que possuíam com eles, ao mesmo tempo de uma construção social de uma juventude que é vista como “problema” e que precisa ser regulada e formatada. A partir daquele momento, surge o interesse de compreender como esta construção social entrava em choque com os jovens reais que possuem desejos, frustrações, ideologias, subjetividades e projetos, bem como com novas construções sociais que entravam para disputar o contexto do PTPA. Dessa forma, estive atenta às situações cotidianas, baseada no interesse de como esses choques e disputas acontecem na prática. Mobilizo aqui, frente a limitação de espaço, o que considere duas situações-chave.

Logo nas primeiras semanas de aula, na unidade de Itapoã<sup>28</sup>, onde eu dava aula tanto para turma do turno da manhã, quanto do turno da tarde, eu vivenciei uma situação em que os tensionamentos incidiram diretamente no meu trabalho. A unidade Itapoã não era uma unidade própria da FIA, o que significa que a instituição utilizava de forma emprestada o espaço de outra instituição. Essa não é uma situação que se restringe somente a esta unidade em questão, mas em Itapoã produzia algumas questões no cotidiano de trabalho. A unidade localizava-se

<sup>28</sup> Os nomes presentes nos relatos, sejam das unidades ou das pessoas envolvidas, serão todos fictícios.



dentro de uma instituição religiosa que tinha suas próprias regras de comportamentos, vestimentas, rotinas de horários, entre outras, o que acabava restringindo profundamente a circulação e a vivência dos estudantes naquele espaço. No momento do intervalo para o lanche, por exemplo, era proibido que circulassem e as idas ao banheiro precisavam ser extremamente reguladas. Isso restringia os momentos e espaços de sociabilidade para além dos momentos de aula e isso produzia, pelo que eu pude perceber, uma ansiedade e inquietação nos jovens que transbordava principalmente nas aulas, afetando as formas de participação deles.

Na tentativa de aliviar esses tensionamentos, tive a ideia de realizar um cine debate, buscando produzir momentos de sociabilidade diferentes daqueles encerrados na sala de aula. Escolhi dois curta metragens disponíveis no Youtube e que considero essenciais para o debate sobre racismo na escola e na sociedade de forma geral. Considero o audiovisual não somente uma ferramenta de lazer, mas, sobretudo, pedagógica. Os curtas são “Um Dia com Jerusa” de Viviane Ferreira<sup>29</sup> e “Cores e Botas” de Juliana Vicente<sup>30</sup>. Para tal realização, fui pedir auxílio à coordenação da unidade e sua equipe, que faziam parte, em sua maioria, da “equipe antiga”, mas o espaço dispunha de pouca estrutura para projeção de um filme. Não havia um projetor, um computador ou uma televisão. Decidi, então, que pediria emprestado um projetor para um amigo e levaria meu computador. Contudo, a falta de estrutura era ainda mais profunda do que eu imaginava, pois faltavam tomadas e até espaço para posicionar o projetor de forma que toda turma pudesse assistir com qualidade. Recebi pouca ajuda da equipe, pois todos se encontravam ocupados em outras tarefas. Uma aula durava 2 horas e, naquele dia, levei 40 a 50 minutos com a turma da manhã somente tentando organizar a estrutura para realização do cineclube. Isso gerou muita ansiedade na turma. Alguns se dispuseram a me ajudar, enquanto outros queriam circular pelo espaço e encararam aquele momento como um momento de sociabilidade mais livre. Duas jovens, sem que eu tenha visto<sup>31</sup>, aproveitaram para sair da sala e circular pelo espaço da instituição onde estávamos como “convidados”. Ao circularem, acabaram esbarrando em objetos sagrados e quebrando-os. Esse fato foi um ponto de extrema tensão entre a direção da instituição religiosa e a coordenação FIA e PTPA. As jovens foram advertidas e mandadas para casa, sendo suspensas por alguns dias do curso e eu fui chamada na sala da coordenação e me exigiram que eu não realizasse aquela atividade com o turno da tarde, bem como não realizasse mais nenhuma atividade “como aquela”. O discurso girou em torno de como aqueles jovens não estavam “preparados” ou “não eram merecedores” daquele “tipo de atividade” e que eles precisavam ser adequados a se comportar em uma instituição como aquela e outras que eles adentrariam, caso fossem “bem-sucedidos” no curso e encaminhados para os estágios. Aquele “tipo de atividade” servia, então, só como uma distração, tendo sido questionada, inclusive, de quais eram meus objetivos pedagógicos com ela. Expliquei que dentro da ementa do módulo que eu lecionava, um dos temas era o racismo e que o debate desta temática é essencial, principalmente, para jovens que em sua maioria são negros e que vivenciarão a entrada em instituições onde o racismo ainda se coloca como estrutural. Dessa forma, não acatei o pedido de que não realizasse a atividade com a turma da tarde e realizei o cineclube para aquela turma também. Contudo, este foi um episódio que marcou minha posição enquanto docente naquele contexto,

<sup>29</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=oRY3pkRcPiQ>

<sup>30</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=Ll8EYEygUoo>

<sup>31</sup> Neste momento, compreendi na prática o problema das superlotações das turmas. É extremamente complexo uma única pessoa conseguir olhar e observar todos os comportamentos, as respostas e as participações em turmas com média de 35 a 38 estudantes.

tendo sido levado para inúmeras reuniões de equipe, com o argumento de que era necessário pensarmos uma forma de lidar. Lidar tanto com as estudantes que haviam quebrado os santos, ou seja, o que seria feito em relação a elas, se seriam expulsas do processo ou não, uma vez que demonstraram não se “adequar” às regras do espaço em que estavam, quanto com aquele “tipo de atividade” que havia colocado em risco a relação com a instituição que cedia o espaço para a FIA e o PTPA e que “ajudava tanto aqueles adolescentes que precisam”.

Em outro momento, já ao final daquela edição do curso em 2019, eu estava lecionando na unidade de Paulo Vidal e tive a oportunidade de participar de uma atividade de encerramento realizada pela coordenação. Naquela unidade, a realidade era diferente da unidade de Itapoã. O local era próprio da FIA e a coordenação e parte de sua equipe faziam parte da “equipe nova”, chegada com a parceria com a UERJ. A situação aconteceu no último dia de aula, dia em que foi organizado um evento de confraternização pelo final do ano e do curso. A ideia principal, elaborada pela coordenação, era festejar aquela trajetória com os estudantes e encerrar o ano letivo. Mas, para além disso, foi um momento em que puderam compartilhar suas pesquisas do projeto proposto pela coordenação que consistia em levantar histórias e memórias de espaços significativos do bairro em que moravam e no qual a unidade se situava. Os estudantes foram divididos em grupos, tanto a turma da manhã, quanto a turma da tarde e cada grupo ficou responsável por um espaço diferente: o shopping que já foi uma fábrica; o estádio de futebol próximo dali; o viaduto; um centro cultural local e, inclusive, a própria unidade da FIA que existe ali há décadas.

O evento foi um momento de intenso engajamento da maioria dos estudantes, mesmo encontrando condições materiais e financeiras desfavoráveis para realização dos trabalhos. A presença no dia foi grande e toda a organização foi feita coletivamente, desde a arrumação do espaço, o auditório que ficava no segundo andar do edifício, até a arrecadação de alimentos para refeição coletiva que faríamos, proporcionando uma rica interação entre as duas turmas. Além das apresentações orais e visuais – com cartazes e fotografias –, os estudantes foram estimulados a convidar pessoas que pudessem representar os espaços pesquisados por eles. Dessa forma, foram convidados uma dançarina moradora do bairro, um ex-jogador de futebol e, representando o “passado da unidade Paulo Vidal” foram convidados dois ex-funcionários da FIA. Uma mulher que já foi vice-diretora da unidade – seu nome, inclusive, dá nome ao auditório – e um homem que foi o diretor. Os dois subiram ao palco juntos para que pudessem se apresentar. Logo percebi que a presença do homem era uma surpresa para maioria dos presentes, inclusive, para os estudantes responsáveis pelo convite da ex-funcionária. Ambos eram moradores do bairro e a maioria os conheciam. Mais tarde, eu descobriria que ela havia o convidado, porque não quis ir sozinha. Na apresentação, ela mal falou, o homem usou a maior parte do tempo de fala. Sua fala girou em torno de lembranças passadas sobre a experiência naquele local e sua própria vida. Ele nos relatava que ele próprio havia sido “um abrigado” da FIA que, naquela época, não recebia este nome e acolhia crianças órfãs. Dessa forma, ele cresceu, literalmente, dentro daquela instituição e havia se formado ali, inclusive, para o trabalho. Toda sua lembrança girava em torno de uma ideia de que “no passado era melhor” e de que “os jovens de hoje já não têm mais respeito por nada”. Sua apresentação foi alongada e acontecia em um momento em que os estudantes já viam a impaciência da fome, do cansaço, do desejo de retorno às suas casas e do último dia.

Diante deste cenário e com os incômodos gerados pela sua fala, desencadeou-se, então, tensões diretas entre ele e alguns estudantes, principalmente, os meninos. Ele fala diretamente com alguns deles, pedindo para que o respeitassem. Ele chega a dizer que eles deveriam ter vivido em sua época e que, hoje, o PTPA não ensinava “o que eles precisam”, que seria o respeito e até a aprendizagem de algum ofício específico, como pedreiro, para que pudessem trabalhar na e pela sua comunidade. Os jovens, diretamente acionados por ele, reagiram e uma discussão se iniciou. A coordenação teve, então, que intervir. O homem dirige-se diretamente a ela e diz que ela precisaria “tomar providências”, como a exclusão daqueles estudantes, porque daquela forma, não estariam aptos para acessar os estágios. Os mesmos estudantes que, logo antes, estavam engajados na construção coletiva daquele momento. Encerrou-se, assim, aquele dia. O sentimento compartilhado entre docentes, a coordenação, alguns outros funcionários e os próprios estudantes, foi de um grande “banho de água fria”. Aquelas ideias, retomadas na fala e na posição daquele antigo funcionário, de que aquela juventude precisava ser, então, “controlada”, “moldada” – usando, inclusive, a possibilidade de permanecer no curso e/ou de acessar um trabalho como “moeda de troca” – chocava-se com as novas formas de relação que estavam, apesar das dificuldades, sendo gestadas e experimentadas no cotidiano daquele espaço. A impressão foi, então, de que aquela situação foi uma lembrança dura para os jovens de como eles são normalmente tratados em vários espaços e que ainda encontrarão essas ideias e posições em suas trajetórias, principalmente, no trabalho.

### **Algumas considerações finais: refletindo sobre o lugar das humanidades neste processo**

Como vimos, a FIA e o PTPA não são instituições fixas e estanques do processo sócio-histórico. São também construções sociais que, ao longo do tempo, acompanharam as transformações nos campos da assistência social, das políticas públicas e das ideias acerca da infância e adolescência/juventude, além das próprias noções de direitos e ação do Estado. São instituições que vivenciaram estados diferentes da estrutura de distribuição de bens e de oportunidades, bem como variaram seus próprios estados (BOURDIEU, 1983).

Contudo, estes processos não são lineares, homogêneos ou repentinos e, dessa forma, novas e velhas concepções e formas de relações com a juventude convivem em uma instituição como a FIA que, em meio a tantas transformações internas e externas, busca reafirmar seu papel importante na promoção de políticas públicas para o público da juventude trabalhadora.

É importante que o novo venha e para que a FIA e o PTPA possam se fortalecer, é central que se fortaleça a concepção destes jovens enquanto sujeitos de direitos e o reconhecimento de que o acesso ao trabalho educativo e protegido é um desses direitos e não uma ferramenta de regulação ou punição. É necessário endossar um processo de aprendizagem do caráter histórico, social e cultural do trabalho, de forma que estes jovens possam, a partir de uma posição crítica, compreender este processo de inserção no mundo laboral não somente como um processo individual e moral, mas como um processo estrutural.

Desses pontos de vista, considero que a presença de um módulo como Humanidades, que trabalha com conteúdos da Sociologia, História e Geografia, é significativa. A depender do espaço que os professores tenham na construção das diretrizes e embasamentos do curso, pode-se propor uma discussão acerca da construção social da juventude, os impactos disso nas trajetórias e na necessidade

de pensá-la de forma plural. Além disso, a partir do perfil social dos estudantes e outras dimensões de suas trajetórias, propor uma reflexão mais ampliada acerca das desigualdades sociais, como as educacionais e no trabalho, pensando as possibilidades que o PTPA oferece para ampliar essas oportunidades, bem como seus limites, pensando o que pode ser realizado para potencializá-lo, colocando-os ativos na construção de seus próprios processos de formação.

Do ponto de vista pedagógico, a estrutura do módulo de Humanidades propõe uma reflexão, em conjunto com os jovens, iniciando pela construção social da ideia de indivíduo e trabalhando com a concepção de sujeito social, propondo que se olhem, de forma não naturalizada, dentro da sociedade e suas posições sociais, principalmente, enquanto jovens trabalhadores. A partir disso, trabalha com o conteúdo acerca dos processos de socialização e as diferenças que estão implicadas neles, fruto das desigualdades sociais para, a partir disso, adentrar mais propriamente na temática do trabalho e seu valor social, político, histórico e econômico na sociedade capitalista. Com este caminho, tem o objetivo de que os estudantes compreendam o trabalho enquanto uma dimensão social, que variou e varia cultural e historicamente, sendo um elemento central de organização da ordem social. Sendo assim, a formação para o trabalho pode tanto servir apenas para reprodução das desigualdades ou, de fato, para um processo emancipatório e a caminho de uma igualdade real e não apenas formal para estas juventudes.

*Recebido em 22 de fevereiro de 2022.*

*Aprovado em 13 de junho de 2022.*

## Referências

- BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- DAYRELL, Juarez (2007). A escola “faz” as Juventudes? Reflexões em torno da Socialização Juvenil. *Educ. Soc., Campinas*, 28 (100): 1105-1128, 2007.
- GUIMARAES, Nadya Araujo; BRITO, Murillo Marschner Alves de; COMIN, Alvaro Augusto. Trajetórias e Transições Entre Jovens Brasileiros: Pode a expansão eludir as desigualdades? *Novos estud. CEBRAP*, 39 (3): 475-498, 2020.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LESSA, Simone Eliza do Carmo. *A Formação no Programa de Trabalho Educativo da FIA/RJ: possibilidades e limites da experiência*. Dissertação de Mestrado, Educação, UFF, 2004.

LESSA, Simone Eliza do Carmo; SILVA, Ana Paula Procopio da; ALMEIDA, Carla Cristina de. *Relatório de Acompanhamento: a retomada da experiência do Programa de Trabalho Protegido na Adolescência- PTPA da Fundação para a Infância e Adolescência - FIA em seus desafios e potencialidades na construção de uma política de juventude para o/a adolescente*. Rio de Janeiro, 2020.

QUAPPER, Klaudio Duarte. ¿Juventud o Juventudes? Acerca de Como Mirar y Remirar a Las Juventudes de Nuestro Continente. *Última Década*, 8 (13): 59-77, 2000.

SENKEVICS, Adriano Souza; CARVALHO, Marília Pinto de. Novas e velhas barreiras à escolarização da juventude. *Estudos Avançados*, 34 (99), 2020.



## A produção de inexistências na pandemia: impactos nos cotidianos escolares das meninas negras

Ana Cristina da Costa Gomes<sup>1</sup>

Luciana Ribeiro de Oliveira<sup>2</sup>

Maria Luiza Süssekind<sup>3</sup>

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

**Resumo:** As políticas monocultoras (SANTOS, 2018) são preguiçosas no conhecer da diferença, assim produzem não-existências. A pandemia da COVID-19, transforma a crise mundial de saúde, em mecanismo que aprofunda as desigualdades vividas por alguns grupos no país tratada por esse governo a partir da mesma razão da não-existência. Das muitas desigualdades, focamos na educação de meninas negras e a partir do relatório *A educação de meninas negras em tempos de pandemia: o aprofundamento das desigualdades*, produzido pelo Instituto Geledés, em São Paulo/2021, cuja metodologia, toma como referência a interseccionalidade para análise do problema, nos leva a constatar e propor que, para superar os graves impactos deste período na escolaridade das meninas negras, se faz necessário as ações de cuidados e de emergência (SANTOS, 2004) de outras fontes de saber (TRINDADE, 2014).

**Palavras-chave:** meninas negras e educação; pandemia; interseccionalidade; monocultura; emergência.

<sup>1</sup> Professora da rede municipal de educação da Prefeitura do Rio de Janeiro; ativista do movimento de mulheres negras; pesquisadora em educação e relações raciais com foco nos cotidianos e mulher negra, doutoranda em Educação pelo PPGEDU/UNIRIO.

<sup>2</sup> Educadora social, ativista do movimento de mulheres negras, pesquisadora das relações raciais na educação, doutora em educação pelo PPGEDU/UNIRIO.

<sup>3</sup> Professora do Departamento de Didática da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Cientista do Nosso Estado/FAPERJ. Líder do Grupo de pesquisa Conversas com Currículos nos Cotidianos das Universidadescolas (ConCU) do PPGEDU/UNIRIO.

## The production of inexistence in pandemic times: impacts on school everyday life of black girls

**Abstract:** The policies based on monoculture (SANTOS, 2018) is lazy and produces non-existences. The COVID-19 pandemic transforms the world health crisis into a mechanism that deepens the inequalities experienced by some groups in the country treated by this government from the same reason of non-existence. From the many inequalities, we focus on the everyday life impacts of the pandemic on black girls education and from the report *The education of black girls in times of a pandemic: the deepening of inequalities*, produced by the Geledès Institute, in São Paulo/2021, whose methodology, takes as a reference the intersectionality to analysis of the problem leads us to verify and propose that, in order to overcome the serious impacts of this period on the schooling of black girls, care and emergency actions are necessary (SANTOS, 2004) from other sources of knowledge (TRINDADE, 2014) .

**Keywords:** black girls and education; pandemic; intersectionality.

## La producción de la inexistencia en la pandemia: impactos en la vida cotidiana escolar de las niñas negras

**Resumen:** La política basada en el monocultivo (SANTOS, 2018) es prepotente, va y produce la inexistencia. La pandemia del COVID-19 hace con que la crisis sanitaria mundial volverse en un mecanismo que profundiza las desigualdades que viven algunos grupos en el país tratados por este gobierno desde la misma razón de la inexistencia. De las muchas desigualdades, nos enfocamos en la educación de las niñas negras y del informe *La educación de las niñas negras en tiempos de pandemia: la profundización de las desigualdades*, producido por el Instituto Geledès, en São Paulo/2021, cuya metodología, toma como un referente la interseccionalidad al análisis del problema nos lleva a constatar y proponer que, para superar los graves impactos de este período en la escolarización de las niñas negras, son necesarias acciones de atención y emergencia (SANTOS, 2004) desde otras fuentes de conocimiento (TRINDADE, 2014) .

**Palabras clave:** niñas negras y educación; pandemia; interseccionalidad; monocultivo; emergencia.

Quando nos propusemos a escrever este texto pensávamos em nossos lugares de ação e de ativismo e em como poderíamos contribuir nos espaços de educação que atuamos para a ressignificação do conceito de humanidade? E, de que maneira esta reflexão poderia influenciar nossas práticas pedagógicas e teórico-epistemológicas no trabalho para educação das relações étnico-raciais? Não no sentido de colocarmos na centralidade uma discussão sociológica da palavra, mas de negritarmos criticamente junto as pessoas estudantes e professoras o que de fato entendemos como humanidade, num movimento epistêmico de descentramento, deslocamento (SÜSSEKIND, 2014). Dizemos isto, tendo como base os dados socioeconômicos que historicamente apontam que as desigualdades sociais, econômicas, territoriais, sexuais e de gênero, considerando as violências sexuais e o feminicídio como centrais neste debate, atingem em cheio, direto e reto a população negra, indígena e outros povos tradicionais e originários permanentemente tratados como não-existentes na gramática dos direitos humanos da sociedade brasileira. Neste sentido, nos colocamos em diálogo com Ailton Krenak quando ele faz a seguinte reflexão:

Como justificar que somos uma humanidade se mais de 70% estão totalmente alienados do mínimo exercício de ser? A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade. Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos. (KRENAK, 2019: 9)

E por que começamos este texto trazendo esta reflexão sobre humanidade? A resposta poderia ser óbvia, uma vez que olhamos e analisamos os dados sociais e econômicos deste país e nos deparamos com estatísticas avassaladoras nas quais a população negra e indígena ocupa um espaço subalterno e invisibilizado de toda a ordem desde o acesso e permanência a educação até condições de moradia, distribuição de renda, faixa salarial, acesso a saúde, desigualdades de gênero etc. Nesta perspectiva, pensar criticamente em humanidades e quais são as humanidades possíveis que possuem seus direitos garantidos neste país torna-se uma questão importante para debatermos, afinal “humanizar é resistir” (SILVA e SILVA, 2022: 105). E quais são os corpos que são humanizados, uma vez como alertou Frantz Fanon em seu livro *Os Condenados da Terra*, que a humanidade é branca! “Com Krenak também precisamos entender a “necropolítica”, a qual ele chama “decisão da morte”, como uma estratégia de retirada do contexto de quem não tem humanidade, a quem é negado o direito de existir a milênios: corpos negros e indígenas” (SILVA e SILVA, 2022: 105). Esta decisão de quem pode viver e quem pode morrer, sustentada pelo racismo que regula quem permanece ou não nesta linha perversa entre vida e morte (MBEMBE, 2018), nos permite afirmar “que regula também quem tem o direito à educação e quem deve permanecer na ignorância” (SILVA e SILVA, 2022: 105).

No Brasil, os índices de mortes pela COVID-19 demonstram que as pessoas negras são as que mais morreram e ainda morrem pelo vírus chegando a um total de quase 40% a mais comparado com a população branca (UFMG/Medicina,

2020: s/p): “Entre as mulheres, as que têm a pele preta também morreram mais: foram a 140 mortes por 100 mil habitantes, contra 85 por 100 mil entre as brancas” (UFMG/Medicina, 2020: s/p).

A pandemia do COVID-19, trouxe um agravamento nas condições de desigualdade e vulnerabilidade da vida das mulheres, sobretudo das mulheres negras. São elas que compõem a maioria dos 13 milhões de pessoas que habitam comunidades cuja inexistência de políticas públicas que as deixam sem saneamento básico e outras urbanidades, dificuldade de acesso aos atendimentos de saúde regulares e mobilidade urbana precária. Esses são fatores que tornam ainda mais perversas as realidades em que vivem quando consideramos a necessidade de isolamento social e que essas milhares de pessoas não têm as mínimas condições de higiene, de alimentação, de moradia (PNAD/COVID, 2020).

O coronavírus e as medidas de contenção ao vírus apontadas a partir do isolamento social, sem que gestores desenvolvessem ações, principalmente junto aos setores de economia e renda e da assistência social, fez com que a população mais vulnerável experimentasse situações cujos termos crueldade, desumanidade são insuficientes para descrever as posturas políticas desenvolvidas no país para darem conta dessa emergência. Pior do que isso, difundiu-se o negacionismo como ferramenta para justificar o que não era feito para dar conta das necessidades que surgiam no momento.

O Brasil está entre os países que apresentam os piores indicadores relativos aos óbitos e às contaminações pelo coronavírus e percebe-se que essa situação que seria resultado da falta de estratégia por parte do governo brasileiro é, de forma contrária, um caminho negacionista que busca deliberadamente desqualificar da pandemia (“histeria”, “história mal contada”, “gripezinha”, “neurose”), estimulando uma série de comportamentos que induziriam à aceleração do ritmo de contaminação seja por meio do incentivo à aglomeração, ou no uso incorreto da máscara e ainda a divulgação de falsas curas e prevenções, em especial com anúncio enganoso de medicamentos comprovadamente ineficazes.

Em 20 de março de 2020, o presidente realiza o seguinte pronunciamento:

Nosso ministro da Saúde reuniu-se com quase todos os secretários de Saúde dos estados para que o planejamento estratégico de combate ao vírus fosse construído e, desde então, o doutor Henrique Mandetta vem desempenhando um excelente trabalho de esclarecimento e preparação do SUS para atendimento de possíveis vítimas. Mas o que tínhamos que conter naquele momento era o pânico, a histeria. E, ao mesmo tempo, traçar a estratégia para salvar vidas e evitar o desemprego em massa. Assim fizemos, quase contra tudo e contra todos. Grande parte dos meios de comunicação foram [sic] na contramão. Espalharam [sic] exatamente a sensação de pavor, tendo como carro-chefe o anúncio de um grande número de vítimas na Itália, um país com grande número de idosos e com um clima totalmente diferente do nosso. Um cenário perfeito, potencializado pela mídia, para que uma verdadeira histeria se espalhasse pelo nosso país. [...]. O vírus chegou, está sendo enfrentado por nós e brevemente passará. Nossa vida tem que continuar. Os empregos devem ser mantidos. O sustento das famílias deve ser preservado. Devemos, sim, voltar à normalidade. Algumas poucas autoridades estaduais e municipais devem abandonar o conceito de terra arrasada, como proibição de transporte, fechamento de comércio e confinamento em massa. O que se passa no mundo tem mostrado que o grupo de risco é o das pessoas acima dos 60 anos. Então, por que fechar escolas? Raros são os casos fatais de pessoas sãs, com menos de 40 anos de idade. 90% de nós não teremos qualquer manifestação caso se contamine. Devemos, sim, é ter extrema preocupação em não transmitir o vírus para os outros, em especial aos nossos queridos pais e avós. Respeitando as orientações do Ministério da Saúde. No meu caso particular, pelo meu histórico de atleta, caso fosse contaminado pelo vírus, não precisaria me preocupar, nada sentiria ou seria, quando muito, acometido de uma gripezinha ou resfriadinho, como bem disse aquele conhecido médico daquela conhecida televisão. Enquanto estou falando, o mundo busca um tratamento para a doença. O FDA americano e o Hospital Albert Einstein, em São Paulo, buscam a compro-

vação da eficácia da cloroquina no tratamento do covid-19. Nosso governo tem recebido notícias positivas sobre este remédio fabricado no Brasil e largamente utilizado no combate à malária, lúpus e artrite. [...]Sem pânico ou histeria, como venho falando desde o início, venceremos o vírus e nos orgulharemos de estar vivendo neste novo Brasil, que tem tudo, sim, para ser uma grande nação. Estamos juntos, cada vez mais unidos, Deus abençoe nossa pátria querida. (BOLSONARO, 2020: s/p)

Ao reproduzir esta longa citação, gostaríamos de chamar a atenção para o fato que trouxemos anteriormente sobre a estratégia do não-existir, que justifica não fazer... Mesmo sabendo que este pronunciamento não ganhou credibilidade geral, foi suficientemente forte para que ele, em conjunto com as muitas mensagens que circulavam nas redes sociais, acabassem por criar opiniões e comportamentos que conflitavam com o que propunha a OMS. O fato é que em meio a esta estratégia do descaso, em um dos momentos mais críticos da pandemia, principalmente os mais vulneráveis viveram a insegurança de não saber se iam às ruas ou ficavam em isolamento. No entanto, a questão principal era: qual a estrutura que estava sendo preparada? Nenhuma. Exceto a insinuação de que quem não trabalha não quer seu sustento e o de sua família e de seu país.

Esta é uma lógica que surge a partir da razão indolente, malévola, arrogante e que nos impulsiona a ficarmos atentas ao fato que Sússekind e Oliveira (2019) denominam de *tsunami* neoliberal conservador,

Um tsunami é um fenômeno natural imprevisível formado por ondas imensas que provocam gigantesco deslocamento de água de efeitos devastadores causado, em geral, por deslocamentos tectônicos. Na terra, faz vítimas por todos os lados e de múltiplas formas. Identificamos no *tsunami neoliberal conservador*, que não tem nada de natural, outro modo como viemos nomeando o que se passa na atualidade, um deslocamento de tipo paradigmático de uma modernidade que transfigura a igualdade em desigualdade crescente, a liberdade em opressão e a fraternidade em competição e meritocracia. Uma modernidade que *glocalizou* seu projeto de ocidentalização narcísico e abissal, não se importando com as nefastas consequências deste sobre milhões de pessoas planeta afora. Diferentemente de uma onda comum, previsível e regular, o tsunami é repentino, tem alcance e amplitude gigantescos e danos imensuráveis e se forma a partir do deslocamento de um relevo. É exatamente o que viemos vivendo no Brasil. (SÜSSEKIND e OLIVEIRA, 2019: 6)

Este ponto aqui apresentado, nos permite refletir que esse tsunami neoliberal conservador (SÜSSEKIND, 2014, 2018; OLIVEIRA e SÜSSEKIND, 2019) é um movimento reativo e fascista tendo como objetivo demolir a própria ideia de comunidade pela política do divisionismo (nós X eles) mas, também, movimentar-se no deslocamento paradigmático de uma modernidade fundada em uma noção de igualdade que se constitui na desigualdade; de liberdade, na opressão; e de fraternidade, como meritocracia. Um imenso deslocamento de águas de ódio, onda vingativa formada em fendas profundas do colonialismo, do patriarcado, do capitalismo e dos fundamentalismos, retomando pelo afogamento os territórios conquistados no breve hiato democrático de nossa história (1988-2016).

Daqui do “Sul” percebemos os modos de desumanização que sustentam uma modernidade que *glocalizou* seu projeto de ocidentalidade, narcísico e abissal, que oprime milhões de pessoas elegendo populações, comunidades e grupos sociais como descartáveis.

Na mesma direção, afirmamos que esses conservadorismos se alimentam da razão indolente e esta é poderosa, embora impotente e, em sua forma de monocultura, produz invisibilidades, inexistências, sendo epistemicida na sua condenação do outro ao abismo. Ela precisa ser vista em sua contraditória face impotente, já que, ao não dar conta de perceber nem resolver os problemas complexos



de um mundo plural, foi se tornando assim arrogante, por ser também metonímica e proléptica. Esse modo de produção de conhecimentos é monocultor, baseando-se na opressão e no aprisionamento monolítico de outras maneiras pelas quais é possível tecer outros conhecimentos. É abissal, eurocêntrico, colonial, escravocrata, heteropatriarcal etc. Assim, a arrogância acaba sendo inerente à razão indolente assim como impotência, prolépsia e metonímica que a acompanham (SANTOS, 2001).

A razão metonímica se percebe como a única forma de racionalidade possível. Logo, ela é obcecada pela primazia do todo sobre as partes, subentendida na própria ideia de totalidade pela qual leva a convicção que há apenas uma lógica que governa os comportamentos tanto do todo quanto de cada uma de suas partes, e à homogeneização todo/parte (OLIVEIRA, 2006). Sendo indolente, a razão é arrogante e impotente, bem como metonímica, porque, ao tomar a parte pelo todo, ela contrai, diminui, subtrai o presente e suas ações, não nos permitindo ter uma visão ampla desse. Assim sendo, essa forma de cegueira (OLIVEIRA, 2006), quando exercida sobre as práticas de conhecimento e sociais cria a noção de que tudo e todos se configuram em apenas uma totalidade, como se fôssemos uma humanidade homogeneizada e, portanto, tivéssemos características simétricas e lineares. Nesse esforço monocultor que aniquila a diferença e busca abduzir do humano sua condição plural, praticam-se epistemicídios que justificam as guerras permanentes. E, alimentam-se da produção de ausências recusando-se a reconhecer outras existências, com vaidade e arrogância.

Há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade. Nós não somos as únicas pessoas interessantes no mundo, somos parte do todo. Isso talvez tire um pouco da vaidade dessa humanidade que nós pensamos ser. (KRENAK, 2019: 15)

Sem admitir que, diante da complexidade do social, o todo não é a soma das partes como não representa a soma de todas nelas e, inclusive, sem admitir que o todo é também uma parte, a razão indolente faz operações metonímicas e cria espelhos que de modo arrogante obnubilam a riqueza e os acontecimentos do mundo da vida, plural, local e inédita. Como afirmamos com os cotidianos escolares e suas criações curriculares, as salas de aula possuem vida e invenção, além de não ser possível imaginar duas iguais nas mais de 200 mil escolas nesse país (SÜSSEKIND, 2018). Em outro movimento abissal e colonizador da possibilidade de copresença, o pensamento racional moderno europeu ou o Norte Global engole os presentes e os afunila em uma única possibilidade (e linearidade) de futuro. Apontando em demasia para o futuro, apaga os diversos presentes e suas possibilidades de conhecimentos, democracia e emancipação. Teleológico, proléptico, o pensamento abissal desperdiça, junto com o presente, suas possibilidades de existência, criação e resistência.

Esta arrogância, esta incapacidade de ver inclusive as situações críticas que a pandemia trazia para as vidas brasileiras e que há uma parcela expressiva da população que se encontra em desvantagem social, as mas diferenciadas, que vão da falta de água, à falta de emprego, da falta de banheiro, até a habitação inadequada que estão nas periferias dos centros urbanos, não é possível esquecer das comunidades quilombolas e indígenas cuja vulnerabilidade é uma realidade que atravessa seus espaços, e que se intensificaram a partir das políticas de baixo ou nenhum impacto efetivo propostas para esses grupos por este governo.

Diante desse quadro, vale lembrar que:

Não há uma maneira única ou unívoca de não existir, porque são vários as lógicas e os processos através dos quais a razão metonímica produz a não-existência do que não cabe na sua totalidade e no seu tempo linear. A produção de não-existência ocorre sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível. (SANTOS, 2004: 787)

Ao forçar a inexistência do coronavírus, em paralelo, se coloca na inexistência as pessoas e grupos que serão mais forte e negativamente atingidos por ela, assim como seus impactados e consequências. A produção da inexistência foi uma marca da campanha que, se utilizando de frases como: “meu partido é o Brasil”, “minha cor é o Brasil”, “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos” que se revezavam nas camisetas com que o então candidato à presidência se apresentava em público, mas também podia ser observada em vestimentas de outros candidatos a diferentes cargos, correligionários políticos ou eleitores que, ao usarem aqueles dizeres, declararam seu voto. Essas frases de exaltação ao país são a demonstração de um nacionalismo exacerbado que, sob um aparente discurso para a igualdade, tem-se a arrogância se coloca como anulador das diversidades políticas, culturais e raciais. Tem-se a indolência para pensar, entender e trabalhar as questões do país a partir de sua pluralidade. No lugar de se apresentar como restaurador de uma identidade nacional, está reforçando as ausências, apresentando a ideia de uma única maneira de ser.

Novamente retornamos a Boaventura de Souza Santos para reforçar que o pensador nos alerta para a “monocultura e rigor do saber”; “monocultura do tempo linear”, “monocultura da naturalização das diferenças” e universalismo e “da não-existência” (SANTOS, 2018: 59-62), identificando esses cinco pontos como “lógicas geradoras de várias formas sociais de não existência, nomeadamente o ignorante, o residual, o inferior, o local e o produtivo” (SANTOS, 2018: 59). Vale observar, até que ponto essas frases nacionalistas são, no fim, um discurso para que prevaleçam as ideias conservadoras, sucateando a democracia brasileira ainda em construção.

Por dentro de uma ideia de soberania do país é colocada a supremacia de Deus sem considerar que para muitos brasileiros existem outros Deuses e sequer haverá Deus e que, se havendo, o que se quer informar com isso? Que tudo que acontecer neste país estará sob ordem e controle de Deus? Que o presidente será um representante de Deus? Que é a prática religiosa e não as políticas que conduzirão o país? Essas questões não são para serem respondidas, mas para serem identificadas como uma cortina que separa cidadãos da cidadania, cidadania das práticas políticas e democráticas, exercício democrático de pertencimento e representação, destituindo, deste modo, da “performatividade de reivindicação por direitos” (ZACCHI e ALMEIDA, 2018: 10). Este fato os autores, ressaltam ao analisarem a entrevista feita por Judith Butler (2018) e Gayatri Spivak (2018) em que as professoras discutem pertencimento e identidade nacional a partir de um contexto de conflitos políticos e históricos intensos que se desenvolvem nas imigrações, no caso dos EUA, ou no caso brasileiro, nas perdas territoriais pelos indígenas e na escravização de negros.

São aspectos que querem ser mantidos como inexistentes, de modo não haverá políticas públicas para o que não existe. E o que poderia agravar esses pontos, neste caso a pandemia do coronavírus, também é empurrada para o campo da inexistência de modo que se nada existe, prevalece a indolência e nada é preciso fazer, nem para mudar o que estava antes, e, muito menos, o que surgir depois. Passado o período do isolamento social, há uma situação caótica provocada pelas mortes e o grande número de crianças e adolescentes órfãs, pelas sequelas

da doença e um serviço de saúde que não se atualizou para o atendimento necessário.

Constata-se que no Brasil, além de mais de 660 mil mortos pela doença, dentre outros aspectos ainda permanece acentuado o aumento de desemprego das mulheres, sobretudo das negras, cujos principais espaços de empregabilidade são o doméstico e o comércio, mas o primeiro depende da recuperação financeira das famílias de classe média e o outro, do efetivo aquecimento do setor e da renda das pessoas que se encontra bastante pressionada pela perda do poder de compra. Isso sem tocar na questão do sequestro econômico do trabalho compulsório doméstico e de cuidar feito, muitas vezes, duplamente, por mulheres negras, pobres, periféricas...

Os casos de violência doméstica que se avolumaram no isolamento também foram colocados na inexistência e, de mesma forma, as políticas de assistência não garantiram o cadastro único para os que não tinham, não houve mudança nas políticas habitacionais. Tudo como antes. Com um agravante: ainda permanece a fome. Muita fome! Embora os noticiários também tenham se calado sobre isso, apenas se atendo a mostrar a carestia dos alimentos e do gás de cozinha ainda vemos uma série de movimentos populares como o da Mulheres da Coroa, em Santa Tereza, Rio de Janeiro, fazendo doações diárias de marmitas naquela comunidade uma vez que ali, famílias inteiras não têm o que comer<sup>4</sup>.

No entanto, sem esquecer todos esses pontos, queremos nos debruçar sobre a questão da educação, mais especificamente das meninas negras, atentas aos impactos que a crise mundial trazida pela pandemia provocou neste setor e pensando em quais consequências e desdobramentos esse quadro traz para aquele grupo no Brasil e no mundo, considerando de acordo com a UNICEF (2021), as meninas da América Latina permanecem à margem, vivenciando uma série de violências que são de ordem sexual, de serem submetidas a tarefas domésticas com ou sem remuneração, e ainda a maternidade que fazem com que meninas sejam levadas para a evasão escolar. Essas demandas que atingem às diversas áreas sejam elas pessoais, familiares ou comunitárias devem ser abordadas por meio de políticas que, como destaca Gabriela Mora, oficial de programa da UNICEF serão “uma estratégia para chegarmos a uma sociedade mais igualitária e justa para as meninas e meninos.” (UNICEF, 2021: s/p) No caso do sistema nacional de educação, por exemplo, se houve, ou quando houve investimentos em infraestrutura, técnicos, tecnológicos e de pessoal no apoio das redes da educação básica, foi localizado e pontual.

Na realização deste trabalho, trazemos como principal material de estudo, o relatório *A educação de meninas negras em tempos de pandemia: o aprofundamento das desigualdades*, produzido pelo Geledés Instituto da Mulher Negra, que é uma organização em defesa dos direitos das mulheres e negros. O documento faz seu recorte no município de São Paulo, mas contribui para pensarmos, de maneira mais ampla, os impactos do isolamento social e da implementação das aulas remotas resultantes do afastamento da escola na vida das meninas negras, estejam na Educação Infantil ou no Ensino Médio.

Há algum tempo, em estudos sobre mulher negra e educação, observamos sobre as dificuldades de as meninas negras estabelecerem relações de aproximação com a educação, dentre outras razões porque:

<sup>4</sup> Esta iniciativa que podemos entender como projeto de cuidado, em parceria com a Cozinha Solidária Gastromotiva é que depois de seis meses de doações, as comunidades que não faltarem nas buscas e entregas de alimentos, poderão desenvolver a cozinha solidária em sua própria comunidade recebendo os insumos, o apoio logístico, o cardápio nutritivo e uma renda mensal.

No caso das meninas negras, a questão da violência, em que, a de ordem psicológica, já se inicia na infância dentro do ambiente escolar. Salienta-se o fato de que o hiato estabelecido entre professores e alunas, entre os conteúdos e alunas, se desdobra em um afastamento pedagógico e a não-validação dos valores culturais, sociais e comunitários dos segundos, perpetuando opressões, sobretudo em relação às mulheres negras. Independentemente do nível de escolaridade em que se encontre, a mulher negra é esquecida, preterida, esvaziada de identidade e relações simbólicas, isso acontece porque o racismo, machismo e sexismo, que têm origem na colonialidade do ser, do poder e do saber (QUIJANO, 2005) também é o agressor do corpo da mulher negra, quer no próprio corpo, quer em sua subjetividade (FANON, 2011), deixando-a silenciada. (COSTA GOMES e OLIVEIRA, 2018: 8)

## Também temos notado, para o contexto da pandemia que:

Segundo o estudo da UNICEF, “Enfrentamento da Exclusão Escolar no Brasil – 2013”, crianças e jovens brasileiros ainda estão fora da escola e esse número é ainda maior entre os negros, “653,1 mil adolescentes entre 4 e 17 anos brancos não estudavam, ante 1 milhão de negros nessa mesma faixa etária”. Dados do mesmo estudo apontam que a discriminação racial é uma das principais barreiras enfrentadas pela população negra no ambiente escolar dificultando o acesso e a permanência na escola. Paula Louzano em artigo publicado em 2013, revela que apesar do fracasso escolar ainda ser um problema do Brasil, para os negros é ainda pior: “ser preto diminui ainda mais a probabilidade de sucesso acadêmico. Em 2011, 43% dos estudantes pretos no 5º ano já foram reprovados ou abandonaram a escola pelo menos uma vez” (: 125) e conclui que as razões para o abandono e o fracasso escolar de crianças negras são permeadas pela discriminação racial por parte de colegas e até mesmo de professores e funcionários da escola: “as crianças negras têm maior dificuldade de progredir na sua escolarização sem repetir ou abandonar a escola” (: 125). E ao aproximar aquele quadro às realidades atuais nas quais famílias negras colocam seus corpos em risco para manter o mínimo necessário para sobreviver, isto porque, mesmo com a orientação para o distanciamento social, muitos (inclusive adolescentes que frequentavam a escola) vão às ruas e, isolados às avessas, tentam acompanhar as aulas remotas promovidas desde março de 2020 pela maioria das escolas públicas do país. O fato é que, ao pensarmos nos usos da internet, o que se constatou foi a acentuação das abissalidades<sup>5</sup> (SANTOS, 2010). (COSTA GOMES, OLIVEIRA e LEAL, 2020)

O relatório demonstra de modo inequívoco o quanto a pandemia do COVID-19 atua na acentuação das desigualdades provocadas pelas hierarquias sociais baseadas em gênero e raça e, no que se refere a educação de meninas negras, no que o encontro das opressões de gênero, raça e classe (entre outras) agravam a frequência e desempenho escolar das meninas negras neste período, apontando para a necessidade de que o levantamento dos dados, não se restringisse à educação exclusivamente, mas que considerasse esses muitos aspectos que compõem as identidades políticas dessas meninas, encaminhando para a interseccionalidade. Fazendo um alerta para o fato de que o conceito ali é trabalhado considerando “os seus fundamentos nas construções iniciais dos movimentos das mulheres negras, que pretendiam ir além da legitimação acadêmica de um conceito, para empreender uma práxis política e de transformação social” (GELEDÉS, 2021: 25). Assim, a metodologia aplicada para elaboração do relatório define o uso da interseccionalidade uma vez que:

O cruzamento das categorias raça, gênero e renda nos ajuda a compreender se há algum impacto e quais são as diferenças desse impacto entre grupos específicos. Neste sentido, adotamos uma perspectiva da Interseccionalidade, que se refere a um conceito analítico construído a partir das elaborações de ativistas mulheres negras que articularam as “perspectivas de raça, classe, gênero e sexualidade como sistemas de interseção de poder” para compreender suas realidades (COLLINS, 2017). A proposta é que as categorias de opressão que em algumas circunstâncias podem ser lidas isoladamente, sejam interconectadas. (GELEDÉS, 2021: 24)

<sup>5</sup> Consiste em um sistema em que linhas radicais dividem a realidade social em dois universos distintos (SANTOS, 2010: 31-2).

O documento ainda nos diz que quando mulheres negras buscam interseccionar seus movimentos, caminham no sentido de alertar para a importância de olhar para as particularidades e que nós acrescentamos que é como deveria ocorrer em uma sala de aula, para validar, “a promessa inicial do feminismo negro e a ideia de Interseccionalidade que a acompanhou consistia em promover políticas emancipatórias para as pessoas que aspiravam a construção de uma sociedade mais justa” (COLLINS, 2017: 15), estando “comprometida com ações de promoção da justiça social,” (GELEDÉS, 2021: 25).

A pesquisa realizada pelo Geledés identificou uma maioria de meninas negras (43,7%), no ensino fundamental, das quais, 49,9% na faixa etária de 6 a 12 anos de idade. No que se refere às famílias, constatou que as negras que tinham menor rendimento durante a pandemia, sofreram a redução dos mesmos e, em relação ao auxílio emergencial, as famílias negras têm maior necessidade deste apoio do que as brancas, no entanto, um quantitativo expressivo não recebeu o benefício.

Ao analisar a escolarização propriamente dita e que esta se estabeleceu, em todo o Brasil, de maneira remota, tem-se o seguinte resultado que mostram as famílias com pouco ou nenhum acesso à internet são as negras, sendo as que fazem mais uso de pacotes de dados e ainda acesso compartilhado ou comunitário, não possuindo internet a cabo ou *Wi-Fi*. Vale acrescentar que:

74,4% dos aparelhos possuem memória para uso de novos aplicativos e armazenamento de informações. Apenas 77,3% possuem plano de internet para o smartphone. Desses, cerca de 7,5% possuem até 1GB de franquia mensal, 16% entre 1 e 2GB e 39,7% entre 2 e 4 GB mensais. Há ainda outros limites tecnológicos: menos de 70% dos alunos possuem acesso a computadores e 35,7% dos que têm acesso ao equipamento o compartilham com três ou mais pessoas. Apenas 46,3% consideram o modelo do computador adequado para uso e armazenamento de informações, e 23,9% enfrentam lentidão e dificuldade de uso. (BANDEIRA e PASTI, 2020: s/p)

Essas informações são confirmadoras das observações que trouxemos anteriormente, que nos deixam diante do fato de que o distanciamento social e as aulas remotas, no caso das famílias negras, aprofundaram desigualdades, como constatamos no relatório da UNICEF, 2021:

Em 2019, 2,1 milhões de estudantes foram reprovados no País, mais de 620 mil abandonaram a escola e mais de 6 milhões estavam em distorção idade-série. O perfil deles é bastante conhecido: se concentram nas regiões Norte e Nordeste, são muitas vezes crianças e adolescentes negras e indígenas ou estudantes com deficiências. Com a pandemia da Covid-19, foram esses, também, os estudantes que enfrentaram as maiores dificuldades para se manter aprendendo – agravando as desigualdades no País. (UNICEF, 2021: s/p)

Para o recebimento de material pedagógico, as meninas negras tiveram acesso a estes em 60%, enquanto os meninos brancos tiveram 100% de acesso e, no quesito frequência às aulas remotas, foi constatado que 51,7% dos meninos brancos têm participação nas aulas 3 vezes maior do que as meninas negras que é de 34,1%. (GELEDÉS, 2021).

Outro aspecto que consideramos relevante é que o documento apresenta o contexto da pandemia como bastante desafiador no que se refere a garantia de permanência e conclusão da Educação Básica pelas meninas negras. Vale então considerar que, este momento, dentre outros problemas, empurra a menina negra para a atividade doméstica, seja em sua própria casa, devido a necessidade de a pessoa chefe permanecer trabalhando, seja em casa de terceiros, objetivando o aumento da renda de sua família, havendo também casos de prostituição, envolvimento com as inúmeras categorias que absorvem a mulher para dentro do comércio de entorpecentes. Nesse sentido então, nosso estudo vai propor para que



olhemos para esses resultados pensando em ações que, como fez o relatório, olhou para além da vida escolar dessas meninas, olhou-as “com o corpo inteiro” (TRINDADE, 2014).

O documento propõe uma série de ações para que meninas negras superem a desigualdade escolar. Retomando a ideia da interseccionalidade como justiça social e cognitiva, alertamos para que as ações escolares não se atenham às atividades, conteúdos, divisão do ano letivo em dois períodos para realizar uma suposta recuperação. Propomos que a escola olhe essa menina com tudo que ela viveu e aprendeu na pandemia. Que recupere a segurança alimentar, que não desvie os olhos das possíveis violências, que reconheça que se sua casa tem água ou não e quantos irmãos ela toma conta ou se está em trabalho doméstico ou aderiu ao mercado de trabalho, como entregadora de aplicativos. É a escola de mãos dadas e de corpo inteiro atenta a esta vida.

Entendemos, como nos ensina Trindade (2014) que o retorno à vida escolar deva se dar a partir de uma escola, um currículo, sendo

uma prática docente que valorize não só a razão (...) que nos promova por inteiro e que seja coletivamente insurgente seja voltada para (...) população que vem sendo alijada dos direitos civis, sociais e humanos (...) que tenha como palavras-chave o diálogo, o estudo, a criação, o desejo e o compromisso com a transformação social. (TRINDADE, 2014: 16-7)

Esta é uma ação que só será possível se tomarmos a interseccionalidade como teoria e prática possível na escola porque acreditamos que as opressões surgidas no racismo, sexismo, capacitismo, classicismo, heterossexismo agravadas por questões de moradia, empregabilidade, idade, entre outras questões aprofunda desigualdades escolares, sobretudo quando se trata de meninas negras.

Reconhecemos também que este momento, por maior que seja o tsunami conservador, por mais que haja uma tentativa de produzir a inexistência tanto do grupo quanto do problema vivido por ele, nos posicionamos no inconformismo, aquele mesmo que faz com que as Mulheres da Coroa e de tantos outros lugares do Brasil se movam para que pessoas não morram de fome. De mesmo modo nos movemos e convocamos inconformados, inconformadas, inconformados para olharem as meninas negras valorizando seus conhecimentos, estimulando a escolaridade, trazendo para o presente este futuro “de possibilidades plurais e concretas simultaneamente utópicas e realistas que vão se construindo no presente através de actividades de cuidados” (SANTOS, 1999: 794).

## Considerações finais

A lógica da razão indolente, arrogante, malévola busca reconfigurar processos políticos, restringindo direitos e trabalhando para produzir a não-existência de parte da população brasileira, deixando especialmente os grupos mais vulneráveis sem acesso às políticas públicas. Esta mesma lógica foi utilizada diante da pandemia do coronavírus: a tentativa de disseminar um pensamento negacionista em relação a doença e suas consequências e, com isso, novamente a não existência visava encobrir os problemas que atingiam a população brasileira nas mais diversas áreas, tendo a fome o ponto mais grave.

Nesse contexto, a defesa das pessoas em seus territórios, do direito a serem sujeitos de suas histórias e viverem de modos diferentes sem serem menos humanas exige dizer sobre relações de opressão sobrepostas, inclusive nos currículos (SÜSSEKIND, 2018). E, temos chamado atenção sobre esse modo displicente

e preguiçoso de pensar e praticar as políticas de conhecimento, e as políticas curriculares (SÜSSEKIND, 2014; 2018). Displícite e preguiçoso porque, segundo entendemos a partir da obra de Santos (2013), o modo de produção de conhecimento é monocultor, sendo assim, baseia-se numa razão indolente, que tem preguiça de reconhecer outros modos e outras experiências de conhecimento, anulando a pluralidade do mundo e a diferença ontológica que nos torna humanidade. E percorrendo territórios nas guerras permanentes por esse mapa abissal, cujas linhas se movem e sustentam em velhas ideias, enquanto populariza-se a tendência de descolonizar, conhecimentos, currículos, as escolas, universidades e a docência, advogo que os conhecimentos que se configuraram como ocidentais, eurocêntricos, capitalistas, coloniais, brancos e CISheteropatriarcais se tornaram hegemônicos, provocam ausências e inexistências, mas não nos apagam: Assim, dominado pela preguiça de reconhecer o “outro”, o conhecimento que se configurou como ocidental, eurocêntrico, capitalista, colonial, branco e heteropatriarcal, de modo displícite e arrogante arvora-se de tal superioridade em que se reconhece único, melhor, total e, até mesmo, neutro (SÜSSEKIND, 2019).

Contra esse abismo, nós sobrevivemos, lutamos e resistimos, sobretudo, fazendo nosso trabalho como educadores, todos os dias, nos chãos das salas de aulas, que sabemos não existem duas iguais. Contra a abissalidade, defendemos uma educação republicana, plural, defendemos a EJA, a educação no campo, as escolas para comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhas com respeito à localidade e diferença. E, por isso, essa defesa é um movimento direcionado ao “Sul”, descoloniza e democratiza a democracia. A defesa da educação cidadã e republicana para todas as pessoas é urgente. Que sejam, portanto, escolas plurais, múltiplas, escolas de muitos partidos e a favor do planeta e sua defesa imediata. Que as escolas sejam laicas sem invisibilizar as religiões e suas epistemologias. Que as escolas não precisem ser inclusivas, mas deixem de excluir e reconheçam que é necessário enxergar a pluralidade, a justiça cognitiva (SANTOS, 2013), a diversidade humana e da sociedade que existe dentro dela; se é pública, é do público, portanto é de todos, de todas e de todes.

Considerando o recorte da pesquisa e seus aspectos, nos debruçamos e focamos nas políticas para a educação e entendemos que a pandemia acirrou a desigualdade de acesso à educação pelas meninas negras e para entender melhor fomos ao material produzido pelo Instituto Geledés. Entendemos a importância do documento *A educação de meninas negras em tempos de pandemia: o aprofundamento das desigualdades* em seu papel de nos alertar sobre os impactos da pandemia na vida das meninas negras, que já experimentam situação de desvantagens inúmeras neste campo.

O estudo do Geledés, por se realizar a partir de metodologia que reconhece o lugar da interseccionalidade para encaminhar de justiça social, nos leva a propor posturas e práticas interseccionalizadas contribuam para que essas meninas que têm seus corpos novamente confinados, agora no lugar nenhum de sua pobreza, desloquem os lugares de exclusão vividos por elas, para um espaço de libertação e engajamento (HOOKS, 2013), cujo compromisso seja garantir, como nos alerta a professora Azoilda Trindade (2014) que o cotidiano escolar seja habitado por corpos inteiros, que são vistos e sentidos com o coração, portanto, em suas histórias e para a construção de uma “amorosa cidadania” (TRINDADE, 2014: 17).

Recebido em 23 de maio de 2022.  
Aceito em 15 de agosto de 2022.

## Referências

- BANDEIRA, O.; PASTI, A. A normalização acrítica do EAD como substituição dos processos educativos presenciais tende a aprofundar desigualdades educacionais históricas do nosso país. *Nexo Jornal*, 03 de abr. de 2020.
- BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e as políticas das ruas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- CARNEIRO, Suelaine (coord.). *A educação de meninas negras em tempos de pandemia: o aprofundamento das desigualdades*. São Paulo: Geledés, 2021.
- COSTA GOMES, A. C.; OLIVEIRA, L. R. Mulher negra e educação: valores civilizatórios afro-brasileiros e a construção de contrapoderes a partir do Movimento de Mulheres Negras, XVI Congreso Internacional ALADAA – ASOCIACIÓN DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS DE ASIA Y ÁFRICA, 9: 1-19, 2018.
- COSTA GOMES, A. C.; OLIVEIRA, L. R.; LEAL, Isabela. *Pensando o confinamento de corpos negros e a escola em tempos de pandemia: a colonialidade e o conservadorismo em pauta*, 2020 (no prelo).
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013. 283 p.
- IBGE – Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios – PNAD COVID, 2020.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Boaventura e a Educação*. Belo Horizonte: Ed Autêntica, 2006.
- OLIVEIRA, I. B. de; SÜSSEKIND, M. L. Tsunami Conservador e Resistência: a CONAPE em defesa da educação pública. *Educação & Realidade*, 44 (3): 1-22, 2019.
- SANTOS, Boaventura de Souza Santos. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Coimbra: Centro de Estudos, 1999.
- SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente: contra do desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2001.
- SANTOS, Boaventura de S. (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016*. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Se Deus fosse um activista dos direitos humanos*. Coimbra: Ed. Almedina, 2013.

SILVA, M. R.; SILVA, R. M. “Reflorestar os sentidos: pedagogias decoloniais no enfrentamento aos desafios do espaço escolar em tempos de pandemia”. In: SILVA, A. B.; SANTOS, P. E. P. (orgs.). *Escrevivendo diálogos com a escola pública: por um projeto de educação antirracista e democrática*. Rio de Janeiro: UNIperiferias, 2022. pp.103-116.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Quem canta o Estado-nação? Língua, política e pertencimento*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2018.

SÜSSEKIND, M. L. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. *Retratos da Escola*, 13 (25): 91-107, 2019.

SÜSSEKIND, M. L. Educação em Pauta. Entrevista: M. L. Sússekina, *Revista da ADCPII* [online], 5 (1): 4-12, 2018.

SUSSEKIND, M. L. *Taking Advantage of the Paradigmatic Crisis: Brazilian Everyday Life Studies as a new epistemological approach to the understanding of teachers work*, *Revista Citizenship, Social and Economics Education*, 13 (3): 199-210, 2014.

TRINDADE, A. L. “Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar”. In: TRINDADE, A. L.; SANTOS, R. (Org.). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Petrópolis: DP et Alii, 2014. pp. 7-19.

UNICEF Brasil. *Enfrentamento da cultura do fracasso escolar*. Instituto Claro e Cenpec, 2021.

UNICEF Brasil. *Direitos das meninas para um futuro com igualdade: compromissos na América Latina e Caribe*, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL MINAS GERAIS/UFMG. *Negros morrem mais pela COVID-19*. Faculdade de Medicina, 2020.

ZACCHI, J. V.; ALMEIDA, S. G. “Prefácio”. In: BUTLER, J.; SPIVAK, G. C. *Quem canto o Estado-nação? Língua, política e pertencimento*. Brasília: UnB, 2018. pp. 5-14.

# A Pedagogia da Ancestralidade no ensino de linguagem a partir da Educação das Relações Étnico-raciais

**Renata Waleska de Sousa Pimenta<sup>1</sup>**  
Instituto Federal de Santa Catarina

**Joana Célia dos Passos<sup>2</sup>**

**Carlos Alberto Silva da Silva<sup>3</sup>**  
Universidade Federal de Santa Catarina

**Resumo:** Este artigo é parte de uma pesquisa que propõe um referencial teórico-metodológico afrocentrado para formação de professores(as) e educadores(as) das escolas públicas e privadas do Estado de Santa Catarina a partir da ancestralidade negra. O Grupo de Pesquisa Alteritas: Diferença, Arte e Educação (CNPq/UFSC) têm estudado e pesquisado, também, sobre a necessidade de uma educação pluriversalizante, democrática, inclusiva e antirracista que abra caminhos para orientar uma práxis pedagógica transformadora nos espaços escolares para formação de um(a) estudante crítico(a), autônomo(a) e consciente de sua cidadania e da nossa realidade pautada na diversidade e desigualdade. A proposta é apresentar a Pedagogia da Ancestralidade como uma ferramenta pedagógica para o ensino de linguagem e para educação das relações étnico-raciais e antirracistas. A base teórica será sustentada por Sandra Petit (2015), Renato Nogueira (2015), Eduardo Oliveira (2007, 2012), Muniz Sodré (1988, 2012).

**Palavras-chave:** Pedagogia da Ancestralidade; educação das relações étnico-raciais; linguagem.

PIMENTA, Renata Waleska de Souza et al. *A Pedagogia da Ancestralidade no ensino de linguagem a partir da educação das relações étnico-raciais*. *Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, 9 (21): 159-172, setembro a dezembro de 2022. ISSN: 2358-5587

<sup>1</sup> Doutora em Educação (Unisinos). Possui graduação, especialização e mestrado em História (PUCRS). Atualmente atua como docente na Educação Básica, Técnica e Tecnológica no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC, campus Gaspar).

<sup>2</sup> Possui Mestrado (1997) e Doutorado em Educação (2010) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com pós-doutorado na Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

<sup>3</sup> Atualmente (2022) em estágio pós-doutoral em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Possui graduação em Letras pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (1997), mestrado em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (2003) e doutorado em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2016).



## The Pedagogy of Ancestrality in language teaching based on Education of Ethnic-racial Relations

**Abstract:** This article is part of a research project that proposes an afro-centered theoretical-methodological framework for the formation of teachers and educators of public and private schools in the State of Santa Catarina based on black ancestry. The Research Group Alteritas: Difference, Art and Education (CNPq-UFSC) has also studied and researched about the need of a pluriversalizing, democratic, inclusive and anti-racist education that opens paths to guide a transforming pedagogical praxis in school spaces for the education of a critical and autonomous student, aware of his/her citizenship and of the diversity and inequality in our society. The proposal is to present the Pedagogy of Ancestrality as a pedagogical tool for language teaching and for the education of ethnic-racial and anti-racist relations. The theoretical basis will be supported by Sandra Petit (2015), Renato Noguera (2015), Eduardo Oliveira (2007, 2012), Muniz Sodré (1988, 2012).

**Keywords:** Pedagogy of Ancestrality; education of ethnic-racial relations; language.

## La Pedagogía de la Ancestralidad en la enseñanza del lenguaje desde la Educación de las Relaciones Étnico-raciales

**Resumen:** Este artículo es parte de una investigación que propone un marco teórico-metodológico afro centrado para la formación de docentes y educadores(as) en escuelas públicas y privadas del Estado de Santa Catarina a partir de la ascendencia negra. El Grupo de Investigación Alteritas: Diferencia, Arte y Educación (CNPq-UFSC) también ha estudiado e investigado la necesidad de una educación pluriversalizadora, democrática, inclusiva y antirracista que abra caminos para orientar una praxis pedagógica transformadora en los espacios escolares de formación de un(a) estudiante crítico(a), autónomo(a) y consciente de su ciudadanía y de nuestra realidad basada en la diversidad y la desigualdad. La propuesta es presentar la Pedagogía de la Ancestralidad como una herramienta pedagógica para la enseñanza de lenguas y para la educación de las relaciones étnico-raciales y antirracistas. La base teórica será sustentada por Sandra Petit (2015), Renato Noguera (2015), Eduardo Oliveira (2007, 2012), Muniz Sodré (1988, 2012).

**Palabras clave:** Pedagogía de la Ancestralidad; educación de las relaciones étnico-raciales; lenguaje.

**E**ste artigo é resultado de uma pesquisa que propõe um referencial teórico-metodológico afrocentrado para formação de professores(as) e educadores(as) das escolas públicas e privadas do estado de Santa Catarina a partir da ancestralidade negra. O Grupo de Pesquisa Alteritas: Diferença, Arte e Educação (CNPq/UFSC) tem estudado e pesquisado, também, sobre a necessidade de uma educação pluriversalizante, democrática, inclusiva e antirracista que abra caminhos para orientar uma práxis pedagógica transformadora nos espaços escolares para formação de um(a) estudante - principalmente estudante negro(a) –, crítico(a), autônomo(a) e consciente de sua cidadania numa sociedade plural, da diversidade e da desigualdade.

A proposta é apresentar a Pedagogia da Ancestralidade como uma ferramenta pedagógica para o ensino/aprendizagem nas áreas das linguagens e da educação das relações étnico-raciais e antirracistas atendendo a Lei 10.639/03 que prevê o ensino da cultura afro-brasileira e o ensino da história do continente africano, principalmente daqueles países invadidos pelos colonizadores para sequestrar a mão-de-obra especializada e trazer para países como Brasil, para o trabalho escravo nas lavouras, no trato do gado, no cultivo de plantas, na mineração, na organização social em comunidades, na economia solidária das famílias nos morros e nas favelas.

Precisamos destacar na abertura deste texto que falar de ancestralidade e, portanto, de uma pedagogia afrocentrada, é falar de um saber negro que vem pelo mar, pelo Atlântico, pela travessia dos povos escravizados de parte do continente africano e vai resultar no desenvolvimento econômico, na formação cultural, na estética, na ética e em muitos dos valores civilizatórios presentes na atual sociedade brasileira.

A Pedagogia da Ancestralidade tem como essência a cosmovisão africana e afro-brasileira ao considerar as particularidades das expressões afrodescendentes, que devem ser tratadas com bases conceituais e filosóficas de origem materna, ou seja: da Mãe África. E para organizar os conceitos e as estratégias para um ensino/aprendizagem que tem como fundamentos epistemológicos a ancestralidade, partimos de uma base teórica que tem Sandra Petit (2015), Renato Nogueira (2015), Eduardo Oliveira (2007, 2012), Muniz Sodré (1988, 2012), como norteadores desta proposta pedagógica.

A partir destes teóricos e pensadores, entendemos a necessidade de uma proposta pedagógica que não só dialogue com o atual modelo de práticas de educação, mas reivindicamos que esta estratégia possa estar nos planos pedagógicos de cursos de licenciatura de instituições de ensino superior de Santa Catarina. Afinal, estamos falando de saberes, conceitos e conhecimentos de matriz africana, o que significa um modo de ser e de estar no mundo (ou nos mundos), um modo de ver e conceber a existência na sua imanência e na sua transcendência, de natureza metafísica teórica/racional.

A Base Nacional Comum Curricular<sup>4</sup> (BRASIL, 2018), que é um documento orientador dos conteúdos curriculares, delega aos gestores de âmbito estadual e municipal a responsabilidade na aplicação da lei de forma direta. E no texto da BNCC está contemplada a diversidade cultural, porém, sem aprofundar a necessidade de educação para as relações étnico-raciais. Em seus fundamentos pedagógicos, igualdade e equidade são termos em destaque, no entanto, o texto com face interdisciplinar deixa brechas preocupantes para a diluição de conteúdos que possam ter uma abordagem pelo viés da epistemologia negra. Portanto, cabe aos estados e aos municípios apresentar possibilidades de formação do corpo docente para atender essa demanda.

Aqui deixamos como possibilidade de estratégia didática a Pedagogia da Ancestralidade por envolver a relação muito próxima e corpórea com a natureza, o respeito aos mais velhos (em geral pelas pessoas cuja vivência se destaca pela força de ensinamento de suas práticas: mestres e mestras da cultura, lideranças da luta pelos direitos comunitários, sacerdotes e sacerdotisas das religiões de matriz africana).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais (BRASIL, 2004) deixam explícitas a necessidade desses conteúdos atravessarem os mais diversos componentes curriculares como forma de garantir uma abordagem antirracista na escola. Para tanto, é preciso disponibilizar aos professores e professoras materiais didáticos que ajudem na práxis educacional, por isso apresentamos a Pedagogia da Ancestralidade.

## Questões teóricas para Pedagogia da Ancestralidade

Precisamos entender, inicialmente, que o Brasil é um país multicultural e, sobremaneira, resultado do “entre-lugar”<sup>5</sup> dos cruzamentos e entrecruzamentos teórico-metodológicos nem sempre contemplados nas políticas pedagógicas. Silviano Santiago (1978), na sua obra *Uma literatura nos trópicos*, traçou uma compreensão teórica e historiográfica dos estudos culturais e no ensaio de abertura, que o autor intitula como *O entre-lugar do discurso latino-americano*, o entre-lugar é visto como aquele espaço dos deslocamentos, da assimilação, da mistura, da mestiçagem, mas com um olhar voltado para América Latina, onde o europeu chegou para “conquistar” utilizando o discurso da compreensão e do conhecimento para depois destruir cultural, moral e fisicamente os habitantes nativos, como também destacou Todorov (2010). Essa destruição consolidou o projeto colonial da modernidade em que os diferentes saberes e fazeres não encontraram terrenos férteis para o seu desenvolvimento e propagação.

Uma educação inclusiva, democráticas, com a presença da epistemologia negra nos componentes curriculares, por exemplo, apresentaria a ideia de encruzilhada (OLIVEIRA, 2007), de um lugar que abre caminhos diversos para outros saberes, não se restringindo ao saber que se quer universal, de uma filosofia e episteme universalizante, única, eurocêntrica. A Pedagogia da Ancestralidade encontra-se na encruzilhada do fazer educacional contemporâneo, dialogando com práticas pedagógicas a partir da epistemologia negra-africana, com a filosofia latino-americana de libertação e com o pensamento social negro do Brasil.

Esse encontro resulta no que Noguera (2011) chama de educação pluriversal, que tem como base a epistemologia afroperspectivista –, e é a partir dela que se

<sup>4</sup> Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

<sup>5</sup> O conceito de “entre-lugar” também foi utilizado por Hommi Bhabha (2010), todavia este autor não referenciou como sendo de Santiago.

vai fazer o combate ao racismo sistêmico, estrutural e histórico na sociedade brasileira. Precisamos de uma educação antirracista em todo território da federação, mas na região Sul (principalmente Santa Catarina e Rio Grande do Sul) a hegemonia branca tem o componente numérico (o índice da população negra cai abaixo dos 20%) e o dispositivo de poder pelos quais são tomadas de decisões nas instâncias do legislativo, judiciário e do executivo, o que resulta, obviamente, nas políticas pedagógicas. Por isso, a necessidade de compreender e aplicar outros saberes para o ensino/aprendizagem nas áreas de linguagem e na educação das relações étnico-raciais.

A proposta de uma práxis pedagógica negra está embasada na filosofia da ancestralidade, que tem em sua gênese a filosofia e a cultura africana e afro-brasileira, cujo centro é a religião de matriz africana, que não funciona apenas para tratar de adoração aos deuses e deusas. Oliveira (2012) observa que a filosofia da ancestralidade se articula na estratégia de resistência política e cultural, além de fundamentação ética, estética e epistemológica. Ou seja, é algo que tem relação com o universo em sua totalidade.

De acordo com Oliveira (2007), ancestralidade é o conceito de unidade por excelência da forma cultural africana e, por isso mesmo, seu tecido é o da diversidade. A ancestralidade seria capaz de adentrar no terreno da encruzilhada, nos limites, nas fronteiras, pois dele é fruto. Desde a ancestralidade é desbordado não uma teoria do conhecimento, nem uma política, nem uma estética das artes, nem uma religião, nem uma moral, mas uma ética.

Olhando pela proposta da ancestralidade, vamos entender que ontologicamente o ser é a manifestação da multiplicidade e da diversidade dos entes, isto é, a presença da pluriversalidade. Portanto, estamos reivindicando uma alternativa teórica/metodológica-epistemológica pluriversalizante que se contrapõe à lógica neoliberal que produz determinismos particularizantes e individualizantes no sistema de organização social contemporâneo. Na prática, esta disposição filosófica do ser universal é experimentada como a exclusão do outro, via cristianização e colonização de vários povos do mundo.

Olhando pela proposta da ancestralidade, vamos entender que ontologicamente o ser é a manifestação da multiplicidade e da diversidade dos entes, isto é, a presença da pluriversalidade. Portanto, estamos reivindicando uma alternativa teórica/metodológica-epistemológica pluriversalizante que se contrapõe à lógica neoliberal que produz determinismos particularizantes e individualizantes no sistema de organização social contemporâneo. Na prática, esta disposição filosófica do ser universal é experimentada como a exclusão do outro, via cristianização e colonização de vários povos do mundo.

Os conquistadores da África durante as injustas guerras de colonização se arrogaram a autoridade de definir filosofia. Eles fizeram isto cometendo epistemicídio, ou seja, o assassinato das maneiras de conhecer e agir dos povos africanos conquistados. O epistemicídio não nivelou e nem eliminou totalmente as maneiras de conhecer e agir dos povos africanos conquistados, mas introduziu, entretanto, – e numa dimensão muito sustentada através de meios ilícitos e “justos” – a tensão subsequente na relação entre a filosofia africana e ocidental na África. (RAMOSE, 2011: 9)

Aliás, o filósofo sul-africano Mogobe Ramose propõe que a filosofia afroperspectivista pode refazer, guardando as devidas proporções, a trajetória de outros caminhos possíveis para uma educação democrática e inclusiva. Afinal, a perspectiva, segundo Viveiros de Castro (2009), é a capacidade de partir da mesma cultura e cosmovisão usando as especificidades do próprio corpo, que interpreta o seu modo de estar vivo nos diversos mundos, com seus muitos saberes

e suas estratégias de transmissão desses mesmos saberes. E pela ancestralidade é possível fazer a interpretação analítica sobre a práxis pedagógica como metodologia cunhada pela filosofia africana envolvendo ética, estética, valores civilizatórios de uma cultura afro-brasileira.

O objetivo desta nossa reflexão é o de produzir dispositivos para implementar nos currículos escolares e universitários a história e as culturas africanas, afro-brasileiras e afrodiaspóricas e possibilitar aos professores e professoras estratégias pedagógicas que vem desta educação não formal negra, que ainda está presente nos terreiros de candomblé, nas rodas de capoeira e de samba e nas brincadeiras circulares. São destes espaços que vamos compreender a relação de senhoria: o mestre orienta pelo exemplo e pela vivência, transmite pela oralidade, pela corporeidade e saberes ancestrais.

Petit (2015), em sua proposta pedagógica denominada Pretagogia, orienta que neste tipo de estratégia metodológica, o falar em primeira pessoa é fundamental, porque o histórico pessoal não é vazio e nem burocrático. Significa dizer que é preciso localizar quem está falando, de onde está falando e para quem está falando, evitando, assim, a fórmula conservadora e eurocêntrica do ensino/aprendizagem voltada a um corpo discente homogêneo e único. Conotativamente, é preciso tornar-se sankofa<sup>6</sup>, o pássaro que se movimenta para frente, ao passo que mantém sua cabeça voltada para trás, num elo fundamental com a nossa história e a nossa linhagem, biológica e/ou simbólica, a um só tempo comunitária e cósmica e, portanto, formado por um corpo plural, da diversidade.

As civilizações africanas são caracterizadas por uma visão holística e simbólica da vida. Cada ser, vivente ou não, está ligado ao outro numa corrente infinita de sentidos nos quais cada elemento existe em função do outro, participando assim à dinâmica do cosmo, em uma eterna procura e reestabelecimento de harmonia e de equilíbrio. (BÁRBARA, 1999: 151)

A ancestralidade, pela cosmovisão africana, é simbolizada pelo chão, onde enterramos nossos mortos e de onde extraímos nosso alimento vivo e espiritual, reforça Petit (2015: 77). E ressalta que daí vem a importância do bater o chão, acordando a força vital que emana da terra e se distribui no corpo, fazendo o elo entre presente e passado.

## **Pedagogia da Ancestralidade: base na filosofia da ancestralidade e africana**

A filosofia da ancestralidade, como uma filosofia africana, precisa de uma pedagogia que descole da educação formal eurocêntrica para ser entendida como um saber que nasce pela oralidade e não exclusivamente pela escrita. Oliveira (2012) ressalta, portanto, que estamos falando de uma filosofia que, no Brasil, parte de um princípio que se fundamenta no candomblé, entre os povos-de-santo, nas religiões de matriz africana.

Por ser parte da filosofia africana, tem em sua essência o mito dos ancestrais, que nasce no momento em que todos os homens e mulheres e todas as raças do mundo começam a falar. Oliveira (2012) destaca que esse homem falante será criador da política, da ética, da religião, das culturas e o desafio epistemológico

<sup>6</sup> O conceito de Sankofa (Sanko = voltar; fa = buscar, trazer) origina-se de um provérbio tradicional entre os povos de língua Akan da África Ocidental, em Gana, Togo e Costa do Marfim. Em Akan “se wo were fi na wosan kofa a yenki” que pode ser traduzido por “não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu”. Como um símbolo Adinkra, Sankofa pode ser representado como um pássaro mítico que voa para frente, tendo a cabeça voltada para trás e carregando no seu bico um ovo, o futuro.



será contrapor com o pensamento do colonizador e desarmar o dispositivo do racismo epistêmico, construídos para justificar a dominação que se fez sobre os corpos negros.

Para entender este processo de domínio é bom lembrar que a filosofia africana está a todo instante provando sua existência para os não africanos e para aqueles que defendem que o africano é ontologicamente estável, de uma realidade permanente fixa e imutável. Essa ideia, ou esta dúvida, como observa Ramose (2011), se faz em decorrência da aquisição e o exercício de poder sobre o africano em todos os aspectos da vida. E contra a reivindicação “universal” da filosofia – também de uma pedagogia dominante – são lançados alguns contrapontos, como a pluriversalidade que tem o caráter fundamental do ser: não pretende tratar tudo e todos como se fossem iguais. A filosofia africana propõe perspectivas e competência para fazer reivindicação pluriversais devido seu caráter de libertação.

O pluralismo é um dos pontos que Hountondji (2009) chama a atenção quando fala em fator de progresso e lembra que não só a África Moderna como também a Tradicional tem vivenciado o pluralismo ao longo dos tempos e em vários domínios. Este pensamento africano, segundo Oruka (1990), se apresenta em quatro filosofias que podem ser base para Pedagogia da Ancestralidade que estamos tratando: (I) etnofilosofia examina os recursos da cultura, como linguagem e cerimônias religiosas, para tratar dos sistemas filosóficos e temas sobre a epistemologia; (II) filosofia da sagacidade busca respostas sobre questões do conhecimento junto aos sábios anciões da comunidade – senhoria; (III) filosofia político-ideológico que tem um objetivo social em sua teoria do conhecimento; (IV) filosofia profissional que é abrangente quando estuda a literatura internacional da epistemologia.

Silva e Soares (2020: 5-6) analisam que esta filosofia profissional, definida por teóricos africanos, é a norteadora do pensamento europeu e busca fundamentar a filosofia como única, universalista, não compreendendo as particularidades. Tal fundamento está embasado numa epistemologia também universalizante e presente nos componentes curriculares de muitas escolas brasileiras. Para contrapor esta dominação epistêmica, a filosofia africana e a filosofia da ancestralidade lançam a pluriversalidade para dizer que as formas de aquisição de conhecimento variam de acordo com o contexto sociocultural em que as reivindicações são articuladas.

Nestas reivindicações, continua Silva e Soares (2020), é possível uma análise de alguns aspectos específicos das culturas africanas e afro-brasileiras. Podemos começar pela linguagem e o significado das palavras filosoficamente importantes, assim como a estrutura das frases, hábitos linguísticos como provérbios e adágios. Também é preciso observar a convenção social a partir de suas formas tradicionais de resolução de conflitos, educação dos jovens, descobrimento do mundo e o uso dos conhecimentos.

Na realidade, estas reivindicações colocam frente a frente duas linhas de pensamento: 1) a universalista que nega qualquer princípio cognitivo distinto que pertença a esta ou aquela sociedade, com a alegação de que o conhecimento não pode ser diferente de uma sociedade para outra; 2) a linha relativista ao afirmar que o conhecimento de cada grupo étnico é totalmente único e, portanto, sua análise do conhecimento ou da epistemologia será único também.

A partir destas colocações, o filósofo passa a desenvolver e exercitar o conceito de racionalidade apropriado para sua sociedade, tendo uma consciência crítica das tradições intelectuais e cognitivas tanto de sua sociedade como de outras. E como a cultura africana tem a oralidade como seu ponto forte, a filosofia da

ancestralidade e a Pedagogia da Ancestralidade também se inscrevem nesta linha da filosofia africana. E aqui destacamos Sodré (1988) ao pontuar que a ancestralidade segue uma visão que estabelece continuidade entre deuses, ancestrais e descendentes. A continuidade se manifesta através dos ritos e dos mitos e se assenta na terra-mãe, dando uma identidade ao grupo e, no caso dos povos negros da diáspora, isso se dá em espaços de cerimônias religiosas, como nos terreiros que se tornaram depositários dos símbolos da origem mítica.

Sob essa ótica, ancestralidade é uma inserção numa comunidade, com sentimento de pertencimento alimentado pela capacidade de traçar genealogias e contar as histórias do coletivo. Assim vamos em Hampaté Bâ (1987), para quem todo africano tem um pouco de genealogista, por remontar um passado distante em sua própria linhagem. Por isso, a tradição é fundamental para cultura negra como transmissão da matriz simbólica do grupo, mas não de forma estática e sim de pleno movimento do tempo e do espaço.

Assim, vamos voltar em Oliveira (2009) que conceitua a filosofia da ancestralidade como categoria analítica e como uma epistemologia que interpreta seu próprio regime de significados a partir do território que produz seus signos de cultura. Além disso, é preciso ressaltar, como observa Oliveira, que ancestralidade torna-se o signo da resistência afro-brasileira e protagonista da construção histórica e cultural do negro no Brasil, bem como de gestar o novo projeto socio-político fundamentado nos princípios da inclusão social, no respeito às diferenças, na convivência sustentável das pessoas com o meio ambiente, no respeito à experiência dos mais velhos, na complementação dos gêneros, na diversidade, na relação dos conflitos, na vida comunitária, entre outros.

Oliveira (2012) destaca ainda que centrada na experiência tradicional africana, a ancestralidade converte-se em categoria analítica para interpretar as várias esferas da vida do negro brasileiro. E isso tudo alimentado ou sustentado pela tradição, que é um signo que perpassa as manifestações culturais dos negros e negras no Brasil, levando sua dinâmica para qualquer grupo racial que queira assumir os valores africanos. Portanto, configura-se como uma epistemologia que permite engendrar estruturas sociais capazes de confrontar o modo único de organizar a vida e a produção no mundo contemporâneo.

A ancestralidade é uma epistemologia que nasce do movimento, da vibração (SILVA, SOARES 2020: 7). Afinal, a vida é uma obra de arte e seus segredos, como observa Ford (1999), são transmitidos através dos mitos, que têm a função pedagógica de transmissão do conhecimento, ao mesmo tempo em que sua forma de narrativa acaba por criar a própria realidade que se quer conhecer. Em solo brasileiro, a filosofia da ancestralidade reivindica a tradição dinâmica dos povos africanos (especialmente a tríade nagô, jêje e banto) para sua essência filosófica, como explica Oliveira (2012). Nesse terreno do conhecimento, é uma categoria analítica que contribui para produção de sentido e para experiência ética, por isso torna-se uma das bases teórico-metodológica da Pedagogia da Ancestralidade.

Passa, portanto, da categoria nativa para analítica, recriando no Brasil uma filosofia cultural de base africana. Então, a filosofia da ancestralidade e, consequentemente, a Pedagogia da Ancestralidade, são ramos estendidos da grande árvore que é a filosofia africana, que não só dá galhos, mas também muitos frutos. E a sua raiz está neste sistema da cultura negra-africana que se articula como categoria filosófica que busca espaço como epistemologia capaz de ser debatida, estudada e refletida no campo da educação formal.

É preciso reverter a tentativa de epistemicídio arquitetado e colocado em prática ao longo dos séculos, principalmente a partir do Renascimento quando a

ideia da razão recai na filosofia universal, do saber universalizante, matando os outros saberes. Mas não só esses saberes, também as estratégias de transmissão, a pedagogia não reconhecida por uma educação formal que privilegia uma epistemologia eurocêntrica da branquitude. Precisamos, neste sentido, apresentar um fazer pedagógico que está nos terreiros de candomblé, nas rodas de capoeira e de samba e que pode, muito bem, estar nas instituições de ensino público e particular.

## Elementos para uma Pedagogia da Ancestralidade

A proposta da Pedagogia da Ancestralidade como possibilidade de uma prática no ensino/aprendizagem de linguagem e na educação das relações étnico-raciais e antirracista está embasada na cultura africana e afro-brasileira, sobretudo dos ensinamentos transmitidos nos terreiros de candomblé e nas rodas de capoeira e de samba. É o que Sodré (1997: 30) denomina de cultura de *arkhé*, ou seja, uma cultura simbólica por vias do corpo e do território e que se funda na vivência e no reconhecimento da ancestralidade.

Vale lembrar que o europeu separou o corpo do espírito, considerando a cultura parte apenas do espírito e, assim, vendo a natureza como inferior delegou esse corpo cortado do espírito na natureza. Com o tempo, passou a se relacionar com o corpo como algo desprezível, um trapo qualquer. “A noção de ‘corpo’ caudatário da tradição cultural greco-latina integra-se na civilização cristã do Ocidente como ideia de um objeto à parte do sujeito” (SODRÉ, 1997: 30).

Sodré (1997: 31) apresenta um dos mitos da criação iorubá que mostra o caráter sagrado do corpo como resultado de uma interferência corporal de Deus, seu sopro: “O corpo, segundo um mito cosmológico, origina-se da lama enquanto protomateria. Foi construído por um princípio criador (Olorum<sup>7</sup>) que lhe instalou o sopro da vida (emi) materializado na respiração”.

Portanto, estamos diante da pedagogia do sagrado que cerimonializa cada ato e movimento expressando a diversas linguagens possíveis de serem trabalhadas no processo de ensino/aprendizagem em sala de aula.

Os elementos para Pedagogia da Ancestralidade partem de uma estratégia pedagógica ligada ao corpo negro, espaço em que estão inscritas as questões sócio-históricas e culturais. Uma ontologia de consciência africana em que o sujeito negro se constrói em sua imanência e em sua transcendência de ser que dialoga com a anterioridade e a futuridade, inclusive no processo de transmissão de saberes.

Olhando para a proposta pedagógica apresentada por Petit (2015), por intermédio da Pretagogia, entendemos que os elementos para Pedagogia da Ancestralidade podem dialogar com as questões teórico-metodológicas presentes no livro para formação de professores(as) e educadores(as). Estão na obra as questões sobre: a) sacralidade, b) alacridade e brincadeira, c) corpo-chão, d) circularidade, e) resistência, memória ancestral e relação comunitária, f) tradição oral e literatura na perspectiva da tradição africana.

**a) Sacralidade** – já fizemos uma introdução deste elemento ao destacar a cultura de *arkhé* por via dos corpos negros e do território. Sodré (1997) lembra que o corpo, na tradição africana, é um microcosmo do espaço amplo (o cosmo, a região, a aldeia, a casa) tanto físico como mítico. Como natureza, o corpo é formado por vários elementos sagrados:

<sup>7</sup> Mundo espiritual; espaço infinito.

Dentro desse sistema, todo ser humano, assim como qualquer outro ser, constitui-se de materiais coletivos, advindos das entidades genitoras divinas e dos ancestrais, e de uma combinação individual de materiais, responsáveis por sua singularidade. (SODRÉ, 1997: 30)

Já Hampaté Bâ (1982) conta, através do mito de *Maa Ngala* (Deus) da etnia bambara, do Mali, como o Criador, do silêncio fez surgir uma vibração; isto é, um movimento gerador de som fez acontecer a vida. Ou seja, compreende-se que devemos a vida à vontade divina expressa pelo som/movimento que proporciona ritmo.

**b) Alacridade e brincadeira** – a alegria manifestada pelo corpo afroancestral não é sinônimo de simples diversão ou algo risível, é uma dimensão sagrada que Sodré explica pela etimologia do termo de origem latina: alacridade, que deriva das palavras *alacer* (alado) e *sacer* (sagrado), com uma acepção também de campo/terra. Portanto, áacre, diz Sodré (1988: 147), “é o movimento do céu (...) em ligação com a constância da terra”. E complementa ainda tratar-se do instante em que o indivíduo se abre, sinesteticamente, às coisas do mundo: o sol que nasce, a água corrente, o ritmo dos seres; enfim, abole o fluxo do tempo cronológico, deixando o seu corpo libertar-se de qualquer gravidade para experimentar a sensação do presente. Sodré vê essa presença áacre em todas as formas de jogo negro, ou seja, de corpo negro movente que possui gestualidade, ludicidade e força de engendramento. A alacridade não pode ser abstrata, precisa ser vivida, pois só acontece como “intuição imediata do mundo” (SODRÉ, 1988: 148). O importante é sentir, mas não se trata “de qualquer ‘sentir’, mas de uma experiência radical, de uma comunicação original com o mundo, que se pode chamar de ‘cósmica’, isto é, de um envolvimento emocional dado por uma totalização sagrada de coisas e seres” (SODRÉ, 1988: 148).

No Brasil, diz Sodré, esse fenômeno provém da tradição dos cultos afro “movidos mais pela alegria do que pelo amor”. E continua: “alegria é o grande conteúdo litúrgico dos cultos negros” (Ibidem). Essa alegria se caracteriza como uma forma íntima de afinação com o mundo, algo que não necessita de argumento e nem de explicação. Sodré (2005: 05) reforça que “via aqueles negros mais velhos que dançavam de forma muito séria, quase sisuda. A alegria comporta também uma certa tristeza. Pode ter uma certa tristeza no samba e ainda assim você dançar muito e estar alegre”.

**c) Corpo chão** – o corpo afroancestral é, antes de qualquer coisa, um ser enraizado, cujos joelhos e pés manifestam a relação com a terra, com o chão. Sua estrutura absorve o simbolismo do mastro votivo, que anuncia pelo estandarte a representação do santo de devoção – a parte inferior do mastro liga-se à terra e a parte superior interliga-se ao céu. O corpo, diz Rodrigues (2005: 44), representa o próprio mastro festivo em torno do qual se realiza o círculo energético. Bárbara (1999: 152) ressalta que, “nas danças africanas, o contato contínuo dos pés nus com a terra é fundamental para absorver as energias que deste lugar se propagam e enfatizam a vida que tem que ser vivida”.

A importância da ligação com a terra justifica, por exemplo, o ato de “bater cabeça”, no candomblé, em respeito ao chão dos antepassados e à integração do valor divino. “o gesto de ‘bater a cabeça’, mais do que um cumprimento, uma saudação, significa entregar-se às forças divinas e assim estabelecer a união do interior com o exterior” (RODRIGUES, 2005: 54). Petit (2015) lembra que se ligar ao chão é também sinal de humildade, de respeito aos antepassados e à origem das coisas. Por isso, nas culturas tradicionais, como a africana negra, são comuns atos



como sentar no chão, deitar rente ao chão em esteira e tirar os sapatos para pisar o chão de espaços sagrados e/ou digno de respeito. Esse elemento no processo ensino/aprendizagem e na práxis da Pedagogia da Ancestralidade pode se estender para o olhar sobre território, espaço de convivência dos sujeitos sócio-histórico.

**d) Circularidade** – a circularidade é sinal de integração das partes ao todo, principalmente no processo de transmissão de saberes, numa pedagogia que tem em sua essência a tradição africana. A roda tem um significado muito grande, é um valor civilizatório afro-brasileiro, pois aponta para o movimento, a renovação, a coletividade, como as rodas de capoeira, de samba e os rituais das religiões de matriz africana. E nesta circularidade, Rodrigues (2005: 44) destaca que o corpo-mastro se articula em todas as direções, “integra o dentro e o fora, em cima e em baixo, à frente e atrás”, recebe e elabora os símbolos, das partes para o todo, estabelecendo a unidade corpórea. Numa roda de samba, por exemplo, há um espaço de interpretação do mundo e por trás de cada inserção, de cada instrumento, de cada palavra, de cada som está o olhar, a vivência, a personalidade e a história de quem compõe e testemunha seu tempo. Sylvia Arcuri (2015), em seu artigo *Roda de samba “Mandala” que (en)canta o samba*, observa que estar numa roda de samba implica mostrar uma realidade que se desdobra em outra, mediada pelas palavras, pelos sons, pelos ritmos. “A roda de samba não tem significado em si mesma, seu sentido é externo, está essencialmente determinado pela sua relação com o território, com a música, com a palavra e com o outro” (ARCURI, 2015: 95).

Portanto, quem está numa roda de samba, numa roda de capoeira ou numa roda de candomblé não percebe que está na fronteira, mas intuem que o pertencimento e o não pertencimento, que as estratégias pedagógicas e a formação/educação, passam a ser uma experiência constante, que ajuda buscar o equilíbrio necessário para construção da ética, da estética e da epistemologia apresentada pelo candomblé, pelo samba e pela capoeira que são manifestações culturais da ancestralidade negra afro-brasileira. A circularidade pode ser a possibilidade de mostrar o mundo esquecido e revelar a “verdade” a partir do olhar negro.

**e) Resistência, memória ancestral e relação comunitária** – apesar de toda relação de subalternidade construída através do escravismo criminoso, sempre houve, por parte dos “senhores”, o medo do domínio e da posse do conhecimento da magia e do sagrado que muitos negros e negras detinham pelas diversas práticas como as de cursa, de artesanato e de culinária. Rodrigues (2005) lembra que em solo brasileiro germinou uma diversidade cultural, fruto da condição de oprimido, elaborada e criada nas infinitas redes das relações humanas. E isso resultou na herança negra e na força de resistência como doadora e receptora de diversas formas de expressão. “A memória africana no Brasil é evidente nas tantas manifestações onde se interrelacionam diferentes raízes culturais” (RODRIGUES, 2005: 27-29). O conceito de integração traz a unidade na diversidade, ou seja, existe um *continuum* entre as diferentes manifestações e as religiosidades, pois todas elas se comunicam e dialogam entre si. Resistência, memória ancestral e relação comunitária estão na essência do fazer pedagógico da ancestralidade e os professores, as professoras e educadores(as) precisam se instrumentalizar neste sentido.

**f) Literatura oral e a perspectiva da tradição africana** – os gêneros de literatura oral africana estão muito associados à pessoa que apresenta verbalmente. Sua existência está estreitamente relacionada à sua forma de transmissão, como a dança e a música, sendo que na literatura oral africana, a performance



que atualiza e permite sua perpetuação, envolvendo fatores como a voz, o canto, a expressão facial, a expressividade, a gestualidade, o uso dramático da pausa e do ritmo, a receptividade imediata e as reações do público. Esse domínio é muito presente entre os *griots*, velhos contadores de histórias que transmitem o saber pela oralidade. Histórias e provérbios tendem a ser apresentados mais em prosa verbal, como lembra Petit (2015). Os textos diferenciados de literatura oralizada trazem uma série de elementos considerados estruturantes na cosmovisão africana em relação à natureza, à vida, à morte, à comunidade, à palavra, à ancestralidade, a resistência, à musicalidade, à senhoridade, à magia (como arte da manipulação das energias ou das forças). Altuna (1993: 37-38) destaca as formas das obras literárias orais na atualidade: **Fórmulas rituais** (orações, invocações, juramentos, bênçãos, maldições, fórmulas mágicas, títulos, divisas); **textos didáticos** (provérbios, adivinhas, fórmulas didáticas, cânticos e poesias para crianças); **histórias etiológicas** (explicações populares do porquê das coisas, evoluções das coisas até ao estado atual); **contos populares** (história só para divertir); **Mitos** (todas as formas literárias que utilizam símbolos; **poesia variada** (amor, compaixão, caça, trabalho, prosperidade, oração); **poesia oficial** (histórica, privada – religiosa, individual –, comemorativa – panegírica –, poesia sagrada cantada nos ritos religiosos e mágicos, em cerimônias de sociedades secretas, em ritos fúnebres, poesia que interpreta os mistérios da vida e da morte, poesia popular cantada nos jogos em volta do fogo, transmissora de ensinamentos morais e históricos; e **narrações históricas** (listas de pessoas e lugares, genealogias, histórias universais, locais e familiares, comentários jurídicos, explicativos, esporádicos e ocasionais). Hampaté Bâ (1982: 185) apresenta um conceito mais amplo e mais filosófico sobre a tradição oral, ou seja: o caráter sagrado da fala, sua força vital, vibração que produz ritmo e música, sua tradição como forma de aprendizagem e de iniciação; a importância da viagem como dimensão formadora, da genealogia, dos ofícios tradicionais e da visão de totalidade e de percepção total. “A fala é um dom de Deus. A fala é força vital porque gera movimento, vida e ação” (*idem*).

## Considerações finais

Construir propostas pedagógicas afrocentradas e que se oponham ao modelo eurocêntrico que exclui outras formas de construção de saberes é um dos grandes desafios quando pensamos em uma educação antirracista. Materializar uma educação para as relações étnico-raciais está muito além de incluir nos currículos fatos históricos que envolvam os africanos e afro-brasileiros. A história e cultura destes povos é um caminho, mas não o único. Pensar em novas formas de abordagem, ou seja, novos modos de ensinar também representa o estabelecimento de uma educação transformadora, inclusiva e pluriuniversalizada.

Neste sentido, a Pedagogia da Ancestralidade se configura como uma proposta inovadora quando pensamos em um projeto educacional pautado na equidade e na diversidade. Isso porque, como vimos, esta pedagogia parte da filosofia africana que entende ontologicamente a ancestralidade como uma manifestação da diversidade e da multiplicidade dos seres e o processo de construção do conhecimento também se diversifica a partir das singularidades socioculturais. O estudo da linguagem amplia as formas de ensinar/aprender por reconhecer as possibilidades simbólicas na construção do conhecimento. Assim, a cultura dos

terreiros de candomblé, assim como as rodas de samba e capoeira se transformam em experiência corpo-territoriais que permitem o acesso à outra epistemologia.

Os fundamentos didático-pedagógicos da Pedagogia da Ancestralidade rompem com a visão universalizante e estabelece uma nova episteme e novos sentidos ao ensinar/aprender. A compreensão do corpo como expressão da natureza, as relações estabelecidas com a noção de território, meio ambiente e tempo, o respeito à sabedoria, às vivências e experiências e a valorização da oralidade são aqui entendidas como uma forma de ensino/aprendizagem que transgride com o modelo formal de educação a abre a possibilidade de pensar uma práxis que realmente inclua as múltiplas formas de apreender o mundo.

Recebido em 30 de abril de 2022.

Aprovado em 12 de julho de 2022.

## Referências

ALTUNA, Raul Ruiz de Asúa. *Cultura tradicional banto*. Luanda: Secretariado Arquidiocesano de Pastoral, 1993.

ARCURI, Sylvia Helena de Carvalho. “Roda de samba “Mandala” que (en)canta o samba: um território de anunciação”. In: SILVA, Wallace Lopes (org.). *Sambo, logo penso: afroperspectivas filosóficas para pensar o samba*. Rio de Janeiro: Hexis, Fundação Biblioteca Nacional, 2015.

BÁRBARA, Rosamaria S. “A dança sagrada do vento”. In: MARTINS; LODY (orgs.). *Faimará, o caçador traz alegria*. Rio de Janeiro: Palias, 1999. pp. 150-164.

BÁRBARA, Rosamaria S. *A dança das Aiabás: dança, corpo e cotidiano das mulheres de candomblé*. Tese de Doutorado, Sociologia, USP, 2002.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC*. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Parecer CNE/CP 003/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais*. Brasília: MEC, 2004.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. *Metaphysiques cannibales*. Paris: PUF, 2009.

FORD, Clyde W. *O herói com rosto africano: mitos da África*. São Paulo: Summus, 1999.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. “A Tradição Viva”. In: KI-ZERBO, Joseph. *História Geral da África*. São Paulo: Ed. Ática, 1982. pp. 181-218.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Pallas Athenas; Casa das Áfricas, 2003.

HOUNTONDI, Paulin J. “Conhecimento de África, Conhecimento de Africanos: duas perspectivas sobre os Estudos Africanos”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula Meneses (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

NOGUERA, Renato. “Concentrando os tamborins”. In: SILVA, Wallace Lopes (org). *Sambo, logo penso: afroperspectivas filosóficas para pensar o samba*. Rio de Janeiro: Hexis; Fundação Biblioteca Nacional, 2015.

NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para ética afroperspectivista. *Revista da ABPN*, 3 (6): 147-150, 2012.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivista. *Griot - Revista de Filosofia*, 4 (2): 1-19, 2011.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, 18: 28-47, 2012.

OLIVEIRA, Eduardo David de. A epistemologia da ancestralidade. *Entrelugares – Revista de Sociopoética e abordagens afins*, 2009

OLIVEIRA, Eduardo David de. *A ancestralidade na encruzilhada*. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

ORUKA, Odera. *Sage Philosophy: Indigenous Thinkers and Modern Debate on African Philosophy*. Nairobi: E. J. Brill, 1990.

RAMOSE, Mogobe. Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana. *Revista Ensaios filosóficos*, 2011.

PETIT, Sandra Haydé. *Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores – contribuições do legado africano para implantação da lei nº 10.639/03*. Fortaleza: Eduece, 2015.

RODRIGUES, Graziela Estela Fonseca. *Bailarino-pesquisador-intérprete: Processo de formação*. Rio de Janeiro: Funarte, 2005.

SILVA, Carlos Alberto Silva da; SOARES, Rosana. A filosofia da ancestralidade na educação das relações étnico-raciais nas universidades catarinenses. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*. 38 (1): 01-13, 2020.

SODRÉ, Muniz. *O terreiro e a cidade - a forma social negro-brasileira*. Petrópolis: Vozes, 1988.

SODRÉ, Muniz: “Corporalidade e liturgia negra”. In: RUFINO, Joel (Org.). *Negro Brasileiro Negro*. Rio de Janeiro: Revista IPHAN, 1997.

SODRÉ, Muniz. *A Verdade Seduzida*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SODRÉ, Muniz. *Reinventando a Educação: diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis: Vozes, 2012.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

# Direito às diferenças em detrimento da “ideologia de gênero”: resistências cotidianas na educação

**Rafaela Oliveira Borges<sup>1</sup>**  
Universidade Federal de Santa Maria

**Resumo:** Este artigo explora a contingência da polêmica em torno da categoria acusatória da “ideologia de gênero” que implicou na supressão das questões de gênero e sexualidade de diversos planos de educação brasileiros. Apesar da eficácia da referida categoria em leis proibicionistas, busco tornar evidente agenciamentos de atores sociais que promovem o direito às diferenças. Sugiro que a genealogia e impactos já explorados em torno da categoria convidam-nos a novas agendas de pesquisa, compromissadas com práticas em prol da diversidade que negociam, contestam e subvertem o contexto de cruzada moral na educação.

**Palavras-chave:** direito à diferença; planos de educação; gênero; sexualidade; ideologia de gênero.

BORGES, Rafaela Oliveira. **Direito às diferenças em detrimento da “ideologia de gênero” : resistências cotidianas na educação.** *Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, 9 (21):173-186, setembro a dezembro de 2022. ISSN: 2358-5587

<sup>1</sup> Professora da rede básica de ensino, mestra e doutoranda em Ciências Sociais pelo PPGC Sociais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

## Right to differences in place of “gender ideology”: everyday resistance in education

**Abstract:** This article explores the contingency of the controversy around the accusatory category of “gender ideology” that implied the suppression of gender and sexuality issues from several Brazilian education plans. Despite the effectiveness of this category in prohibitionist laws, I seek to make evident the agency of social actors who promote the right to differences. I suggest that the genealogy and impacts already explored around the category invite us to new research agendas, committed to practices in favor of diversity that negotiate, contest and subvert the context of moral crusade in education.

**Keywords:** right to difference; education plans; gender; sexuality; gender ideology.

## Derecho a las diferencias en lugar de la “ideología de género”: las resistencias cotidianas en la educación

**Resumen:** Este artículo explora la contingencia de la controversia en torno a la categoría acusatoria de “ideología de género” que implicó la supresión de los temas de género y sexualidad de varios planes educativos brasileños. A pesar de la eficacia de esta categoría en las leyes prohibicionistas, busco hacer evidente la agencia de los actores sociales que promueven el derecho a las diferencias. Sugiero que la genealogía y los impactos ya explorados en torno a la categoría nos invitan a nuevas agendas de investigación, comprometidas con prácticas a favor de la diversidad que negocian, impugnan y subvierten el contexto de cruzada moral en la educación.

**Palabras clave:** derecho a la diferencia; planes de educación; género; sexualidad; ideología de género.



Os planos de educação brasileiros possuem vigência de dez anos e foram sancionados em forma de lei no âmbito federal, estadual e municipal. Condensam diretrizes e estratégias para a melhoria da educação brasileira com a meta de serem alcançadas no decorrer dos próximos dez anos, ou seja, entre os anos de 2014 e 2024<sup>2</sup>. Para a formulação ou adequação dos planos educacionais dos estados e municípios usou-se como matéria base o Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>3</sup>. O Plano Nacional de Educação é construído coletivamente na Conferência Nacional de Educação (CONAE) e, então, encaminhado para a aprovação em forma de lei. Dentre as diretrizes que norteiam os planos educacionais encontram-se a garantia do direito à educação básica, redução das desigualdades, valorização da diversidade, valorização dos profissionais da educação e metas para o ensino superior.

Neste trabalho retomo a polêmica em torno da diretriz que versava sobre a promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual no (PNE), e que após discussões sobre a presença dos termos gênero e orientação sexual resultou em emendas que culminam na seguinte alteração: Lei 13.005 - “Art. 2º - III promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. Em um primeiro olhar a modificação pode parecer pouco significativa, pois mantém a ideia de erradicação das discriminações no artigo da lei. No entanto, é verificada uma contraofensiva sobre a presumida presença daquilo que se nomeou como “ideologia de gênero” nos parâmetros curriculares, que precede a polêmica dos planos de educação fortemente veiculada nos mass media a partir do ano de 2014, promulgando, assim, um projeto de poder sobre a visão de mundo a ser perpetuada no ambiente escolar, ou seja, heteronormativa, branca e cristã.

Proponho, então, discussão sobre políticas públicas que articulam temáticas de gênero e sexualidade na educação a partir de uma abordagem das Ciências Sociais. Nesse sentido, revisito a polêmica que culminou com as supressões de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade também dos planos de educação da capital gaúcha Porto Alegre (RS), bem como de dois municípios da região sul e sudeste do país, sendo eles Santa Maria (RS) e Cariacica (ES). Através da etnografia com documentos, examino os impactos dos discursos materializados em leis em torno da categoria acusatória da “ideologia de gênero”, bem como apresento as respostas que reverberam atualmente sobre a promulgação de leis proibicionistas baseadas na referida categoria. Assim, é apresentado um contexto de normas materializadas em leis que buscam demonizar e expurgar o ensino das questões de gênero e sexualidade das escolas, bem como de agenciamentos cotidianos realizados por diferentes atores sociais que promovem o direito às diferenças através de uma educação que se faz para e nas diversidades. Sugiro, por fim, que a genealogia e impactos já explorados em torno da categoria acusatória

<sup>2</sup> No caso dos planos municipais e estaduais entre 2015 e 2025.

<sup>3</sup> Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)> Acesso em: 23 abr. 2022.

convidam-nos a novas agendas de pesquisa compromissadas, portanto, com práticas em prol da diversidade que negociam, contestam e subvertem o contexto de cruzada moral na educação.

## Metodologia

O acesso aos documentos, projetos de leis, leis e discursos dos atores veiculados nos *mass media*, se deram na e através da internet; foram analisados como artefatos etnográficos nesta etnografia com documentos digitais (PINK et al., 2016). A internet pode ser compreendida como um “arquivo vivo” (LUPTON, 2015: 31), em que os documentos se encontram digitalizados e disponíveis para a pesquisa através das mídias digitais, plataformas digitais de *streaming* e diversos sites, como os governamentais e jornalísticos. Nesse sentido, são utilizados “objetos de dados digitais” (LUPTON, 2015: 24), oriundos dos múltiplos arquivos da/na internet. Nesta pesquisa com documentos são analisadas fontes primárias públicas através de um caminho técnico-metodológico que inclui a análise do contexto histórico da sua produção, padrões de autenticidade e confiabilidade, bem como das palavras e dos conceitos chaves extraídos a partir da leitura analítica. Tal caminho conduz a compreensão do fenômeno em questão e possibilita o desenvolvimento de interpretações e inferências (CELLARD, 2008; SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009).

## A cruzada moral contra as questões de gênero e sexualidade nas escolas

A polêmica em torno das mudanças nos planos de educação encontra nos argumentos da “ideologia de gênero” sua maior expressão. Por meio da análise dos discursos veiculados nos *mass media* foi possível identificar recorrências afirmando que:

ora, a ideologia de gênero sustenta que a pessoa humana é sexualmente indefinida e indefinível. Elimina-se a ideia de que os seres humanos se dividem em homem e mulher. Para além das evidências anatômicas, entendem que esta não é uma determinação fixa da natureza, mas resultado de uma cultura ou de uma época. Para a ideologia de gênero o “natural” não é tido como valor humano e é preciso superar até mesmo a distinção da natureza masculina e feminina das pessoas. Com o intuito de superar discriminações, desconsideram-se as diferenças. Acusa-se que as explicações naturais são formulações ideológicas para manter determinada posição social. Como consequência da questão de gênero, promove-se a desvalorização da família em favor da liberdade individual, desconsidera-se a maternidade natural e o matrimônio, e desprezam-se os valores religiosos. (SPENGLER, 2015)

Argumentos semelhantes ao exposto no contexto da educação, em síntese, advertem sobre crenças resumidas em: “a ideologia de gênero quer acabar com a biologia”; “a ideologia de gênero quer excluir os conceitos de homem e mulher”; “a ideologia de gênero quer acabar com as famílias”; “a ideologia de gênero vai hipersexualizar as crianças e incentivar a homossexualidade”; “é uma discussão para a família desenvolver”; “não se meta com meus filhos”. Através das discussões públicas em torno da categoria acusatória da “ideologia de gênero” são identificados como pertencentes à contraofensiva brasileira sobre a presença das questões de gênero e sexualidade nos parâmetros curriculares atores sociais, mas em grande medida atores religiosos e atores políticos religiosos (OLIVEIRA, BORGES, 2018), atuando fortemente em um projeto de poder sobre a visão de

mundo a ser perpetuada no ambiente escolar, ou seja, heteronormativa, branca e cristã.

No entanto, as suposições sobre o que causariam as práticas educativas de gênero e sexualidade se inseridas nos currículos escolares em nada refletem sobre os estudos científicos de gênero e sexualidade, configurados como bases teóricas das discussões desenvolvidas nas conferências de educação. Através da análise de reportagens de jornais, bem como de transcrições de sessões plenárias verificamos argumentos de grupos religiosos e atores políticos religiosos colocados em ação na construção de um pânico moral (MACHADO, 2004), em torno da categoria acusatória da “ideologia de gênero” engendrando-se, assim, cruzadas morais contra a inserção das questões de gênero e sexualidade nas escolas (OLIVEIRA e BORGES, 2018). Além disso, foi verificado que a discussão suscitada sobre a categoria da “ideologia de gênero” articula-se aos discursos proferidos pelos empreendedores morais em prol da “Escola sem Partido” que datam desde 2004 no país (OLIVEIRA, 2017); ambos os discursos coadunam-se a um emaranhado de argumentos religiosos e conservadores sobre as formas de ensinar, bem como sobre os temas a serem ensinados explicitando-se os ideais de uma, suposta, não doutrinação docente e o impedimento da reflexão que versa sobre as questões de gênero e sexualidade no cotidiano escolar.

A consolidação do referido pânico moral encontra nas discussões dos planos educacionais a difusão da categoria da “ideologia de gênero” no Brasil, mas a reação, em “2011, contra materiais didáticos pelo enfrentamento da homofobia nas escolas [...] e, em 2017, a perseguição a exposições e performances artísticas em Porto Alegre e São Paulo que antecedeu a vinda de Judith Butler ao Brasil” (BALIEIRO, 2018: 1), também constituem episódios chaves na difusão da categoria e formação do estado de pânico moral. Tal pânico demonizou através de perseguição e performances inquisitoriais a filósofa Judith Butler<sup>4</sup> em vinda ao Brasil no ano de 2017 refletindo, assim, “a oposição a políticas de reconhecimento das diferenças de gênero e sexualidade e à crescente visibilidade das questões sobre diversidade sexual no Brasil” (BALIEIRO, 2018: 3). É nesse sentido que se argumenta sobre o desenvolvimento de uma contraofensiva transnacional em relação às políticas públicas que reconhecem o direito às diferenças também no contexto escolar (MISKOLCI e CAMPANA, 2017; MACHADO, 2018). Na contraofensiva, portanto, proferem-se discursos estratégicos em torno da categoria acusatória da “ideologia de gênero” que:

no lugar de se apresentarem como contrários à equiparação de direitos, os agentes do pânico moral se mostraram como defensores dos direitos das crianças, enquanto seus adversários foram transformados em inimigos com presumidas intenções ocultas que ameaçariam as bases da sociedade. A transformação interpretativa, levada a cabo pelos agentes que dispararam o pânico moral, obliterou posicionamentos de fundo preconceituoso que, quando explícitos, poderiam desqualificar sua fala. A construção da ameaça às crianças revelou-se de intenso apelo à opinião pública, recebendo publicidade e tomando caráter passional, com consequências efetivas ao barrar iniciativas de combate à homofobia ou de respeito à diversidade sexual. (BALIEIRO, 2018: 4-5)

## O impacto dos discursos acusatórios nas leis

A mudança efetivada no (PNE) transformou a ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual na diretriz genérica sobre a erradicação das discriminações; a referida polêmica foi reacendida nos *mass media* em meados do ano de 2015, momento de aprovação dos demais planos de

<sup>4</sup> Autora de obra pioneira nos estudos *queer*: *Gender Trouble* (1990).

educação municipais e estaduais brasileiros, como dos planos da capital gaúcha Porto Alegre (RS) e dos municípios de Santa Maria (RS) e Cariacica (ES) na região sul e sudeste do país. É importante dizer que o plano municipal de educação de Porto Alegre é objeto de estudo desta e de outras pesquisas que a antecederam (OLIVEIRA, 2017; OLIVEIRA e BORGES, 2018), e que as situações dos planos educacionais dos municípios de Santa Maria e de Cariacica foram analisadas para este artigo; pois em ambos os municípios a pesquisadora desenvolve observações participantes acerca das práticas cotidianas docentes que, apesar do contexto de pânico moral e de leis proibicionistas, promovem a pesquisa, a extensão universitária, a formação de alianças políticas e o ensino pautado na promoção das diversidades e no direito às diferenças.

Assim, foram analisados os projetos de lei, bem como as leis que atualmente constituem os três planos de educação em questão atentando-se, especificamente, para as menções sobre os termos: gênero, identidade de gênero, orientação sexual, diversidades, discriminações e família. Analiso as mudanças comparando as diretrizes e as metas iniciais constantes nos projetos de lei com as leis sancionadas dos três planos educacionais. No quadro a seguir, é exemplificado como se encontram as modificações no plano municipal de educação de Porto Alegre/RS.

**Quadro 1** – Plano Municipal de Educação: Projeto de Lei x Lei

Projeto de Lei nº 014/2014 (PME)	Lei nº 11.858/2015 (PME)
<b>Art. 2º III</b> – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, <b>de gênero e de orientação sexual</b> ; (PORTO ALEGRE, 2014: 2)	<b>Art. 2º III</b> – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e <b>na erradicação de todas as formas de discriminação</b> ; (PORTO ALEGRE, 2015: 1)
<b>Art. 2º XI</b> – garantir a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos com ações voltadas ao combate à intolerância e ao preconceito quanto à <b>orientação sexual, às escolhas religiosas, ao machismo e ao racismo, bem como quanto à discriminação contra a população LGBT</b> . Emenda nº 6: proposta e negada.	<b>Art. 2º XI</b> – valorização da <b>família</b> como o mais importante meio de educação na formação e na estruturação da sociedade. <b>Emenda nº 9: proposta e aprovada</b> . (PORTO ALEGRE, 2015: 2)
<b>23.9</b> – Implementar e garantir a política de valorização e formação inicial e continuada dos/das profissionais da educação na esfera municipal, estruturando políticas de formação, com verbas garantidas e calendário de ações articuladas, no sistema colaborativo entre os entes federados, através do <b>debate e desconstrução do paradigma da normalidade e diversidades de gênero, sexualidade</b> , étnicas e religiosas; a discussão nos currículos dos conteúdos de raça/etnia, formação de professores multiplicadores em cidadania negra e quilombolas, <b>gênero, identidade de gênero, diversidade sexual</b> , a inclusão dos surdos e do público alvo da educação especial, pessoas em sofrimento psíquico, com dificuldades de aprendizagem, especificidades da educação de jovens e adultos, da infância, da adolescência e da juventude, po-	<b>23.9</b> – Implementar e garantir a política de valorização e formação inicial e continuada dos profissionais da educação na esfera municipal, estruturando políticas de formação, com verbas garantidas e calendário de ações articuladas, no sistema colaborativo entre os entes federados, por meio do debate e da desconstrução do paradigma da normalidade e das diversidades <b>(texto retirado)</b> étnicas e religiosas, a discussão nos currículos dos conteúdos de raça ou etnia, formação de professores multiplicadores em cidadania negra e quilombolas, <b>(texto retirado)</b> , a inclusão dos surdos e do público-alvo da educação especial, pessoas em sofrimento psíquico, com dificuldades de aprendizagem, especificidades do EJA, da infância, da adolescência e da juventude, povos do campo, quilombolas, comunidades tradicionais e ciganas, na perspectiva dos direitos humanos, adotando práticas

vos do campo, quilombolas, comunidades tradicionais e ciganas, na perspectiva dos direitos humanos; adotando práticas de superação do racismo, <b>do machismo, do sexismo, da homofobia, da lesbofobia, da transfobia, da intolerância religiosa, do bullying</b> e de toda forma de preconceito e discriminação; (PORTO ALEGRE, 2014: 49)	de superação do racismo, <b>do machismo, do sexismo, da homofobia, da lesbofobia, da transfobia, da intolerância religiosa, do bullying</b> e de toda forma de preconceito e discriminação; (PORTO ALEGRE, 2015: 52)
--	--

**Fonte:** Projeto de Lei nº 04 - 2014 e Lei 11.858 - 2015.

No plano municipal de educação de Porto Alegre/RS foram alteradas ou suprimidas da lei todas as diretrizes, metas e estratégias que mencionavam às categorias de gênero e sexualidade; apesar das duas ocorrências verificadas sobre o combate a homofobia, lesbofobia e transfobia, há a evidente caça aos termos de gênero e de orientação sexual que acabaram excluídos mesmo que relacionados diretamente as fobias referidas. No plano municipal de educação da cidade de Santa Maria/RS<sup>5</sup> não há menções as questões de gênero e sexualidade, apenas ao combate às discriminações reiteradas no caso dos/as estudantes da educação especial. No caso do plano educacional da cidade de Santa Maria/RS o próprio projeto de lei não contava com menções as práticas educativas e de formação de professores/as sobre questões de gênero e sexualidade. No entanto, foram mobilizadas e realizadas reuniões com ativistas representantes de diferentes movimentos sociais da cidade para a elaboração da seguinte proposição de emenda aditiva:

#### META

Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação no ambiente escolar, no currículo, no material pedagógico e nas práticas pedagógicas, defendendo princípios de respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

#### ESTRATÉGIAS

- Promover a elaboração e execução de programas que considerem e valorizem a diversidade social (sexual, de gênero, étnica, cultural...), com ações de combate e enfrentamento à violência contra meninas e mulheres, ao racismo, ao sexismo, à LGBTfobia e demais discriminações e preconceitos negativos no ambiente escolar, no currículo, no material pedagógico e nas práticas pedagógicas.
- Criar programas de capacitação de educadores em temáticas que digam respeito à diversidade social (sexual, de gênero, étnica, cultural...), com ações de combate e enfrentamento à violência contra meninas e mulheres, ao racismo, ao sexismo, à LGBTfobia e demais discriminações e preconceitos negativos no ambiente escolar, no currículo, no material pedagógico e nas práticas pedagógicas.
- Envolver a comunidade escolar (trabalhadores e trabalhadoras da educação, estudantes e seus responsáveis) em discussões que digam respeito à diversidade social (sexual, de gênero, étnica, cultural...), com ações de combate e enfrentamento à violência contra meninas e mulheres, ao racismo, ao sexismo, à LGBTfobia e demais discriminações e preconceitos negativos no ambiente escolar, no material pedagógico, no currículo e nas práticas pedagógicas.
- Garantir o uso do nome social dos membros da comunidade escolar (trabalhadores e trabalhadoras da educação, estudantes e seus responsáveis) no preenchimento de documentos.
- Promover educação permanente da comunidade escolar (trabalhadores e trabalhadoras da educação, estudantes e seus responsáveis) em discussões e ações que contribuam com a superação de discriminações e preconceitos que envolvem a diversidade social (sexual, de gênero, étnica, cultural...).
- Capacitar a comunidade escolar (trabalhadores e trabalhadoras da educação, estudantes e seus responsáveis), com o objetivo de se alinhar aos princípios da linguagem não sexista, tendo como referência o Manual para uso não sexista da linguagem (RS).

<sup>5</sup> Lei nº 6001 de 18 de agosto de 2015. Disponível em: <<http://leismunicipa.is/xjmlb>>



- Revisar o material didático pedagógico das escolas como forma de contribuir na superação das discriminações e preconceitos negativos no ambiente escolar, no currículo, no material pedagógico e nas práticas pedagógicas.
- Garantir o uso da estrutura física das escolas respeitando a identidade de gênero, especificamente no que se refere a sanitários.<sup>6</sup>

A emenda, apesar de submetida à Comissão de Direitos Humanos para posterior representação na Câmara Municipal de Vereadores, no dia 6 de agosto do ano de 2015, não foi alvo de apreciação, discussão e votação, pois em uma assembleia extraordinária em data diferente da inicialmente informada aprovou-se, no dia 13 de agosto do ano de 2015, o Plano Municipal de Educação de Santa Maria (RS) sem considerar emendas aditivas.

No plano municipal de educação do município de Cariacica/ES<sup>7</sup> também não há diretrizes, metas e estratégias que mencionem questões relativas às categorias de gênero e sexualidade, apenas ao combate às discriminações (SILVA et al., 2018). No artigo 2º da lei que institui o plano de educação consta: “III – Superação das desigualdades educacionais respeitando a base familiar”. Assim, a instituição familiar é invocada nas leis dos planos educacionais de Porto Alegre (RS) e de Cariacica (ES) quando o assunto se refere às desigualdades e diversidades de gênero e de orientação sexual, porque se acredita, também a partir do pânico engendrado pela “ideologia de gênero”, que são discussões de cunho estritamente particular cabendo à escola, portanto, respeitar os limites constitutivos e ontológicos de base, supostamente, familiar em torno do ensino das questões de gênero e sexualidade.

Foram nestas circunstâncias, de efetiva modificação nos planos de educação de distintos municípios e estados brasileiros, que os atores sociais envolvidos na contraofensiva sobre a presumida “ideologia de gênero” passaram a realizar diversos projetos de leis, alguns aprovados como leis, que se referem especificamente à proibição das discussões de gênero e sexualidade no contexto escolar (OLIVEIRA, 2017; SILVA et al., 2018).

## Múltiplas identificações diferentes experiências

Através da etnografia com documentos é verificado o evidente impacto do discurso acusatório em torno da categoria da “ideologia de gênero” nas leis dos planos educacionais. A categoria disseminadora de pânico moral induz pensar que a “ideologia de gênero” promove “a destruição da família, a homossexualidade, a dissolução das identidades de gênero”, etc. Os discursos proferidos por atores religiosos e políticos religiosos em meio à polêmica baseiam-se em ontologias de mundo que não consideram as diferenças humanas e, portanto, as múltiplas formas de se viver as identificações em torno dos gêneros e das sexualidades.

Sobre as múltiplas formas de se viver as identificações há as experiências de artistas Drag Queens. Assim, em torno das corporalidades há o pensamento dualista ocidental contemporâneo que opõe os sujeitos dos seus corpos, ignorando que “a condição humana é corporal, de que o homem é indiscernível do corpo que lhe dá a espessura e a sensibilidade de seu ser no mundo” (LE BRETON, 2011: 11); e que “viver consiste em reduzir continuamente o mundo ao seu corpo, a partir do simbólico que ele encarna” (LE BRETON, 2011: 11). Através desses corpos no mundo materializam-se tratamentos socioculturais que produzem valores que

<sup>6</sup> Grupo no Facebook: Plano Municipal de Educação - Santa Maria <<https://www.facebook.com/groups/1645744265637710>>.

<sup>7</sup> Lei nº. 5.465 de 22 de setembro de 2015. Disponível em: <<https://www.cariacica.es.gov.br/wp-content/uploads/2017/10/Plano-Municipal-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-20151.pdf>>

os distinguem, bem como “falam-nos também da pessoa e das variações que sua definição e seus modos de existência conhecem, de uma estrutura social a outra” (LE BRETON, 2011: 8), porque a evidência de um corpo “é o espanto do outro, senão sua incompreensão” (LE BRETON, 2011: 8).

Os tratamentos que conferem sentido e valor aos corpos em determinados sistemas socioculturais de valores promovem corpos marcados, pois ao longo dos tempos “os sujeitos vêm sendo indiciados, classificados, ordenados, hierarquizados e definidos pela aparência dos seus corpos, a partir dos padrões e referências, das normas, valores e ideais da cultura” (LOURO, 2004: 75). É nesse sentido que “os corpos são o que são na cultura” (LOURO, 2004: 75), e as marcas sobre estes, como as de raça, de etnia, de gênero e de orientação sexual, são “características dos corpos significadas como marcas pela cultura, distinguem sujeitos e se constituem em marcas de poder” (LOURO, 2004: 76).

A marca que estabelece divisão entre masculino e feminino engendra “uma divisão usualmente compreendida como primeira, originária ou essencial e, quase sempre, relacionada ao corpo” (LOURO, 2004: 76), e provoca “um engano ao supor que o modo como pensamos o corpo, e a forma como a partir de sua materialidade “deduzimos” identidades de gênero e sexuais, seja generalizável para qualquer cultura, para qualquer tempo e lugar” (LOURO, 2004: 76). Este engano ocasiona a persistência de perspectivas do “senso comum ocidental que considera que a identidade de gênero é marcada pela opção sexual” (GROSSI, 1998: 1). De acordo com Butler (2010), tal persistência ocasiona aos corpos que transgridem a inteligibilidade da matriz heterossexual, em que sexo, gênero e desejo são pensados em uma sequência natural baseada na heterossexualidade compulsória, o lugar de “abjeção”, ou seja, de não humanidade.

No entanto, drags são artistas que dão vida a personagens previamente corporificados para a representação teatral, bem como para a diversão, para a experimentação, para a descoberta de si, para a elevação da autoestima, dentre outros aspectos. Transvestir-se artisticamente, conforme observado, é uma ação realizada por homens, mulheres, travestis, pessoas trans e pessoas trans não binárias de gênero de diferentes identidades sexuais. Através das performances que envolvem corporalidades fabricadas imbuídas dos temperamentos das personas Drag, artistas dançam, cantam, comunicam, dublam, desfilam, posam para fotos e vídeos manifestando, assim, diferentes expressões artísticas em si e que emanam de si (OLIVEIRA, 2019).

É importante destacar que “a drag tem um tempo “montada”, outro “desmontada” e, ainda, aquele em que “se monta”. Diferente de travestis e transexuais, as mudanças no corpo são feitas, de modo geral, com truques e maquiagem” (VENCATO, 2003: 196). Nesse sentido, a fabricação das corporalidades experimentadas é marcada pela não naturalidade, transitoriedade e teatralidade (VENCATO, 2002), materializando-se tais corpos através dos artefatos utilizados constituídos de distintas coisas (MILLER, 2013), como indumentárias, perucas e maquiagens. Drags produzem, assim, suas corporalidades para existirem enquanto personas artísticas, e brincam com as expressões de gênero, ou com a própria ausência intencional dos signos de gênero, para o espetáculo (JESUS, 2012). É através da paródia que imitam identidades de gênero tidas como naturais e universais demonstrando com seus corpos fabricados, esquisitos, queer, o caráter performativo dessas dimensões transformadas no decorrer do tempo histórico (BUTLER, 2010).

As discussões pautadas para os planos educacionais reconheciam, portanto, as múltiplas formas possíveis de diversidade humana em torno das identificações

de gênero e sexuais que também estão presentes em corpos sujeitos que coabitam as escolas. As práticas educativas e de formação de professores/as encontravam-se orientadas para a promoção das diversidades, o respeito às diferenças, bem como as reduções das evasões escolares ocasionadas também em razão das homofobias, lesbofobias e transfobias; ainda, convergindo com práticas educativas sobre as questões de saúde pública em torno da epidemia da Aids e da gravidez na adolescência, dentre outras.

## **Direito às diferenças no ambiente escolar: resistências cotidianas**

Ao revisitar a polêmica e seus impactos ressalto também a atualidade do tema. Os discursos acusatórios em torno do “kit gay”<sup>8</sup> e da “ideologia de gênero” foram verificados, inclusive, em discursos presidenciais a partir do ano de 2018 (SCHIBELINSKI, 2020), fato que demonstra tanto a contingência da polêmica, quanto o seu uso estratégico para fins de identificação com o eleitorado pertencente as contraofensivas sobre as conquistas sociais em torno do direito às diferenças de gênero e sexualidade e a promoção das diversidades. Nesse sentido, é compreendido como relevante tornar evidente agenciamentos que problematizam, contestam, negociam e subvertem os mitos da categoria acusatória da “ideologia de gênero” nos mais variados setores da sociedade em que ela está enraizando-se.

No caso da educação, na cidade de Santa Maria (RS) foi observada a organização entre representantes de movimentos sociais LGBTQIA+ e atores políticos, bem como de docentes e estudantes da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) na formação de alianças que pautam a retomada das discussões em torno das diversidades de gênero e sexualidade nas escolas. Destas alianças surgem o Projeto de Lei 9091/2020 que “Institui o Programa Diversidade nas Escolas” e o projeto de extensão da (UFSM) denominado “Projeto de lei municipal de Santa Maria-RS 9091/2020 (diversidade na escola) e as práticas de reconhecimento socioespacial e institucional das diferentes identidades de gênero e orientações sexuais”. O PL 9091/2020 foi aprovado em votação entre vereadores/as em setembro do ano de 2020, mas posteriormente vetado pelo então prefeito municipal em outubro do ano de 2020 sem argumentações para o veto. Dentre as principais diretrizes do projeto encontravam-se:

- I - incluir jovens e adultos da comunidade LGBTQIA+ no ensino formal;
- II - permitir que os jovens e adultos da comunidade LGBTQIA+ adquiram e/ou atualizem conhecimentos, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de cultura, de trabalho e de educação formal;
- III - fortalecer e ampliar o apoio à modalidade da Educação de Jovens e Adultos- EJA, bem como ao ensino regular, aos jovens e adultos da comunidade LGBTQIA+;
- IV - preparar e capacitar os jovens e adultos da comunidade LGBTQIA+, para a vida profissional;
- V - preparar e capacitar os docentes e discentes para o acolhimento da comunidade LGBTQIA+ nas escolas;
- VI - resgatar os jovens e adultos da comunidade LGBTQIA+, que tiveram que abandonar os estudos;
- VI - proporcionar que jovens e adultos da comunidade LGBTQIA+, tenham meios para uma plena participação na sociedade através da educação. (SANTA MARIA, 2020: 1)

Na justificativa do projeto argumentou-se que:

<sup>8</sup>Aqui se referindo aos materiais didáticos elaborados no ano de 2011 para o enfrentamento da homofobia nas escolas.

o presente projeto de lei visa enfrentar uma triste realidade vivenciada pela comunidade LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais ou transgêneros, queer, intersexo, assexual e +) na vivência escolar. Conforme o relatório final da comissão especial para análise da violência contra a população LGBT, da Assembleia Legislativa em 2019, com relação aos reflexos da diversidade na escola: “Em 2018, há registro de 83 episódios de homofobia; 45 de suicídio; 260 de tentativas de suicídio; 1.483 de automutilação; e 4.454 violências físicas entre alunos”. Estes dados advêm de um questionário respondido por escolas públicas estaduais de nosso Estado. Isso quer dizer que, estes números podem ser muitos maiores, pois das 2.497 escolas estaduais, apenas 1.575 responderam o questionário. E as escolas municipais, que também apresentam casos de evasão escolar pelos motivos acima descritos, tampouco foram contabilizados. (SANTA MARIA, 2020: 1)

O projeto de lei enfocou no combate a evasão fruto da violência verificada no contexto escolar contra a população LGBTQIA+; recuperaram-se, ainda, discussões sobre práticas educativas que promovem a promoção da diversidade na escola e, assim, o direito às diferenças. Nesta formação de alianças, o projeto da (UFSM) ressaltou como objetivos:

Promover a interação, unida à reflexão, entre a ação política e o estudo das diversidades culturais na escola, em especial sobre as diferentes identidades de gênero e de orientação sexual. Objetivos Específicos Contribuir com ações práticas de intervenções e debates sobre identidades de gênero e orientações entre sujeitos escolares, conforme objetiva o Projeto de Lei 9091/2020 [...]. Participar de ações políticas que envolvem questões de interseccionalidade identitária, ou seja, relações múltiplas e autênticas de identidade e a promoção do reconhecimento sociocultural na escola. Aproximar a comunidade dos estudos sobre pluralidades culturais realizados no Laboratório de Espacialidades Urbanas, através da divulgação científica. Capacitar professores a receberem e acolherem alunos da comunidade LGBTQIA+ nas escolas, assim como o entendimento sobre suas relações de identidades com a cidade. Promover a discussão sobre feminismo e questões de gênero como questão fundamental para a busca a justiça social e diminuição das discriminações nas relações cotidianas. (COSTA, 2021: 5)

Assim, no município de Santa Maria (RS) as discussões recentes envolvendo diferentes atores sociais formaram relevantes alianças publicamente organizadas para a realização de agenciamentos em prol das diversidades de gênero e sexualidade nos parâmetros educacionais. Atualmente diversas leis municipais de diferentes estados brasileiros, criadas para vetar especificamente a suposta presença da “ideologia de gênero” nas escolas, vêm sendo julgadas nos tribunais, através das proposições de atores políticos das Arguições de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF), como inconstitucionais<sup>9</sup>.

No município de Cariacica (ES) desenvolvo observação participante como professora pesquisadora acerca dos enfrentamentos e agenciamentos cotidianos que se fazem necessários para que se promova o respeito às diferenças em sala de aula através das discussões que fazem parte tanto dos chamados temas integradores da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), quanto das demandas dos/as próprios/as estudantes. Em EMEF Integral, logo nos primeiros dias do primeiro trimestre letivo que retomou as aulas presenciais neste ano de 2022, foi possível presenciar diversos casos de discriminações materializadas em violências simbólicas e físicas, dentre elas as de cunho homofóbico e transfóbico. A iniciativa da gestão escolar foi de seguir com o calendário proposto pela Secretaria de Educação, que previa neste primeiro trimestre as discussões em torno do *bullying*<sup>10</sup>. E através de uma aliança docente somou-se a tal fato a proposta interdisciplinar acerca da criação de disciplina eletiva<sup>11</sup> com ênfase em diversas discussões que

<sup>9</sup> Sobre o referido julgamento: Disponível em: < <https://deolhonosplanos.org.br/em-julgamento-do-pme-de-cascavel-pr-stf-reforca-a-abordagem-de-genero-como-principio-constitucional/> >.

<sup>10</sup> Práticas sistemáticas e recorrentes de atos de violência física e psicológica dirigidas a grupos ou pessoas pertencentes a grupos considerados minoritários.

<sup>11</sup> As disciplinas eletivas fazem parte dos currículos das escolas integrais.

trabalham a diversidade humana e o respeito às diferenças na escola, inclusive, no que toca as questões de gênero e sexualidade.

No entanto, a ementa da eletiva foi recusada pela Secretaria de Educação por conter discussões em torno das categorias de diversidade, gênero e sexualidade. Foram sugeridas, assim, modificações pontuais ou o abandono do projeto. Diante do conhecido contexto de pânico moral sobre as referidas discussões no contexto escolar, optou-se por substituir as categorias apontadas por outras categorias gerais, como discriminações e direitos humanos. Uma troca usualmente aceita por diferentes atores sociais desde a polêmica aqui retomada sobre os planos de educação. A estratégia foi alvo de discussão entre docentes, pois a recusa da secretaria e o não reconhecimento da tentativa de se combater as violências informadas e existentes na escola trazem a percepção de não amparo, sobretudo. Mas ao atuarmos no “chão da escola” estamos também comprometidas/os com a educação que queremos para nossos/as estudantes, e é nesse sentido que negociar e agenciar para a consolidação da disciplina eletiva, mesmo que dentro das regras problematizáveis que a favoreciam existir, foi o caminho encontrado para que atualmente haja um espaço que promove a discussão em torno dos direitos humanos com ênfase ao combate das violências presenciadas.

## Considerações finais

As modificações nos planos educacionais, bem como as materializações de leis versando sobre a proibição das discussões em torno das categorias de gênero e sexualidade nas escolas torna evidente a eficácia do discurso acusatório da “ideologia de gênero”. No entanto, o esforço de pesquisadores e pesquisadoras em perscrutar a categoria da “ideologia de gênero” tornou evidente também que suas alegações míticas em nada refletem sobre a promoção da diversidade de gênero e sexualidade, o direito às diferenças e o combate à evasão escolar pretendida pelos planos educacionais. Assim, foi apresentado neste artigo um contexto de normas materializadas em leis que buscam demonizar e expurgar o ensino das questões de gênero e sexualidade das escolas, bem como de agenciamentos cotidianos realizados por diferentes atores sociais que promovem o direito às diferenças através de uma educação e ação política que se faz para e nas diversidades. Sugiro, por fim, que a genealogia e impactos já explorados em torno da categoria acusatória convidam-nos a novas agendas de pesquisa compromissadas, portanto, com práticas em prol das diversidades que negociam, contestam e subvertem o contexto de cruzada moral na educação.

*Recebido em 1 de maio de 2022.*

*Aprovado em 15 de agosto de 2022.*



BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. *Cadernos Pagu* (53): 2018.

COSTA, Benhur Pinos da. *O projeto de lei municipal de Santa Maria-RS 9091/2020 (diversidade na escola) e as práticas de reconhecimento socioespacial e institucional das diferentes identidades de gênero e orientações sexuais*. Projeto de Extensão, UFSM, 2021.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CELLARD, André. “A análise documental”. In: POUPART, Jean. et al. (orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. pp. 295 -316.

GROSSI, Miriam Pillar. Identidade de gênero e sexualidade. *Antropologia em Primeira Mão*: 1-18, 1998.

JESUS, Jaqueline Gomes de. *Orientações sobre a população transgênero: conceitos e termos*. Brasília: Autora, 2012.

LE BRETON, David. *Antropologia do corpo e modernidade*. Petrópolis: Vozes, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LUPTON, Deborah. *Digital Sociology*. London: Routledge, 2015.

MACHADO, Carla. Pânico moral: para uma revisão do conceito. *Interações*, 4 (7): 60-80, 2004.

MACHADO, Maria das Dores Campos. O discurso cristão sobre a “ideologia de gênero”. *Estudos Feministas*, 26 (2): 1-18, 2018.

MARIA DA SILVA, Erineusa; ALVARENGA, Elda; LUIZ ALVES DE AMORIM, Fábio; BARTOLOZZI FERREIRA, Eliza. A “ideologia de gênero” e a “escola sem partido”: Faces de uma mesma moeda em ações políticas conservadoras no Brasil e no Espírito Santo. *Inter-Ação*, 43 (3): 615-631, 2018.

MILLER, Daniel. *Trecos, Troços e Coisas: estudos antropológicos sobre cultura material*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Sociedade e Estado* (32) 3: 725-748, 2017.

OLIVEIRA, Rafaela Borges. “Movimentos “Escola Sem Partido” e Escola sem “Ideologia de Gênero” articulados nas supressões de questões sobre gênero e sexualidade dos parâmetros curriculares”. In: BORGES, Zulmira Newlands; FERREIRA, Laura Senna (orgs.). *Mosaico socioantropológico: Temas transversais de cultura, gênero e saúde*. Santa Maria: Editora p.E, 2017. pp. 46-54.

OLIVEIRA, Rafaela Borges; BORGES, Zulmira Newlands. Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. *Revista Brasileira de Educação*, (23): 1-23, 2018.

OLIVEIRA, Rafaela Borges. *Tem babado novo na rede: um mergulho no circuito Drag on-offline de Santa Maria/RS*. Dissertação de Mestrado, Ciências Sociais, UFSM, 2019.

PINK, Sarah, et al. *Etnografia digital: Princípios y práctica*. Madrid: Morata, 2016.

PORTO ALEGRE. *Lei nº 11.858 de 25 de junho de 2015*. Institui o Plano Municipal de Educação.

PORTO ALEGRE. *Projeto de Lei nº 014/2014*. Aprova o plano municipal de educação e dá outras providências.

SANTA MARIA. *Projeto de Lei nº 9091/2020*. Institui o Programa Diversidade na Escola.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie, ALMEIDA, Cristóvão Domingos de GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *RBHCS*, 1 (1): 1-15, 2009.

SCHIBELINSKI, Diego. “Isso é coisa do capeta!”: o papel da “ideologia de gênero” no atual projeto político de poder. *Retratos da Escola*, 14 (28): 15-38, 2020.

SPENGLER, Jaime. *Carta enviada pela arquidiocese de Porto Alegre para os vereadores*. Porto Alegre, 2015.

VENCATO, Anna Paula. *Fervendo com as drags: corporalidades e performances de drag queens em territórios gays da Ilha de Santa Catarina*. Dissertação de Mestrado, Antropologia Social, UFSC, 2002.

VENCATO, Anna Paula. Confusões e estereótipos: o ocultamento de diferenças na ênfase de semelhanças entre transgêneros. *Cadernos AEL*, 10 (18/19): 187-215, 2003.

# Relações de gênero e sexualidade no Brasil: desafios interseccionais e justiça para mulheres negras e LBT's

**Daniela Auad<sup>1</sup>**

Universidade Federal de São Carlos  
Universidade Federal de Juiz de Fora

**Denize Sepúlveda<sup>2</sup>**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

**Resumo:** As autoras propõem diálogo sobre justiça, educação e produção de conhecimento, ao retomar o histórico da categoria gênero e ao revisitar as abordagens de raça, classe, etnia, geração e, sobretudo, ao considerar as interseccionalidades das categorias sociais. Assim, no presente artigo, são focalizados os desafios quanto à justiça em suas variadas acepções, tais como justiça acadêmica, justiça epistêmica, justiça científica e justiça distributiva. Para realizar o diálogo proposto, as autoras lançam mão do trançado entre abordagens feministas, éticas, políticas, de modo a reafirmar o Direito à Educação. O texto traça caminho pautado em pesquisas e na trajetória da produção de conhecimento sobre gênero e sexualidade, de modo a defender que há acúmulo de pesquisa e interface com os movimentos sociais, visando fortalecer a relação entre justiça e educação e, ainda, ao colocar a universidade ao dispor da formação, da autonomia e da liberdade das mulheres negras, lésbicas, bissexuais, transexuais e travestis.

**Palavras-chave:** gênero; sexualidade; raça; justiça; interseccionalidade.

AUAD, Daniela; SEPÚLVEDA, Denize. **Relações de gênero e sexualidade no Brasil: desafios interseccionais e justiça para mulheres negras e LBT's**. *Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, 9 (21): 187-202, setembro a dezembro de 2022. ISSN: 2358-5587

<sup>1</sup> Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGED-So/UFSCar) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (FACED/UFJF). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Feminismos – Flores Raras (CNPq).

<sup>2</sup> Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP/Departamento de Educação). Coordenadora do Grupo de Pesquisa GESDI (Gêneros, Sexualidades e Diferenças nos Vários Espaços Tempos da História e dos Cotidianos).

## Gender and sexuality relations in Brazil: intersectional challenges and justice for black and LBT women

**Abstract:** The authors propose a dialogue on justice, education and knowledge production, by resuming the history of the gender category and by revisiting the approaches of race, class, ethnicity, generation and, above all, when considering the intersectionalities of social categories. Thus, in this article, the challenges regarding justice in its various meanings are focused, such as academic justice, epistemic justice, scientific justice and distributive justice. To carry out the proposed dialogue, the authors make use of the braid between feminist, ethical and political approaches, in order to reaffirm the Right to Education. The text traces a path based on research and on the trajectory of knowledge production on gender and sexuality, in order to defend that there is an accumulation of research and interface with social movements, in order to strengthen the relationship between justice and education and, also, to place the university at the disposal of training, autonomy and freedom for black, lesbian, bisexual, transsexual and transvestite women.

**Keywords:** gender; sexuality; race; justice; intersectionality.

## Relaciones de género y sexualidad en Brasil: desafíos interseccionales y justicia para mujeres negras y LBT

**Resumen:** Los autores proponen un diálogo sobre justicia, educación y producción de conocimiento, retomando la historia de la categoría de género y revisitando los enfoques de raza, clase, etnia, generación y, sobre todo, al considerar las interseccionalidades de las categorías sociales. Así, en este artículo se enfocan los desafíos en torno a la justicia en sus diversas acepciones, como la justicia académica, la justicia epistémica, la justicia científica y la justicia distributiva. Para llevar a cabo el diálogo propuesto, las autoras se valen del trenzado entre los enfoques feminista, ético y político, con el fin de reafirmar el Derecho a la Educación. El texto traza un camino basado en la investigación y en la trayectoria de producción de conocimiento sobre género y sexualidad, con el fin de defender que hay un cúmulo de investigaciones y de interfaz con los movimientos sociales, con el fin de fortalecer la relación entre justicia y educación y, también, al poner la universidad al servicio de la formación, autonomía y libertad de las mujeres negras, lesbianas, bisexuales, transexuales y travestis.

**Palabras clave:** género; sexualidad; raza; justicia; interseccionalidad.

## Era uma vez...

[...] duas mulheres que nasceram em um mundo que não tinha a menor disposição em ouvir as mulheres. E, então, elas fizeram de suas opiniões uma forma de luta, de arte e de ciência.

Nosso artigo tem início inspirado no livro *Afiadas*, no qual Michelle Dean (2018) nos coloca diante de mulheres que “tinham em comum a habilidade de escrever de modo inesquecível” (DEAN, 2018: 9). Na obra, a jornalista feminista canadense coloca em diálogo mulheres como Hanna Arendt e Adrienne Rich, de modo a abordar o que as aproximava, o que as distanciava e, sobretudo, ressaltando o que chama de “a lição que todas elas têm a nos ensinar”: Todas nós somos tocadas umas pelas outras e pela história daquelas que nos precederam. Você pode traçar seu próprio caminho, mas sempre fará isso seguindo aqueles abertos por outras, independentemente de gostar delas ou não, de concordar ou discordar delas, desde que tenha capacidade de transcender esses aspectos (DEAN, 2018: 366).

Foi com esse sentido de transcender possíveis distâncias e nos unir, de modo a ressaltar as diferenças como riquezas, que nos sentimos, as autoras do presente texto, ao nos encontrarmos em uma mesa intitulada “Educação e desafios interseccionais: gêneros, sexualidades, raças, geração e religiosidade”<sup>3</sup>. Convidadas a dialogar sobre a temática em tela, nós nos percebemos e nos colocamos como mulheres, pesquisadoras, feministas, atravessadas por variadas opressões, e também definidas tanto pelas desigualdades quanto pelas nossas resistências. Nascidas e localizadas em um país que foi o último a acabar com a escravidão, somos brancas, acadêmicas e de classe média e, justamente por isso, nos colocamos como aquelas que, nos espaços em que estamos, defendemos o direito de acesso àquelas que ali ainda não estão!

Os privilégios de acesso e permanência nas instituições de ensino, nos variados níveis e modalidades que cursamos, assim como o ingresso no mercado de trabalho que angariamos ao longo de nossas vidas, formações e trajetórias, são elementos que utilizamos para estabelecer conceitos que podem potencializar o tão desejado e propalado Direito à Educação, cujas lacunas ainda persistem na nossa realidade e acabam por escancarar, por exemplo, as falácias tanto da democracia racial quanto da igualdade de gênero. As mulheres negras, por exemplo, sempre sofreram racismo e, decorrente deste, opressões variadas. Estas opressões, por mais que não tenham sido experienciadas por nós, em razão de nossa branquitude e outros privilégios circunstanciais, tem centralidade nas nossas vidas, seja na militância, seja na nossa atuação acadêmica, em docência, pesquisa e extensão. Queremos uma Universidade cada vez mais enegrecida, lesbianizada, bissexualizada, transsexualizada, não heterossexual e onde as religiosidades todas possam caber, tanto como saberes quanto como expressões dos sujeitos que as conhecem.

<sup>3</sup> Na 14ª Reunião Regional Sudeste da ANPED, realizada de 30 de novembro a 3 de dezembro de 2020.



Como nos relembra o texto sobre a conjuntura atual, em Se Deus fosse um ativista dos Direitos Humanos:

Vivemos num tempo em que as mais chocantes injustiças sociais parecem incapazes de gerar a indignação moral e a vontade política necessárias para as combater eficazmente e criar uma sociedade mais justa e digna. Em tais circunstâncias, parece evidente que não podemos permitir o desperdício de nenhuma experiência social de indignação genuinamente orientada para fortalecer a organização e a determinação de todos os que ainda não desistiram de lutar por uma sociedade mais justa. (SANTOS, 2014: 10)

É nesse sentido que as autoras propõem diálogo sobre justiça, educação e produção de conhecimento. Trata-se de reflexão que, ao retomar o histórico da categoria gênero e ao revisitar as abordagens de raça, classe, etnia, geração e, sobretudo, das interseccionalidades das categorias sociais, propõe que esse debate se volte para a reflexão acerca dos desafios quanto à justiça em suas variadas acepções, de modo a trilhar, aparentemente ‘a passeio’, variados conceitos e definições de justiça, tais como justiça acadêmica, justiça epistêmica, justiça científica e justiça distributiva. Tal panorama apresenta o propósito das autoras quanto a trançar abordagens feministas, éticas, políticas, na esfera do fortalecimento do Direito à Educação.

Esse trançado perfaz um caminho alinhavado por pesquisas e pela trajetória da produção de conhecimento sobre gênero e sexualidade, na área de educação. Assim, as autoras acabam por refletir sobre *a gloriosa volta de quem nunca esteve aqui*, de modo a parafrasear a canção de Emicida<sup>4</sup> e fazer referência a acúmulos de pesquisa e interface com os movimentos sociais. Tais acúmulos e interface permitem propor diálogo sobre a relação entre justiça e educação, cujo propósito seja colocar a universidade ao dispor da formação, da autonomia e da liberdade das mulheres negras, lésbicas, bissexuais, transexuais e travestis.

Trata-se, portanto, de dialogar sobre gênero e sexualidade na educação no Brasil para enfrentar desafios interseccionais e construir justiça para mulheres negras e LBT's, especialmente no que tange a fazer esses grupos numerosos e minoritários ingressarem nas universidades, cursarem com excelência cursos de graduação e de pós, assim como participarem dos sistemas de produção de conhecimento, de modo a tornar científicos os saberes populares, subjetivos e identitários desses grupos, com conhecimentos que abarcam as variadas condições humanas até então silenciadas e não visibilizadas.

Como bem diz Lélia Gonzalez (2020: 76):

O lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós o *racismo* se constitui como a *sinomática* que caracteriza a *neurose cultural brasileira*. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular.

E, ainda, dizendo de outro modo, há de se criar condições para que os grupos e populações citadas tenham acesso ao que aqui estamos denominando como justificações acadêmica, epistêmica e científica. Há de se possibilitar às mulheres negras e LBT's ingressar, cursar com qualidade e produzir conhecimento, o que seria, em nosso olhar, respectivamente justiça acadêmica, justiça epistêmica e justiça científica, posto que acessar a vaga é importante, donde a valia das políticas de cotas; ao lado disso, importa também ter ações afirmativas variadas para assegurar que a vaga preenchida seja usufruída com qualidade de acesso a conteúdo, saberes e

<sup>4</sup> Para mais informações sobre a referência, vide o clipe oficial de Emicida. *Mandume*. Com participação de Drik Barbosa, Amiri, Rico Dalasam, Muzzike e Raphão Alaafin. Recuperado em 01 jul. 2021, de [https://www.youtube.com/watch?v=mC\\_vrzqYfQc&list=RDPTDgP3BDPIU&index=3](https://www.youtube.com/watch?v=mC_vrzqYfQc&list=RDPTDgP3BDPIU&index=3).

vivências universitárias e acadêmicas, assim como importa assegurar as condições de realizar pesquisa, elaborar dissertações e teses, integrar grupos de pesquisa e, assim, assegurar que a Ciência tenha todo o seu edifício científico modificado pelo DNA, pobre, preto, bixa, trans e sapatão. Tais processos podem concorrer para que a Academia seja o lugar em que os sujeitos citados passem a ser aquelas e aqueles que produzem os conhecimentos, e não apenas sejam parte do campo de pesquisa, como objetos de estudo.

Desta maneira, para garantir que democratizar seja sinônimo de deselitizar e descolonizar, propomos inclusive uma releitura da frase de Raduan Nassar, no livro *Lavoura Arcaica*, ao comentar em variados trechos de sua obra a condição do pai e do faminto. O autor expressa que aquele que ocupa uma posição privilegiada, o pai, não poderia falar por quem não tinha o mesmo privilégio, o faminto: “Como podia o homem que tem o pão na mesa, o sal para salgar, a carne e o vinho, contar a história de um faminto? [...] Era um requinte de saciados testar a virtude da paciência com a fome de terceiros” (NASSAR, 2002: 54-70).

Propomos, então, uma paráfrase a partir dos dizeres do doutor *honoris causa* da Universidade Federal de São Carlos, o que pode nos permitir, por exemplo, perceber a urgência das políticas de cotas e outras tantas ações afirmativas, nos variados níveis de ensino e até nas pós-graduações. Nossa paráfrase, a partir do que abordamos no presente texto, resultaria em: “É requinte de diplomados testar a virtude da paciência com os saberes de terceiros”. E, obviamente, referimo-nos a intelectuais que, sendo privilegiados, estudam a partir dos movimentos sociais e das categorias classe, raça, gênero, geração e orientação sexual, como tentativa de validação do conhecimento produzido por eles, mas sem agir, de fato, para dar lugares em quantidade e qualidade, onde se produz o conhecimento científico, aos verdadeiros sujeitos desses movimentos sociais e detentores das identidades descritas nas categorias a partir das quais se estuda.

Vale notar que não são novas essas preocupações, apesar de um eventual tom de novidade que pode ser atribuído ao que aqui se afirma, com um cunho aparentemente demais ativista e/ou militante, em razão de considerarmos categorias e identidades há muito invisibilizadas.

Tanto a Constituição Federal de 1988, quanto a lei 8.069/90, também conhecida como o Estatuto da Criança e do Adolescente, preveem a atuação de Estado, da família e da sociedade para garantir direitos fundamentais. A educação está entre estes, como nos relembra o artigo (2020) sobre direito à educação na perspectiva da justiça distributiva, preconizada por John Rawls. O citado artigo – escrito por Émina Márcia Nery Santos, Luziane Said Cometti Lélis e Cassio Vale, da Universidade Federal do Pará – nos relembra o que o artigo 53 do ECA estabelece no que se refere à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Tal acesso e permanência são assegurados quando crianças e adolescentes são respeitados por seus educadores/as; quando se assegura o direito de contestar critérios avaliativos; e quando se garante acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (BRASIL, 1990, art. 53).

As máximas expressas acima e ao longo do presente artigo, a partir de variadas abordagens, são fundamentais para desenhar a reflexão que as autoras deste texto postulam. Elas propõem que se faça uma expansão da reflexão sobre o acesso e permanência a partir da escola de educação básica para a situação de acesso, permanência e rendimento, aproveitamento e fruição também na Universidade. Em nosso entender, esses são desafios interseccionais para a garantia de justiça social no que se refere a vida das mulheres negras e LBT's; são desafios que dizem respeito às relações de gênero e sexualidade na Educação no Brasil.

Em razão disso, desenhemos com mais precisão o que aqui postulamos e, na sequência, ofertamos elementos da História das Mulheres e das relações de gênero no Brasil, a fim de contribuir com a temática.

Especialmente para refletir sobre acesso, permanência e bom aproveitamento das mulheres negras e LBT's na Universidade, pensamos em três conceitos e suas respectivas e breves definições: justiça acadêmica, justiça epistêmica e justiça científica. Pensamos sobre assegurar acesso a vagas na graduação e nas pós-graduações, o que aqui se denomina justiça acadêmica, uma vez que diz respeito ao direito de ocupar vagas criadas previamente, nos diferentes níveis e modalidades do Ensino Superior. Refletimos sobre garantir as melhores condições de aprendizado e participação no ambiente acadêmico da Educação Superior, para que se curse com excelência e fruição as disciplinas de bacharelados, licenciaturas e pós-graduações, o que no presente texto corresponde à justiça epistêmica, posto que se refere ao direito de acessar conhecimentos. Ponderamos sobre afiançar condições de produção de conhecimento, de modo a ter comprometimento quanto ao acesso e permanência às estruturas acadêmicas no interior das quais se faz aquilo que se denomina Ciência, seja nas pós-graduações ou graduações, seja nos grupos de pesquisa, com possibilidade de obtenção de títulos de mestrado, de doutorado, bem como a realização de estágios pós-doutorais e iniciações científicas, uma vez que participar, atuar e construir tais processos de produção de conhecimento científico corresponderia, no âmbito do que postulamos, à construção da justiça científica.

Vale notar que essa diferenciação de definições a partir de termos que seriam usualmente tomados como sinônimos se desdobra na fundação de conceitos e se trata de recurso metodológico também utilizado em outros textos, por outras autoras, a fim de ressaltar posições teóricas e políticas, assim como carregam em si projetos societários.

Exemplar desse procedimento de desdobramento de termos, de modo positivo, encontra-se o caminho teórico adotado por Maria Victoria de Mesquita Benevides Soares, em artigo na Revista Lua Nova, cujo título é Educação para a democracia (1996), no qual ela diferencia “educação democrática” e “educação para a democracia”, de modo a assegurar os valores republicanos no seio da instituição escolar e dos processos formativos. Do mesmo modo, Daniela Auad, em artigo da Revista USP (2002-2003) no qual diferencia “coeducação” e “escola mista”. A autora concebe escola mista como pressuposto para a existência da coeducação, que corresponderia a um conjunto de medidas educacionais, que poderiam assegurar igualdade de gênero, para além da mistura de meninas e meninos na escola. Diferentemente desses dois exemplos, Andréia Nunes Militão destaca a troca de termos não apenas no âmbito da criação de definições e conceitos que são fundamentais para um ideal de sociedade, mas uma diferenciação já em curso, em um conjunto de reformas educacionais implementadas na década de 1990. Neste caso, a substituição do termo “direito à educação” pela acepção “direito à aprendizagem”, com foco especial na formação de professores, se coloca no bojo do avanço neoliberal sobre as políticas educacionais brasileiras e se refere a algo que não pode ser propriamente relacionado a um desejo democrático e de justiça social, embora a crítica da autora seja nesta linha de pensamento. Na sua reflexão sobre a substituição dos termos, Militão considera que “Para além da questão semântica, a troca dos termos carrega concepções diametralmente opostas sobre os objetivos educacionais e, conseqüentemente, sobre os projetos societários subjacentes” (MILITÃO, 2021: 23).

Tanto nos sentidos sublinhados por nós, de modo a desdobrar o conceito de justiça em variadas definições, quanto nos dizeres das autoras citadas, a educação é central para assegurar justiça em variadas acepções, de modo a ser reafirmada como direito social e parte integrante dos direitos fundamentais para o alcance da dignidade humana, de modo a levar em consideração as categorias que constituem a desigualdade, está também fundamentada de modo interseccional.

Ao Estado cabe a obrigação de assegurar os processos delineados ao lado de cada definição acima, sob a forma de políticas afirmativas, cotas, e também no lidar cotidiano dos processos de ensino-aprendizado da Educação Básica ao Ensino Superior, para potencializar a dignidade humana de todas as pessoas. Por mais que essas máximas repetidas à exaustão se pareçam com slogans, que podem conferir alguma legitimidade a textos e projetos, sem que necessariamente mudanças substanciais se realizem na prática das instituições, há de se lembrar que o presente texto corporifica o que poderia ser apenas a letra da lei ou apenas um slogan de validação momentânea.

Assim, ainda que pareça algo longínquo para ser alcançado, a boa notícia é que os processos em tela já começaram, ainda que com tensionamentos de retrocessos e com necessidade de maior velocidade e eficácia em suas implementações. Para expressar parte do caminho já percorrido e de modo a contribuir com o caminho que se está a percorrer, apresentamos, no presente texto, os itinerários para os quais contribuimos com nossas trajetórias e saberes acumulados, a fim de evidenciar que os efeitos interseccionais de todas essas relações produzem efeitos diferentes e mais violentos sobre as mulheres negras, transexuais e não heterossexuais. Esses mesmos olhares interseccionais guardam, portanto, maneiras de combater as violências e, assim, enfatizamos que sempre tivemos vivências, olhares e sensibilidades para esses múltiplos sistemas de opressão em particular, articulando raça, gênero, classe, sexualidades e outros marcadores de desigualdades e hierarquias sociais.

As categorias e identidades em foco também nos constituem como autoras do presente artigo, mulheres, professoras, pesquisadoras, mães, amantes, esposas, filhas, amigas, feministas. Nas searas pessoais e acadêmicas, percorremos, em nossas histórias de vida, parte das trajetórias que analisamos, de modo macroscópico, nas análises históricas do desenvolvimento dos estudos das relações de gênero e sexualidades no Brasil, em perspectiva feminista. Ao lado desse recorte, a partir dos anos de 1960 até o momento atual, apontamos ainda a importância da perspectiva interseccional para esse debate, pois a percebemos nas nossas vivências, em nossas pesquisas e nas trajetórias de nossas alunas, assim como nas histórias de vida de mulheres e meninas, incluindo aquelas a quem foi interditado o acesso à educação e outros direitos.

## **Era uma vez a história das mulheres e das relações de gênero**

Os estudos sobre a História das Mulheres e também das relações de gênero no Brasil correspondem aos movimentos feministas dos anos 1970/80, no qual lutavam também contra a ditadura militar brasileira<sup>5</sup>, e agregou feministas no país e no exílio. Em 1967, a socióloga feminista Heleieth Saffioti defendeu sua

<sup>5</sup> A Ditadura Militar foi o período da política brasileira (1964 a 1985) em que os militares governaram o país. Caracterizou-se principalmente pela falta de democracia, supressão de direitos constitucionais, censura, perseguição política e repressão aos que eram contrários ao regime militar, muitos desses atos foram cometidos de tortura e morte (SEPULVEDA, 2010).

tese de Livre-Docência “A mulher na sociedade de classes: mito e realidade”. Tal trabalho trazia uma temática inédita para a academia brasileira e analisava o papel e o lugar das mulheres na sociedade de classes.

Em 1972, a socióloga Eva Blay defendeu sua tese de Doutorado “Trabalho domesticado: a mulher na indústria paulista”, publicada em 1978. Em 1975, os Cadernos do CEBRAP publicam um artigo sobre a questão da estrutura do emprego e do trabalho feminino (MADEIRA e SINGER, 1975: 20). Tais trabalhos teriam sido “a porta de entrada” dos estudos sobre mulheres na academia. A questão do trabalho feminino até hoje ocupa um lugar nas produções da área.

Os estudos mencionados foram desenvolvidos concomitantemente com os debates das ideias e do movimento feminista internacional, dos meados dos anos 60/70. No Brasil, temos alguns registros de grupos de estudos sobre o feminismo em São Paulo e Rio de Janeiro, no começo da década de 1970, normalmente formados por mulheres, principalmente por professoras universitárias, que voltaram dos Estados Unidos e Europa, onde foram desenvolver estudos.

O primeiro evento público sobre o feminismo no Brasil foi o Seminário realizado no Rio de Janeiro em 1975, patrocinado pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pela Associação Brasileira de Imprensa (ABI). Tal evento foi organizado por um grupo de mulheres feministas. A pauta incluía questões do trabalho, da saúde, da educação, da legislação, da discriminação racial, entre outras. Importante enfatizar que participaram desse seminário vários grupos de oposição à ditadura civil/militar.

No Brasil, muitas mulheres participavam ativamente da luta contra a ditadura militar. O primeiro grupo de mulheres feministas, depois de Simone Beauvoir, surgiu em São Paulo, no ano de 1972. De forma compassada, os temas relacionados ao feminismo passaram a fazer parte dos eventos e fóruns nacionais, como ocorreu na reunião da Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência (SBPC), em Belo Horizonte, no ano de 1975. (ALVES e ALVES, 2013: 115)

Assim, não podemos deixar de mencionar que desde os anos de 1970 vários núcleos de estudos e pesquisas sobre a história das mulheres, já estavam presentes em diversas instituições no Brasil.

No ano de 1975, um grupo de intelectuais feministas ligadas ao Coletivo de Pesquisas sobre Mulher da Fundação Carlos Chagas (FCC) organizou o Simpósio “Contribuições das Ciências Humanas para a Compreensão da Situação da Mulher” na XXVII Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) [...]. Esta foi uma das primeiras ocasiões em que a questão da mulher foi debatida em um fórum acadêmico de porte nacional. (SCAVONE, 2011: 4)

É importante enfatizar que as brasileiras exiladas na França desenvolveram outras percepções das relações de gênero em suas vidas afetivas e nas organizações políticas onde atuavam. Muitas delas passaram a reivindicar o direito ao aborto e a contracepção livre e gratuita, a divisão sexual do trabalho na vida conjugal, a igualdade salarial, a igualdade política, o fim da violência contra as mulheres, contra a apropriação de seus corpos e o direito de exercer suas sexualidades.

Dois grupos, organizados por brasileiras no exterior, também tiveram influência no desenvolvimento do feminismo brasileiro: o “Grupo Latino Americanas de Mulheres em Paris”, fundado em 1972, e “O Círculo de Mulheres Brasileiras em Paris”, fundado em 1976. Estes dois grupos interagem com o movimento feminista francês em passeatas e ações públicas. Além disso, também editavam suas ideias em jornais ou em textos internos.



Houve também, em 1978, o seminário “Mulheres na força de trabalho na América Latina”, promovido pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (Iuperj). Tal congresso foi organizado por um grupo de trabalho criado na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs) sobre o tema.

No ano de 1979 o “I Congresso da Mulher Paulista” reivindicou o direito das mulheres a ter o número de filhas desejadas, questionaram a necessidade das creches; frisaram sobre a importância da anistia, ampla, geral e irrestrita às presas e perseguidas políticas. Podemos sinalizar que o movimento feminista lutou pela volta ao Estado Democrático, sendo uma das atrizes de peso neste processo. Após a anistia política, as exiladas trouxeram em suas bagagens a experiência europeia do feminismo, o que estimulou o movimento no Brasil. A essas vivências foram acrescidas as dos contatos com outros movimentos sociais emergentes: mulheres da periferia, negros e homossexuais.

O movimento feminista no Brasil contemporâneo, que teve sua maior expressão na década de 1970, esteve intimamente articulado com outros movimentos sociais da época: movimentos populares – que iam desde a luta por moradia, passando por melhores condições de vida (água encanada, luz, transporte), até a luta pela criação de creches nas fábricas e universidades (o que era uma lei antiga, mas não cumprida); movimentos políticos – aí incluídos os movimentos pela anistia aos presos políticos, pela luta contra o racismo, pelos direitos à terra dos grupos indígenas do país e o movimento dos homossexuais. (CORRÊA, 2001: 13-4)

Associado a esses eventos, os estudos desenvolvidos no Brasil a partir da década de 80 do século XX foram importantes para desinvisibilizar a História das Mulheres. Maria Odila Leite da Silva Dias publicou, em 1984, o “Quotidiano e Poder em São Paulo no século XIX”, e nele a categoria ‘mulheres’ estava presente. Além dela, Miriam Moreira Leite também organizou em 1984, “A condição feminina no Rio de Janeiro, século XIX: antologia de textos de viajantes estrangeiros”. Margareth Rago publicou, em 1985, “Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar, Brasil 1890-1930”. Em 1989, outras autoras estavam desenvolvendo estudos e publicando sobre a História das Mulheres, como por exemplo, Martha de Abreu Esteves, Rachel Soihet, Eni de Mesquita Samara e Magali Engel.

Também em 1989, a *Revista Brasileira de História* publicou um número inteiro destinado a mulher, intitulado “A mulher no espaço público” (v.9, n. 18). Na apresentação da revista, Bresciani dizia que esta era uma história da exclusão. Nesse número, categorias como ‘mulher’, ‘mulheres’ e ‘condição feminina’ eram as usadas nas análises. A categoria ‘gênero’ ainda era novidade na historiografia brasileira.

Em 1990, a *Revista Educação e Realidade* publicou a tradução de um artigo da historiadora norte-americana Joan Scott: “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. Esse artigo se tornou um marco nos estudos de gêneros e nas análises da pesquisa histórica. A autora ajudou a pensar sobre o conceito de gênero como uma categoria útil à história, pois enfatizou que tal classe nos possibilita refletir sobre a relação entre as mulheres e homens, nas desigualdades e hierarquias sociais que se estabelecem entre eles.

De acordo com Scott, o conceito foi desenvolvido como uma maneira de se opor a um determinismo biológico nas relações entre os sexos masculino e feminino, dando-lhes um caráter fundamentalmente social: “o gênero enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminidade” (SCOTT, 1990: 5). Logo, a importância dessa análise diz respeito ao aspecto relacional, ou seja, a noção de que as relações de gênero não podem ser entendidas

separadamente, mulheres e homens precisam ser compreendidos de forma recíproca.

Em 1990, a professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Guacira Lopes Louro, fundou juntamente com um grupo de alunos da graduação e da pós-graduação o “Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero” (GEERGE), Guacira permaneceu na coordenação deste grupo até os anos 2000. Orientou várias dissertações e teses sobre as questões de gêneros e sexualidades. Impossível não destacar a importância dessa pesquisadora para esses estudos no Brasil, principalmente por suas publicações tão necessárias e inovadoras.

A partir daí, muitas historiadoras e outras pesquisadoras brasileiras passaram a auxiliar com seus estudos e pesquisas, contribuindo para o desenvolvimento do conceito de gênero, e muitas continuaram a desenvolver suas análises sobre as categorias ‘mulher’, ou ‘mulheres’. A revista *Cadernos Pagu*, por exemplo, do Núcleo de Estudos de Gênero Pagu da Unicamp, foi criada em 1993 e se tornou um periódico importantíssimo para o campo dos estudos das relações de gênero.

Vale também citar o Seminário Internacional Fazendo Gênero, ocorrido em 1994 no Fazendo Gênero - Seminário de Estudos sobre a Mulher, ligado à área de literatura (UFSC). Desde então, o evento é bianual e transdisciplinar, tendo se transformado em evento internacional em 2000, ampliando seu escopo às mais variadas áreas e temáticas.

Nos anos de 1990, há a formação de outras redes que ampliam o alcance do debate e da mobilização feminista. Houve uma transformação dos grupos autônomos em ONGs, muitas feministas permaneceram na academia, outras investiram nestas organizações.

Na década de 1990 houve um aumento de subdivisões dentro do movimento feminista que influenciaram na produção acadêmica: há o movimento lésbico que sai do movimento feminista (heterossexual) e gay; as mulheres negras lésbicas, que saem do movimento feminista negro; as feministas católicas, entre outras. Esta dispersão foi articulada pela formação de redes virtuais e/ou reais que buscaram aglutinar as divisões temáticas, no espaço nacional, latino-americano e internacional. Do ponto de vista dos estudos de gênero, as questões relacionadas à sexualidade, homossexualidade, racismo também, se desdobram tematicamente e se desenvolveram a partir da década de 1990. (SCAVONE, 2011: 8)

Em julho de 2001 se constituiu um Grupo de Trabalho de Estudos de Gênero, durante o XXI Simpósio Nacional da Anpuh, realizado em Niterói (RJ), tendo como objetivo desenvolver em âmbito nacional uma rede de contatos entre pesquisadoras, articulado à Associação Nacional de História.

No ano de 2003, durante a 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), realizada em Poços de Caldas (MG), um grupo de pesquisadoras docentes e alunas mobilizou-se para propor à Associação a criação de um Grupo de Estudos (GE) voltado para as temáticas de gênero e sexualidade, em sua articulação com o campo da educação. A proposta foi levada à Assembleia Geral daquela 26ª reunião anual e aprovada. Criava-se, assim, o GE 23 - Gênero, sexualidade e educação. Posteriormente, o GE se transformou em Grupo de Trabalho.

Após o que foi mencionado até aqui, podemos dizer que todos esses eventos, estudos, pesquisas, periódicos e publicações contribuíram para a consolidação do campo dos estudos das relações de gênero no Brasil.

Contudo, se torna imperioso enfatizar que no contexto brasileiro, nos últimos anos os estudos de gêneros têm se voltado para o conceito de interseccionalidade.

O termo ganhou espaço a partir de uma palestra realizada por Kimberle Crenshaw na cidade Durban, na África do Sul, em 2001, cujo objetivo foi debater temáticas que já vinham sendo analisadas há algum tempo nos movimentos sociais dos feminismos negros nos Estados Unidos, América Latina e Caribe.

No Brasil, conjuntamente a outras mulheres negras, como Beatriz Nascimento (1974, 1976, 1982) e Luiza Bairros (1988, 1995, 2000), Lélia Gonzalez (2020) foi uma das pioneiras nas discussões sobre a interseccionalidade, mais especificamente sobre as relações existentes entre as questões de gênero, classe e raça no que diz respeito a configuração social, cultural e histórica do país. No artigo “Racismo e sexismo na cultura brasileira”, publicado originalmente em 1984, a autora explanava sobre a interface existente entre a mulher negra daquele momento: mulata, doméstica e mãe preta. Ela destacava nessa publicação que alguns encontros internacionais analisavam a questão do sexismo como tema principal, mas também abriam espaço para debater o racismo, o que permitiu a ela uma experiência enriquecedora aliada às suas anteriores: a militância no Movimento Negro Unificado e a desenvolvida como membro do Grêmio Recreativo de Arte Negra e Escola de Samba, a possibilitaram a percepção de várias facetas que se constituíram em elementos muito importantes para a concretização de seu trabalho. Segundo Gonzalez (2020: 77):

começaram a se delinear, para nós, aquilo que se poderia chamar de contradições internas. O fato é que, enquanto mulheres negras, sentimos a necessidade de aprofundar nossa reflexão, em vez de continuarmos na reprodução e repetição dos modelos que nos eram oferecidos pelo esforço de investigação das ciências sociais. Os textos só nos falavam da mulher negra numa perspectiva socioeconômica que elucidavam uma série de problemas propostos pelas relações sociais. Mas ficava (e ficará) sempre um resto que desafiava as explicações. E isso começou a nos incomodar. Exatamente a partir das noções de mulata, doméstica e mãe preta que estavam ali, nos martelando com sua insistência.

Entre os anos de 1960 e 1990, seus escritos também foram desenvolvidos levando em conta os cenários da ditadura militar e em diálogo permanente com os movimentos sociais no Brasil, Caribe e nas Américas, com proeminência para os negros, principalmente para os das mulheres negras e seus pleitos específicos. Autoras como Angela Davis (2016), Patrícia Hill Collins (2019), Lélia Gonzalez (2020), Luiza Bairros (1988, 1995, 2000), Beatriz Nascimento (1974, 1976, 1982) entre outras, em suas obras colaboram para a compleição da perspectiva interseccional como instrumento importante para as análises em várias áreas de pesquisas, incluindo as da História e da Educação.

Consideramos que o conceito de interseccionalidade tem revolucionado os estudos de gêneros e das sexualidades, proporcionando novos caminhos metodológicos para o tratamento dos temas. Tal definição está contribuindo para as desconstruções de visões hegemônicas de narrativas que representam as minorias de gêneros e sexualidades como as outras, pois trabalham com uma visão de sujeito universal que é o homem branco, europeu, ocidental, heterossexual, cisgênero e pertencente às classes sociais privilegiadas. Argumentamos, entretanto, que essa visão é disseminada por mecanismos que buscam normatizar as identidades de gêneros e as sexualidades como os parâmetros em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas.

Dessa forma, ponderamos ser fundamental que nós, pesquisadoras das Histórias da Mulheres, das relações de gênero e das sexualidades, utilizemos o conceito de interseccionalidade, para que possamos compreender melhor as diferentes formas de opressões e para que possamos traçar maneiras mais efetivas de

combatê-las, utilizando tanto ao rememorar a história das mulheres e os caminhos da categoria gênero, quanto ao definir os conceitos de justiça acadêmica, epistêmica e científica.

Ao recuperar as grandes mestras, autoras que expressam a ancestralidade de nossos saberes e vivências, registramos que nosso esperar também se coloca no sentido de continuar a lutar até que todas possamos, pela educação, em um reino não tão distante, atingirmos autonomia e liberdade.

### **Em um reino não tão distante e onde a princesa salva a si mesma...**

A universidade é o último nível formativo em que o estudante pode se converter, com plena consciência, em cidadão; é o lugar de debate onde, por definição, o espírito crítico tem de florescer: um lugar de confronto, não uma ilha onde o aluno desembarca para sair com um diploma. (SARAMAGO, 2013: 26)

No texto da conferência Democracia e Universidade, proferida por José Sarago na Universidade Complutense de Madrid, em 2005, e publicada pela Editora da UFPA, em 2013, encontramos o alento na obra clássica, que assim pode ser considerada justamente porque segue atual quando descreve o papel da universidade. O autor, na mesma obra, considera, por outro lado, que não se trata de colocar a universidade como uma panaceia. E, assim, destaca

Volto a dizer que a universidade não tem de salvar-nos, não se trata de salvar ninguém, digamos mesmo que a universidade tem de assumir a sua responsabilidade na formação do indivíduo, e tem de ir além da pessoa, porque não se trata apenas de formar um bom informático ou um bom médico, ou um bom engenheiro, a universidade, além de bons profissionais, deveria lançar bons cidadãos e para mais, cidadãos bons, porque ainda que a palavra esteja gasta, há que reivindicá-la... (SARAMAGO, 2013, contracapa)

Se mesmo o escritor português premiado com o Nobel de Literatura de 1998 nos relembra que a universidade sozinha não poderá nos salvar, ao que podemos recorrer? Quem irá nos salvar? A resposta a essa pergunta complexa, feita em tom pueril, está tanto no desenho teórico expresso nesse artigo, quanto na História das Mulheres, em perspectiva feminista, que contamos em seu desenvolvimento, bem como na trajetória das autoras, que desde a introdução se colocam como mulheres para quem a universidade não abriu – e não abre – facilmente suas portas.

Assim, trazemos de modo sublinhado, como licença poética, a menção ao livro de Amanda Lovelace, cujo título aponta uma direção possível: *A princesa salva a si mesma neste livro* (LOVELACE, 2017). A este título, somamos e sublinhamos um advérbio: coletivamente.

A obra literária citada é aqui colocada não para valorizar esforços individuais, ou figuras monárquicas de princesas, mas a citamos por nos remeter ao que Helena Hirata (2020)<sup>6</sup> aponta sobre a categoria gênero, sobre pesquisas feministas, sobre a ação direta e sobre estar em rede entre mulheres de variadas identidades. Nessas perspectivas todas, Hirata nos relembra que há de se considerar gênero como uma categoria social não autônoma, mas dependente, de modo indissociável, de raça, de classe, de orientação sexual, de identidade de gênero, de geração

<sup>6</sup> Fundação Perseu Abramo. Conferência no canal do Youtube, 30 de outubro de 2020, com Helena Hirata, Eleonora Menicucci, Nilma Lino Gomes, Vilma Reis, Maria Betânia Ávila e Ieda Leal. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=HDm9NnQivIQ>. Recuperado em 4 jul. 2021.

e de outras tantas localizações passíveis de mapeamento ou de não mapeamento, mas ainda assim localizações.

Assim, a categoria gênero não seria indissociável apenas das outras categorias, mas também, e sobretudo, seria uma categoria indissociável dos movimentos sociais. Essa premissa é por nós percebida a partir da fala de Hirata e nos mostra que estudos de gênero que se arvoram não feministas e em separado dos movimentos sociais podem ser olhados com alguma desconfiança, em razão de possível aroma neoliberal, o qual nega as construções dos movimentos sociais e das mulheres que vieram antes de nós. Essas nossas ancestrais construíram e pavimentaram o nosso caminho até aqui e tanto são as autoras citadas ao longo deste texto quanto outras tantas mulheres que sequer tiveram acesso às letras para poderem escrever suas ideias. Estas e aquelas escreveram conosco, de diferentes maneiras, o presente artigo, o qual, composto a muitas mãos e múltiplas ideias, não se coloca apenas como uma ideia regulativa, que ampliaria uma realidade muito distante daquilo que necessitamos ver implantado na sociedade.

O presente artigo se coloca como uma fotografia textual das nossas práticas agora, em docência, em pesquisa, em extensão e em administração, nas universidades onde pressionamos nossos pares e a nós mesmas a romper com a heteronormatividade, com a branquitude, com o etarismo e com a misoginia. E, que se lembre, assim procedemos coletivamente, posto que não estamos sós nessa densa, ampla e trabalhosa agenda. Trata-se de projeto no qual vidas, incluindo as nossas, são investidas a fim de vencer os desafios interseccionais e, assim, alcançar justiça para mulheres negras e LBT's, a partir da consideração, em perspectiva feminista, das relações de gênero e sexualidade na Educação no Brasil.

Achou panfletário? Não, não é não...ou até pode ser, mas, sem dúvida, é democrático, e é disso que estamos precisando urgentemente.

*Recebido em 28 de março de 2022.*

*Aprovado em 15 de julho de 2022.*

## Referências

AUAD, D. Educação para a Democracia e Co-educação: apontamentos a partir da categoria gênero. *Revista USP*, 56: 136-143, 2002-2003.



- ALVES, A. C. F.; ALVES, A. K. DA S. As trajetórias e lutas do movimento feminista no Brasil e o protagonismo social das mulheres. *Anais do IV Seminário CETROS - Neodesenvolvimentismo, Trabalho e Questão Social*. Fortaleza: UECE, 2013.
- BAIROS, L. H. “Pecados no ‘paraíso racial’: o negro na força de trabalho da Bahia, 1950-1980”. In: REIS, João José. *Escravidão e invenção da liberdade: estudos sobre o negro no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1988. pp. 289-323.
- BAIROS, L. H. Nossos feminismos revisitados. *Estudos Feministas*, 3 (2): 458-463, 1995.
- BAIROS, L. H. Lembrando Lélia Gonzalez. *Afro-Ásia*, 23: 347-368, 2000.
- BENEVIDES, M. V. Educação para a democracia. *Lua Nova*, 38: 223-237, 1996.
- BRASIL. *Artigo 53 da Lei 8.069 de 13 de julho de 1990*.
- COLLINS, P. H. *Pensamento feminista negro: conhecimento e política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- CORRÊA, M. Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil: um exemplo pessoal. *Cadernos Pagu*, (16): 13-30, 2001.
- DAVIS, A. *Mulheres, Raça e Classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DEAN, M. *Afiadas - As mulheres que fizeram da opinião*. São Paulo: Todavia, 2018.
- EMICIDA. *Mandume*. Com participação de Drik Barbosa, Amiri, Rico Dalasam, Muzzike e Raphão Alaafin.
- FERREIRA, M. O. V; CORONEL, M. C. V. K. Sobre a legitimação do campo do gênero na ANPED. *Educação e Pesquisa*, 43 (3): s/p, 2017.
- FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. *Conferência no canal do Youtube, 30 de outubro de 2020, com Helena Hirata, Eleonora Menicucci, Nilma Lino Gomes, Vilma Reis, Maria Betânia Ávila e Ieda Leal*.
- GONZALEZ, L. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- LOVELACE, A. *A princesa salva a si mesma neste livro*. Rio de Janeiro: LeYa, 2017.
- MILITÃO, A. N. Inserção da Terminologia “direito à aprendizagem” no arcabouço legal. *Práxis Educacional*, 17 (46): 1-25, 2021.
- NASCIMENTO, B. Negro e racismo. *Revista de Cultura Vozes*, 68 (7): 65-68, 1974.
- NASCIMENTO, B. A mulher negra no mercado de trabalho. *Jornal Última Hora*, Rio de Janeiro, 25 de julho de 1976.
- NASCIMENTO, B. Kilombo e memória comunitária: um estudo de caso. *Estudos Afro-Asiáticos*. 6 (7): 259-265, 1982.
- NASSAR, R. *Lavoura Arcaica*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- SANTOS, B. DE S. *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, É. M. N. SA; LÉLIS, L. S. C; VALE, C. O direito à educação na perspectiva da justiça distributiva: uma análise sobre a Reforma do Ensino Médio. *Revista Educação*, 45: 1-25, 2020.

SARAMAGO, J. *Democracia e Universidade*. Lisboa: Editora da UFPA; Fundação José Saramago, 2013.

SCAVONE, L. Ciência e militância: os estudos de gênero no Brasil. *Encontro anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em ciências sociais - ANPOCS*, 35: 118, 2011.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, 16 (2): s/p, 1990.

SEPULVEDA, J. A. *O papel da Escola Superior de Guerra na projeção do campo militar sobre o campo educacional*. Tese de Doutorado, Educação, UFRJ, 2010.

SOIHET, R; PEDRO, J. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e Relações de Gênero. *Revista Brasileira de História*, 27 (54): 281-300, 2007.

# ACENO

REVISTA DE ANTROPOLOGIA DO CENTRO-OESTE  
ISSN: 2358-5587

*A Aceno recebe em*  
**FLUXO CONTÍNUO,**  
artigos livres,  
resenhas,  
ensaios fotográficos,  
dossiês (propostas).  
*Interessados em atuar como*  
**pareceristas**  
*podem realizar seus cadastros no site*

# Subjetivação e experiência no exercício da docência em instituições de ensino superior: entre controle e linhas de fuga

**Catarina Dallapicula<sup>1</sup>**

Universidade do Estado de Minas Gerais  
Universidade Federal de Ouro Preto

**Gabriela Pereira da Cunha Lima<sup>2</sup>**

**Margareth Diniz<sup>3</sup>**

Universidade Federal de Ouro Preto

**Resumo:** Este artigo resulta da intersecção de reflexões de duas pesquisas doutorais em andamento. Parte do trabalho de Michel Foucault, Jorge Larrosa, Gilles Deleuze e Félix Guattari para pensar os processos de subjetivação e experiência de docentes do Ensino Superior nos contextos educacionais públicos, considerando os efeitos da Reforma Gerencial do Estado, de 1995. Pondera como o controle do trabalho docente compõe e é composto por práticas discursivas que instituem processos de subjetivação que insistem em uma lógica produtivista e meritocrática, reduzindo as possibilidades de experimentar as vivências cotidianas.

**Palavras-chave:** trabalho docente; ensino superior; subjetivação; experiência.

DALLAPICULA, Catarina; LIMA, Gabriela Pereira da Cunha; DINIZ, Margareth. Subjetivação e experiência no exercício da docência em instituições de ensino superior: entre controle e linhas de fuga. *Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, 9 (21): 203-212, setembro a dezembro de 2022. ISSN: 2358-5587

<sup>1</sup> Mestra em Educação. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. Bolsista do Programa de Capacitação de Recursos Humanos (PCRH) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais. Integrante do grupo Caleidoscópio.

<sup>2</sup> Mestra em Educação, doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. Integrante do grupo Caleidoscópio.

<sup>3</sup> Psicóloga e psicanalista. Mestre e doutora em Educação pela UFMG e PUC-Minas. Professora Associada de Psicologia da UFOP. Integra o Programa de Pós-Graduação em Educação e o Programa de Pós-Graduação em Direito da UFOP. Coordena o Grupo de Pesquisa Caleidoscópio (CNPq/UFOP).

## Subjectivation and experience in teaching in higher education institutions: amongst control and lines of escape

**Abstract:** This paper comprises the intersection of discussions from two ongoing doctoral researches. It embraces Michel Foucault, Jorge Larrosa, Gilles Deleuze and Félix Guattari's works to think about the processes of subjectivation and experience of higher education professors in public educational contexts, considering the effects of the Management Reform of the State of 1995. It considers how means of controlling professors' work comprise and are comprised by discursive practices that institute processes of subjectivation that insist on a productivist and meritocratic logic, reducing the possibilities of living everyday experiences.

**Keywords:** professors' work; higher education; subjectivation; experience.

## Subjetivación y experiencia en la docencia en instituciones de educación superior: entre el control y las líneas de fuga

**Resumen:** Este artículo resulta de la intersección de reflexiones de dos investigaciones doctorales en curso. Se parte del trabajo de Michel Foucault, Jorge Larrosa, Gilles Deleuze y Félix Guattari para pensar los procesos de subjetivación y vivencia de docentes de educación superior en contextos educativos públicos, considerando los efectos de la Reforma Gerencial del Estado, de 1995. Piensa cómo el control del trabajo docente compone y se compone de prácticas discursivas que instituyen procesos de subjetivación que insisten en una lógica productivista y meritocrática, reduciendo las posibilidades de vivenciar las experiencias cotidianas.

**Palabras clave:** trabajo docente; enseñanza superior; subjetivación; experiencia.



O exercício da docência no campo do Ensino Superior público brasileiro é atravessado por tensões e conflitos que adquiriram uma nova feição a partir da Reforma Gerencial do Estado promovidas em meados da década de 1990. O discurso administrativo da época adotava o novo modelo de gestão neoliberal como ferramenta para o aumento da eficácia e da eficiência dos serviços públicos por meio das práticas de controle, excelência e competição que passaram a ser implementadas (BRESSER PEREIRA, 2000).

A chamada nova gestão pública impactou de modo profundo, as políticas educacionais desenhadas em nosso país a partir de então. No Ensino Superior, emerge um dispositivo que intenciona produzir uma pedagogia dos resultados, em que vale mais quem mais produz (BALL, 2001). As práticas discursivas que instituem os produtos considerados legítimos por essa cultura (BALL, 2004) compõem processos de subjetivação de docentes do Ensino Superior, determinando os usos do tempo considerados mais apropriados e, por consequência, limitando as possibilidades de experienciar no exercício da docência do Ensino Superior.

## Subjetivação e mensuração da vida docente

Embora não tenha se dedicado de modo específico ao tema da educação, as ferramentas analíticas criadas por Michel Foucault têm sido utilizadas de forma potente em pesquisas brasileiras do campo educacional, catalisando e ativando novos pensamentos e ações (FISCHER, 2003). Neste artigo, nos ajuda a pensar os processos de subjetivação de docentes em Instituições de Ensino Superior. O problema do/a/e sujeito/a/e, fundamental para pensar a questão da experiência de docentes, atravessa toda a obra do autor. De acordo com ele, seu objetivo era “criar uma história dos diferentes modos pelos quais os seres humanos tornam-se sujeitos” (FOUCAULT, 1995: 31).

Ao rejeitar a transcendentalidade e o caráter inatista do/a/e sujeito/a/e, o autor afirma que

corre-se o risco de remeter à ideia de que existe uma natureza ou uma essência humana que, após um certo número de processos históricos, econômicos e sociais, foi mascarada, alienada ou aprisionada em mecanismos, e por mecanismos de repressão (FOUCAULT, 2004: 265).

A negação das teorias de um/a/e sujeito/a/e *a priori* em sua obra esteve ligada à análise das relações “existentes entre a constituição do sujeito ou das diferentes formas de sujeito e os jogos de verdade, as práticas de poder etc.” (FOUCAULT, 2004: 275).

Mais do que saber quem somos nós, importa saber como nos tornamos o que somos, para, a partir da compreensão deste processo, contestar isso o que somos abrindo novos espaços de liberdade (VEIGA-NETO, 2003). É tensionando o presente que a genealogia do/a/e sujeito/a/e foucaultiana se constrói, preocupada em questionar a atualidade a partir de três domínios: O primeiro corresponderia a uma “ontologia histórica de nós mesmos com relação à verdade através da qual

nós nos constituímos como sujeitos de conhecimento”; o segundo, a “uma ontologia histórica de nós mesmos relacionada a um campo de força através do qual nós nos constituímos como sujeitos agindo sobre outros”; o terceiro, a “uma ontologia histórica relacionada à ética através da qual nós nos constituímos como agentes morais” (FOUCAULT, 1984: 51).

Foucault (2015a) afirma que, ao longo dos últimos três séculos, o/a/e sujeito/a/e foi instituído/a/e como objeto de discursos, como objeto de produção e como objeto que vive no mundo natural ou biológico. Podemos pensá-lo/a/e na convergência de diferentes campos de saber. O/a/e sujeito/a/e, desse modo, se produz nos jogos de verdade desses saberes. Vale registrar que, para Foucault (2000), os saberes são sistematizações discursivas legitimamente aceitos e que alcançam o estatuto de verdade para um grupo social num determinado momento histórico. Assim,

O discurso, pelo menos tal como é analisado pela arqueologia, isto é, no nível de sua positividade, não é uma consciência que vem alojar seu projeto na forma externa da linguagem: não é uma língua, com um sujeito para falá-la. É uma prática que tem suas formas próprias de encadeamento e de sucessão. (FOUCAULT, 2015a: 206)

As práticas discursivas e não-discursivas compõem os dispositivos, que produzem processos de subjetivação. Para o autor, um dispositivo é “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (FOUCAULT, 2015b: 64).

Compreendendo que dispositivos operam via técnicas, procedimentos, investimentos familiares e educativos (FOUCAULT, 2010) para corrigir indivíduos/as/es que não se adequam ao previsto no domínio jurídico-biológico, a institucionalização de práticas disciplinares em instituições como prisões, escolas, fábricas e, neste caso, universidades visa a correção de “incorrigíveis”, cujos fluxos produtivos não se adequam ao capitalista. A fabricação de corpos dóceis e úteis por meio de técnicas e tecnologias disciplinares como parte de dispositivos de controle da ordem do Estado capitalista (DELEUZE e GUATTARI, 2011) se dá pelo uso de artefatos materiais e práticas cotidianas naturalizadas.

Essa produção de subjetividades que sejam produtivas (máquinas produtoras de máquinas produtoras) também se dá no campo acadêmico,

os fluxos de código que o regime capitalista “liberta” na ciência e na técnica engendram uma mais-valia maquínica que não depende diretamente da ciência nem da técnica, mas do capital [...] O conhecimento, a informação e a formação qualificada são partes do capital (“capital de conhecimento”) tanto quanto o trabalho mais elementar do operário. (DELEUZE e GUATTARI, 2011: 311)

Estratégias refinadas de controle foram desenvolvidas para garantir aumento mensurável na produção docente, especialmente a partir da Reforma Gerencial do Estado, de 1995, conforme afirmam Simone Torres Evangelista e Igor Vinicius Lima Valentim (2013: 1000)

Eficiência, eficácia, competição administrada, controle social, excelência. Estes eram alguns dos valores estimulados pela mencionada reforma. A chamada nova gestão pública também atingiu a esfera educacional. As mudanças na política educacional brasileira passaram a ser pautadas pela busca de uma pedagogia de resultados, que seguia a lógica do controle do trabalho [...] Dentro do setor governamental e mais especificamente na área da Educação, esse novo gerencialismo passou a modificar seriamente as próprias políticas de gestão do trabalho docente.

O princípio da eficiência é usado para justificar que cálculos que envolvem número de estudantes por turma, número de horas-aula, número de publicações, dentre outras, sejam incluídos em planilhas que buscam a mensuração do trabalho imaterial de pesquisadoras/es. Alcançar uma boa pontuação nesses parâmetros criados torna-se o parâmetro para avaliar a atividade-fim de docentes nas universidades, especialmente para docentes que atuam em programas de pós-graduação (o que não significa que docentes de cursos de graduação em geral não sofram pressões similares).

A competição administrada, como nomeiam os autores, é usada para hierarquizar universidades, cursos de pós-graduação e de graduação e, na ponta da lança, trabalhadoras/es da educação que atuam na docência desses cursos. Nesta lógica, a excelência é medida em quantas vezes um artigo é citado, mas não em quantas vidas a pesquisa realizada impactou (especialmente se o impacto não foi financeiro). Interessa mais se há uma parceria internacional ou financiamento em um projeto de extensão do que seu efeito social. Estes são apenas alguns exemplos de como o conhecimento relacionado ao trabalho docente é assim mensurado na lógica de produto do capital. Como afirmam Olgaíses Cabral Maués e William Pessoa da Mota Junior (2011: 390),

Essas modificações estruturais na gestão do Estado capitalista obviamente tiveram rebatimentos sobre a área da educação, evidenciados pela descentralização das ações, pela avaliação dos resultados, pela centralização das decisões relativas ao processo pedagógico. [...] na qual o Estado tem um papel de suma importância que é de definir os objetivos do sistema de ensino e o currículo a ser adotado. O outro papel desse Estado pós-burocrático seria de “governar pelos resultados”.

O governo pelos resultados opera como pastoral que produz práticas discursivas que definem como os espaços e tempos educacionais devem se portar para não serem punidos e para que se adequem ao esperado. Os instrumentos avaliativos definem a quais atividades dedicar mais tempo e trabalho e quais abandonar, na lógica da busca pela pontuação por vir (nunca sendo suficiente a já alcançada).

Assim, a maquinaria capitalista atua de forma que “os pesquisadores são deixados tranquilos até certo ponto, podem fazer sua própria axiomática; mas chega o momento das coisas sérias” (DELEUZE e GUATTARI, 2011: 310), em que se ameaçam cortes de bolsas, diminuição da nota e fechamento de programas de pós-graduação, imposição de atribuições para compensar a produção esperada não cumprida, dentre outras práticas que implicam as condições objetivas de trabalho e vida. Uma delas é a remuneração variável de docentes, condicionando parte do pagamento ao cumprimento de metas, como explicitado por Simone Torres Evangelista e Igor Vinicius Lima Valentim (2013: 1006), que afirmam:

Os modelos administrativos podem ser considerados, portanto, roupagens bonitas, ou seja, instrumentos que visam à construção e naturalização de valores, comportamentos, modos de sentir e viver: **políticas de subjetivação**.

Relações familiares, profissionais, amorosas e para com todo o ambiente do qual somos parte são cada vez mais perpassadas por valores como os citados acima. Não obstante, eficiência, eficácia e competência são termos cada vez mais frequentes em todas essas relações, embora importados da gestão de empresas privadas voltadas para o lucro: cada um de nós vive e constrói a lógica capitalista.

Valores como a competição, o individualismo, a crença no progresso como solução para todos os problemas e uma maior preocupação com os fins do que com os meios utilizados para se chegar até eles têm se expandido e se naturalizado para todas as dimensões da vida, mesmo dentro da esfera governamental.

Rankings internacionais são mais uma invenção dessas práticas de gestão do trabalho. Agora em nível global, colocam pesquisadoras/es em comparação quantitativa de produção e reprodução de seu trabalho (nomeada como impacto) a despeito das condições de financiamento, infraestrutura ou mesmo de tempo disponível à pesquisa (por exemplo, se um/a/e pesquisador/a/e dedica sessenta horas de sua semana, sendo vinte não remuneradas, para garantir aumento de sua produção, seus pares terão a cobrança de alcançar os mesmos resultados em suas quarenta horas de trabalho, ainda que se saiba que isso não é possível). A divisão social do trabalho e dados sobre mulheres terem jornadas triplas também são ignorados nessas análises produtivistas e meritocráticas, de forma que no “momento das coisas sérias” (DELEUZE e GUATTARI, 2011), em que se deixa a tranquilidade e a liberdade do trabalho acadêmico para atender a demandas capitalistas, as negociações que passam por jogos de poder e resistências operam tanto no campo coletivo quanto subjetivo, mas a experiência persiste sendo singular.

Diferentes mulheres que tirem licença-maternidade, por exemplo, serão afetadas pelos discursos produtivistas e misóginos que apontam a gravidez e o cuidado como problemas para a produção acadêmica. Como cada uma negociará com essas práticas discursivas (se exigindo compensar o tempo de afastamento ou ignorando as cobranças e investindo em modos outros de viver os tempos do trabalho, dentre tantas outras possibilidades de negociação) é da ordem do singular.

## A experiência e a lógica maquínica

As práticas discursivas de controle do trabalho docente compõem a produção de subjetividades desta classe de forma coletiva, mas as experiências institucionais vividas por docentes são do campo subjetivo e singular. Pelo poder maquínico, a “máquina capitalista diacrônica nunca se deixa revolucionar por uma ou várias máquinas técnicas sincrônicas” (DELEUZE e GUATTARI, 2011: 310), de forma que pesquisadoras/es podem até produzir fluxos que descodifiquem as normas impostas, mas só até o ponto em que ainda sejam produtivos e utilizáveis em uma lógica utilitarista.

Até as críticas que fazemos aos pares são da ordem da produção ao dizer, por exemplo, que quem não produz tanto quanto produzimos não teria o direito a emitir sua opinião em certas circunstâncias, ou que docentes que atuam majoritariamente no ensino na graduação não trabalham, ou que docentes que atuam na pós graduação trabalham mais do que quem não leciona neste nível. Esses são exemplos de como a “política de gestão do trabalho docente pode também modificar o modo como o professor vê os seus pares, sabotando as relações interpessoais e incentivando a competição interna do grupo” (EVANGELISTA e VALENTIM, 2013: 1010).

Em nossos processos de subjetivação acadêmica, em que aprendemos sobre Qualis, fatores de impacto, necessidade de produção e qual produção conta para quem, vamos assumindo práticas discursivas que compõem esse regime de verdade e determinam o que é ser docente do Ensino Superior público e como isso atualiza o lugar do/a/e intelectual pensado por Foucault (2015b: 53):

a especificidade de sua posição de classe (pequeno burguês a serviço do capitalismo, intelectual “orgânico” do proletariado); a especificidade de suas condições de vida e de trabalho, ligadas à sua condição de intelectual (seu domínio de pesquisa, seu lugar no laboratório, as exigências políticas a que se submete, ou contra as quais se revolta, na universidade, no hospital, etc.); finalmente, a especificidade da política de verdade nas

sociedades contemporâneas. É então que sua posição pode adquirir uma significação geral, que seu combate local ou específico acarreta efeitos, tem implicações que não são somente profissionais ou setoriais. Ele funciona ou luta no nível geral desse regime de verdade.

Em diálogo com o autor, consideramos que cada docente atua e experiencia de forma singular o regime de verdade de seu campo de conhecimento em interação com relações de poder e resistência com diferentes elementos de um dispositivo de controle da produção intelectual.

A partir de então, será compreensível que o “inimigo” não é mais a escola tradicional disciplinadora, normalizadora, ou universidade magistral, ensimesmada e autoritária, mas a tirania de uma escola e uma universidade entendidas como lugares para seleção e desenvolvimento produtivo e eficaz de competências e talentos. (LARROSA, 2018: 205)

Assim, os encontros com a diferença e as práticas discursivas que fogem à lógica da produção vão se reduzindo aos fazeres automáticos. Nem todo encontro gera uma experiência e experienciar também demanda tempo para se deixar afetar pelos encontros, tempo que a prática capitalista da produção limita. Recorrendo ao trabalho de Jorge Larrosa, o conceito de experiência significa aquilo que nos acontece durante uma travessia no desconhecido e que alarga e transforma nossa forma de estar no mundo. Pode ser traduzida como o ato de se aprender ou conhecer além das fronteiras e dos limites, a partir da concretude de tentativas e empreendimentos que nos coloquem em risco e perigo (LARROSA, 2014).

Larrosa (2014) afirma que, para que possamos apreender os efeitos, os atravessamentos, os deslocamentos operados sobre o sujeito a partir de determinada experiência vivida, é preciso que nos afastemos de algumas concepções. A primeira delas está relacionada ao “sujeito da informação”, o “sujeito informado”. Na perspectiva deste pesquisador, informação não é experiência. Ao contrário disso, a informação é uma antiexperiência que “não faz outra coisa senão cancelar a nossa possibilidade de experiência” (p.22). O/a/e sujeito/a/e da informação não produz necessariamente um *saber da experiência*, mas um *saber das coisas*. Assim,

depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu. (LARROSA, 2014: 22)

O sujeito da experiência não é, portanto, aquele que está munido da maior quantidade de informações. Também não é o sujeito que opina, que constrói uma opinião supostamente pessoal, crítica e própria sobre o mundo. A obsessão pela opinião, adversamente, também anula nossas possibilidades de experiência. O excesso de trabalho e a falta de tempo também concorrem para o esvaziamento da experiência, pois

o sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz do silêncio. Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. (LARROSA, 2014: 23)

Neste contexto de excesso, é preciso ponderar que os poucos acontecimentos vividos podem ser da ordem do traumático. Não havendo espaço ou tempo para o prazer e a fruição dos encontros, é preciso pensar o que nos resta, em quais



brechas habitamos. Na lógica da produção maquinica do fazer docente, propomos o questionamento sobre o quanto do que fazemos nos toca, nos modifica, o quanto temos tempo para viver os encontros com o inesperado e experienciar não só o que produz sofrimento, mas também prazer e fruição. Cada sujeita/o/e se apropria, recusa, se conforma, ou não, às relações de saber-poder com que negocia, mas é preciso ponderar que, ao nos constituirmos docentes dentro desse regime de verdade, naturalizamos coletivamente seus discursos, o que faz parecer mais fácil aderir à produção maquinica informada com excesso de opinião e pouco tempo para elaborá-la.

Há, ainda assim, a possibilidade de escapes, de linhas de fuga, transgressão e subversão, a despeito da ação dos dispositivos disciplinares e de controle, e do empobrecimento das possibilidades de experiência característico da produção capitalista. Nas universidades não é diferente. Embora exista um dispositivo hegemônico que vem produzindo um modelo de escolarização normalizador e disciplinar, cada sujeita/e/o que habita um determinado contexto educacional vai se apropriar e dar sentido àquilo que vive de forma singular.

Linhas de fuga possíveis, brechas nas práticas de seriação, repetição, competição e ranqueamento que caracterizam a pedagogia dos resultados são da ordem da relação com o tempo. Precisamos cavar, criar, inventar novos fluxos e fruições do tempo nas universidades que possibilitem experiências de si e de relação com os saberes mais fecundas e transformadoras do instituído.

O tempo compartimentalizado das aulas, o tempo das avaliações internas e externas, o tempo de entrega dos resultados, todo esse diagrama que controla o uso do tempo nas universidades, de modo a tornar os corpos mais dóceis e úteis (FOUCAULT, 1999), pode ser questionado, enfrentado, repensado. No caso da docência no Ensino Superior brasileiro, isso requer deixar para trás concepções e modos de controle do tempo mobilizados pelo capitalismo cognitivo em busca de outros modos de fazer-pensar que enfatizem a singularidade da relação dos sujeitos no/com o tempo. Os movimentos únicos e não replicáveis que constituem a experiência de cada docente nos mais diversos contextos de atuação podem estabelecer modos de resistência e atualização ao instituído na gestão estatal do trabalho.

## **Raspagens, destruições e linhas de fuga**

Conforme argumentamos ao longo deste texto, as políticas educacionais brasileiras orientadas pelo modelo gerencialista neoliberal impactam de modo direto o trabalho docente no Ensino Superior. Uma nova forma de controle sobre docentes é instaurada: ao mesmo tempo em que há o constrangimento da autonomia sobre seu fazer, há também a responsabilização de docentes pelos resultados produzidos, intensificando a carga de trabalho a que estão submetidas/es/os e a sensação permanente de culpa e frustração diante das metas estabelecidas exogenamente (HYPÓLITO, VIEIRA e PIZZÌ, 2009).

Sendo o neoliberalismo e o modelo de controle gerencialista dele decorrente, para além de uma teoria política, mas “toda uma forma de ser e pensar” (FOUCAULT, 2008: 31), generalizando a forma política do mercado para todo o corpo social, de modo a instaurá-la como princípio de inteligibilidade das relações sociais e dos comportamentos individuais (FONSECA, 2008), impacta também os processos de subjetivação de trabalhadores/as da educação. Precisamos compreender os enfrentamentos no campo das práticas, dos pensamentos e das condutas

que precisamos fazer na arena educacional. Diante desse cenário, Jorge Larrosa (2018: 205) afirma que

as alternativas são encapsular-se e resistir dentro das instituições educativas e culturais, ou fugir de lá procurando outros espaços de liberdade do lado de fora. [...] resistir na universidade ou sair da universidade, mas, em ambos os casos, com a finalidade de fazer outras coisas além de se submeter ao programa educativo do capitalismo cognitivo.

Para quem exerce a docência do Ensino Superior em instituições públicas brasileiras, ou mesmo a elas se filia como estudante de graduação ou pós-graduação ou em funções técnico-administrativas, sair desta leitura e retornar ao trabalho pode parecer desanimador perante as alternativas apresentadas. Porém, outra leitura é pensarmos que, da mesma forma que práticas discursivas nos produzem enquanto sujeitas/os/es nesses espaços, desatualizá-las e ativamente destruí-las (cf. DELEUZE e GUATTARI, 2011) pode ser um exercício anti-encapsulamento, que opere pelo enfrentamento, resistência e raspagem do produtivismo gerado pelo capitalismo cognitivista. Isso não significa romper com as instituições universitárias, mas criar linhas de fuga que atualizem o instituído em outros fluxos possíveis e nos permitam viver outros modos de subjetivação docente.

Recebido em 22 de maio de 2022.

Aprovado em 20 de agosto de 2022.

## Referências

BALL, Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, 1 (2): 99-116, 2001.

BALL, Stephen. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado de Bem-Estar. *Educação e Sociedade*, 25 (89): 1105-1126, 2004.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma Gerencial do Estado de 1995. *Revista de Administração Pública*, 34 (4): 55-72, 2000.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O anti-édipo*. São Paulo: Editora 34, 2011.

EVANGELISTA, Simone Torres; VALENTIM, Igor Vinicius Lima. Remuneração variável de professores: controle, culpa e subjetivação. *Educação & Realidade*, 38 (3): 999-1018, 2013.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? *Revista Perspectiva*, 21 (2): 371-389, 2003.

FOUCAULT, Michel. "Sobre a genealogia da ética". In: ESCOBAR, C. H. (org.). *Michel Foucault: o dossiê – últimas entrevistas*. Rio de Janeiro: Taurus, 1984.

FOUCAULT, Michel. "Dez ensaios sobre o sujeito e o poder". In: Dreyfus, Hubert & Rabinow, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. São Paulo: Editora Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015a.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. *O nascimento da biopolítica*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Os Anormais*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

FONSECA, Márcio Alves da. "Pensar o público e o privado: Foucault e o tema das artes de governar". In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. pp. 155-164.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, 9 (2): 100-112, 2009.

LARROSA, Jorge. *Tremores: Escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LARROSA, Jorge. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. A nova regulação educacional e o trabalho docente na pós-graduação brasileira. *Linhas Críticas [online]*, 17 (33): 385-402, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

## **“Sua vida amorosa foi diagramada”: bafão nos quadrinhos e cartas de bichas desaforadas**

**Steferson Zanoni Roseiro<sup>1</sup>**  
**Nahun Thiagor Lippaus Pires Gonçalves<sup>2</sup>**  
**Lyvia Fialho Soares de Moraes<sup>3</sup>**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**

**Resumo:** Esse ensaio objetiva gongar com as imagens do corpo em suas relações com a heteronorma. Para tanto, fabula cartas de corpos em desalinho com as sexualidades heterocentradas. Em cada carta, há um diálogo entre uma obra literária do gênero quadrinhos e provocações sobre os possíveis modos de existência de um corpo. Quais, afinal, são os limites dos corpos? Como viver um corpo em suas possibilidades? O descomeço da razão aponta, por fim, na potência nietzscheana de afirmação da vida provocando rupturas nas molduras das imagens.

**Palavras-chave:** corpo; quadrinhos; imagem; sexualidade; norma.

ZANONI ROSEIRO, Steferson; GONÇALVES, Nahun Thiagor Lippaus Pires; MORAES, Lyvia Fialho Soares.  
“ Sua vida amorosa foi diagramada” : bafão nos quadrinhos e cartas de bichas desaforadas. *Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, 9 (21): 213-226, setembro a dezembro de 2022. ISSN: 2358-5587

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo e professor da Educação Básica na Prefeitura Municipal de Cariacica. Membro do Grupo de Estudos “Com-Versações com a filosofia da diferença em currículos e formação de professores”.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo e professor da licenciatura em pedagogia do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Itapina. Coordenador do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas.

<sup>3</sup> Graduanda em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Espírito Santo. Pesquisadora bolsista vinculada ao Núcleo de Estudos de Arquitetura e Urbanismo (NAUFES).

## **“Your love life has been diagramed”: goss in the comics and letters from angry bichas**

**Abstract:** This essay aims to shade the images of the body in its relation with the heteronorm. Therefore, it fables letters about bodies disheveled with the heterocentrized sexualities. In each letter, there are dialogues between a comic book literary work and a provocation about possible ways of a body's existence. Which are, nonetheless, the limits of the bodies? How to live a body in its full possibility? The unbeginning of the reason points, in the end, to the nietzschean power of the affirmation of life provoking ruptures on the frame of the image.

**Keywords:** body; comics; image; sexuality; norm.

## **“Tu vida amorosa ha sido diagramada”: chisme en los cómics y cartas de bichas desaforadas**

**Resumen:** Este ensayo pretende matizar las imágenes del cuerpo en su relación con la heteronorma. Por lo tanto, fabula cartas sobre cuerpos desorden con las sexualidades heterocentralizadas. En cada carta hay diálogos entre una obra literaria del género cómic y provocaciones sobre los posibles modos de existencia de un cuerpo. ¿Cuáles son, sin embargo, los límites de los cuerpos? ¿Cómo vivir un cuerpo en su posibilidad? El comienzo de la razón apunta, finalmente, al poder nietzscheano de afirmación de la vida provocando rupturas en los encuadres de las imágenes.

**Palabras clave:** cuerpo; comic; imagen; sexualidad; norma.



## No princípio era a imagem... ou seria a imagem um descomeço?

No princípio era a imagem. Ou, pudera, era necessário rasgar a imagem. Porque a imagem era o descomeço de tudo. E os descomeços marcam, simplesmente, pontos de ruptura.

Por isso, é preciso enquadrar toda e qualquer imagem para que suas narrativas contêm o que convém a todo o princípio (BUTLER, 2015). Rogar pelo princípio é a lógica do governo, da busca pelo eterno destino (DELEUZE e GUATTARI, 2011). Emoldura-se para que os inícios e os fins sejam delineados e que nada se passe entre. É preciso forçar toda imagem para dentro de limites bem delineados para que nada aconteça, para que nenhuma linha de fuga se desdobre com o fora da imagem.

Não ao acaso, basta que uma imagem lance uma sombra nos limites bem delineados do bom corpo para que algo pipoque e também os governos saibam dizer não. É curioso como bastou uma imagem para que o governo de um país decretasse o fim de uma plataforma digital de circulação de histórias. Bastou que um personagem em uma *fanfic* fosse feminilizado e que imagens da feminilização de um corpo circulassem pela rede para que o governo chinês decretasse o banimento de uma das maiores plataformas de *fanfic* atuais (VOX, 2020; FANLORE, 2022).

Basta que as imagens da masculinidade sejam rasgadas em outros corpos para que a imagem desponte em seu potencial destruidor das práticas de governo.

O descomeço é a imagem, dizemos, e, nem por isso, acreditamos que qualquer imagem possa fazer ruir toda a segmentaridade da vida. Há algo de ensurdecido em todos os movimentos de produção de corpos. Como dizia Lazzarato (2014), o corpo não é produzido apenas individualmente. Os corpos se compõem numa relação com uma megamáquina que agencia grupos inteiros. Há um conjunto de imagens não-verbais que se espalham por todas as relações que estabelecemos. São imagens-números, imagens-emoções, imagens-acontecimento que não podem ser traduzidas em formas verbais de expressão e que, todavia, incidem diretamente sobre nossos corpos.

Os códigos não agem primeiro através da linguagem verbal e de suas funções de representação, denotação e significação. A cultura neocapitalista coloca em circulação modelos de desejo e impõe modelos de sujeição (modelos de infância, de pai, de mãe etc.). (LAZZARATO, 2014: 113)

Não ao acaso, Lazzarato (2014: 101) destaca que os modos de governo direcionados por empresas, pelo cinema, pela literatura e outros meios de comunicação desencadeiam “procedimentos de endereçamento e de resposta pré-fabricados”.

Como prática de regulação e de limitação das imagens, restariam então aos governos a ação de proibir? E, diante das ações quase desesperadas dessas práticas de poder, o que nos resta? Quais as implicações quando algo é proibido?

Se pensarmos nas proibições de acesso a milhares de livros promulgadas por diferentes instituições e modos de poder ao longo da história, observaremos o desejo e o corpo sob os holofotes, mesmo quando dotados da normalização estética. A censura se presta a tornar moralizante qualquer tentativa de desvio à regra.

Quebrar a regra é fácil: basta o corpo não ser só corpo. Basta o corpo não ser apenas mais um corpo que alimenta intenções e desejos, um corpo que saia das páginas com traços sensuais para assumir as telas do cinema e roubar os corações das bichas recalçadas. Às vezes, a imagem padrão ocidental (homem alto, atlético, viril, de traços europeus, caucasianos etc.) provocam as respostas pré-fabricadas em relação à produção de desejo, pois há um histórico de imagens que cultivamos em nossa mente sobre tais corpos, os corpos traçados para saciar. Uma cultura que apela para imagens repletas de meticulosidades simbólicas para agradar e nutrir a ideia de perfeição implantada nos corpos e ser consumida pela denegação dos desejos.

Nossa proposta aqui não é outra senão gongar com as imagens dos corpos.

Fabulamos, logo, gongamos.

Para tanto, escolhemos trabalhar com histórias em quadrinho, ora questionando as estéticas e os enredos de algumas histórias, ora apontando para as potências dos corpos que borram as relações e imagens heteronormativas. Metodologicamente falando, fizemos pequenas fabulações (ROSEIRO, 2019) a partir das leituras das histórias em quadrinho, mas, ao invés de falarmos *sobre* os quadrinhos, criamos personagens que passaram a experimentar os quadrinhos nos próprios corpos.

Por que dá fabulação?

Temos apostado na fabulação como um método de borrar os limites entre o real e as potências que atravessam esse plano. Conforme propunha Deleuze (2018), a fabulação é o que desponta uma existência em afirmação. Quando a vida está presa às lógicas do real imediato, isto é, presas aos limites do conhecimento que conseguimos nominar em nosso tempo, a vida acaba se tornando refém. Por isso, corroborando com a filosofia nietzscheana, Deleuze diz que fabular implica em ampliar as noções de mundo justamente por conjugar a invenção e a realidade em um tempo único.

Por que os quadrinhos?

Apostamos, como dizíamos antes, que a imagem pode ser o descomeço, ainda que, em muitos casos, ela seja o princípio.

A pergunta retorna: por que quadrinhos?

Poderíamos inventar um monte de desculpas: quadrinhos são acessíveis, influenciam uma boa parcela da população jovem, são um jeito leve de abordar temas complexos e outras tantas baboseiras. Poderíamos dar justificativas plausíveis e não o faremos. A bem da verdade? Interessam-nos por serem gostosos, por nos darem imagens daquilo que lemos. Imagens de corpos, de relações e do espaço onde a vida acontece.

Todavia, precisamos nos atentar também para os jogos de enquadramento ocorrido nos quadrinhos. Há um apelo descritivo com a composição imagética de capas, personagens-chave e painéis que contribuem para conseguir a atenção ou a falta desta para o que pode ser popular.

As marcas de expressão nas personagens normalmente indicam seus sentimentos de felicidade, tristeza, abandono, insatisfação ou deleite. Mesmo sem os diálogos, os perfis dos personagens precisam ser atrativos. É preciso nutrir afetos por suas expressões e corpos. O maxilar reto dá a sensação de confiança e mascu-

linidade; se uma personagem tende a ser amável, ela provavelmente será desenhada com um rosto em formato de coração; em ambos, as sobrancelhas feitas não podem ter nenhum pelo fora do lugar. Os pontos de fuga<sup>4</sup> brincam com o visual do que marca profundidade, o sombreado, a maquiagem, a estatura, as relações de proporções de peso e medidas. Para assegurar essa relação afeto para com esses personagens, é criada uma estratégia para inserir outros elementos. O que é selecionado e que poderia aderir ao que é considerado adequado, ideal, desejável pode ter ou não elementos considerados ousados, com uma grande justificativa.

Quando existe o ousado, todavia, também é dentro de caixas específicas e pincéis selecionados.

A relação entre o autor e o público é tecida de forma íntima. A anatomia dos corpos apresentados está diretamente relacionada à técnica escolhida na ilustração para imprimir a realização dos desejos.

Cremos, equivocadamente, que as obras se lançam sobre uma tela em branco. Mana, realiza! O babado é que a bicha deleuziana desaqueceu toda tela em branco! “É um erro acreditar que o pintor esteja diante de uma superfície em branco” (DELEUZE, 2007: 91). Querida, nada de fazer a Kátia sonsa! A tela em branco está cheia de clichês. A questão é, então, como entrarmos nos clichês como que comendo-os por dentro.

Propomos, então, fabular cartas de uma bicha irritada com o universo dos quadrinhos.

Diante de tanta normalização dos corpos e dos afetos, a bicha não pode fazer outra coisa senão vociferar contra as taciturnas historietas tão clichês que insistem em contar para nós viadas.

Preparem-se, pois a bicha já chegou para scandalizar!

### ***Carta primeira: o amor clichê está no ar***

*Cinemão, xx/xx/2022*

*Querida xxxxxxxxxx,*

*Já fazem alguns anos que nos encontramos naquele provador da loja de departamento, né? Como a senhora tem passado?*

*Sei que a senhora aposentou o colã uns tempos atrás... e apesar da cafonice, eu tenho vestido ele. Mais ou menos. Prefiro mil vezes roupa nenhuma. Mas já fui até parada por isso, acredita? Quase que eu parei quem me parou, mas isso não vem ao caso agora.*

*O que interessa é: agora que a senhora está aposentada, que tal começar a ler algumas coisas bichérrimas e lindas e fofas?*

*Esses dias, vi sair uma notícia de que um dos meus quadrinhos favoritos vai ganhar uma série! Fiquei embasbacada! Já estou espalhando para todos os meus colegas! Você já ouviu falar em Heartstopper? Duvido, para ser honesta. A senhora é velha e cafona que só. Aposto que o último BL famoso que você viu foi O segredo de Brokeback Mountain. Pensando bem, eu duvido que sequer SAIBA o que é um BL...*

*Só para você saber, BL é o que as mais velhas já chamaram de yaoi, de LGBT+... é uma história gay, tá? Boys love.*

*De todo modo, vamos falar sobre o que interessa.*

*Aposto que você conhece ou já conheceu muitos quadrinhos. Realiza, mona... óbvio que você adora quadrinhos. Seu trabalho era um quadrinho em vida real! Podemos, porém, deixar os quadrinhos de heróis e heroínas de fora? A onda agora são os quadrinhos do dia a dia, slice of life. Você precisa conhecer!*

<sup>4</sup> Os pontos de fuga no desenho são os referenciais que ficam na linha do horizonte e constroem uma perspectiva tridimensional de planos sobrepostos.

*E aí a gente volta para meu favorito... Sério, aquela autora é maravilhosa. Alice Oseman deveria ser idolatrada. Ela criou tudo! Tem personagens carismáticos, tem dramas psicológicos, tem problemas de saúde, tem amizades verdadeiras, tem traições... Eu começo a ler as obras da Alice e sei que vou me encontrar ali. Fico maravilhada! E tudo isso aparece com força em Heartstopper.*

*Que, para complementar tudo, tem o casal gay mais lindo do mundo! Estava lendo a história e reparei uma coisa: o armário não é mais um armário! Esquece essa ideia de uma Nárnia escondida, onde as pessoas precisam de escândalos para sair... Ou que, depois que saem, só podem ser excluídas. O Charlie é suuuuuuper popular! Ele é o primeiro gay público da escola e as pessoas adoram ele, sabe? Ele é um gay de sucesso, querida! Realiza!*

*Na história, não é o gay que se esconde, mas o heterozinho! Estamos falando de diversidade na escola, de inclusão. E tem todos os modos de contato possíveis dentro da escola. O menino lá, o Nick, é o astro do esporte, mas é apaixonado, fofo e romântico. Eles não vivem um romance ogro, nada disso! E se você acha que o Charlie apenas vive às sombras dele, está muito enganado. Até mesmo o Charlie se torna estrela esportiva. Ou quase isso.*

*E os amigos também são tudo de bom, apesar dos draminhas cafonas que eles passam. Tem hora que tenho vontade de bater em alguns deles... nada novo sob o céu.*

*Enfim! Prometo que não vou fazer spoiler, pode deixar!*

*É uma história para encantar cinderelas!*

*Como sou boazinha, segue também uma cópia dos livros. Não há de quê, de nada.*

*Com a força dos unicórnios,*

*Bichinha.*

## **Carta segunda: desaforos da bicha**

*Barraca de Orgânicos, xx/xx/2022*

*Cara Bichinha,*

*Adorei a fanfic. Nota três.*

*Anos de quadrinhos na minha vida e você me inventa de dizer que isso é revolucionário? Certo. Trocai-vos as fraldas e depois a gente volta a conversar, pode ser?*

*Você falou que não queria falar de quadrinhos de superheróis. Estou de acordo. Não vou mencionar deles. Mas saiba você que existem quadrinhos da década de 1970 que eram bem mais interessantes do que isso. E estou falando de quadrinhos gays, tá, querida?*

*Confesso que li Heartstopper em questão de minutos. É realmente empolgante. A gente lê sem nem se dar conta que está virando as páginas. É uma leitura leve. É fofo. É uma gracinha. Parece até estar ouvindo uma bela e simplória canção pop, tipo a Taylor Swift da vida. Fofissimo e nada inovador.*

*Começemos pelos protagonistas.*

*O maravilhoso mundo de paixonites do Charlie é bem complexo, né? Basta ter cabelo loiro e ser ligeiramente mais alto que ele. Inclusive, se você colocar o arrombado do Ben e o perfeito Sr. Nick lado a lado, você sequer sabe quem é quem. Um poderia muito bem ser o outro com um penteado diferente. Até pensei que seria um caso entre irmãos gêmeos e criei expectativas. Fiquei decepcionada.*

*Você fez questão de falar o quanto o Charlie é tão maravilhoso que até virou estrela do esporte. Querida, presta atenção. Ele só foi para o time para correr atrás do boy. Ai, que novidade! Viado correndo atrás de boyzinho. Nossa! Vai sair na capa da revista TiTiTi, né? Caso você não saiba, isso é uma referência idosa para as novinhas. Dá um Google.*

*Concordo que as amigas do Charlie são babadeiras. Até os amigos do Nick. Na verdade, os amigos do Nick são mais sensatos do que os amigos do Charlie. Gente, em que mundo um menino pretensamente hetero fica se agarrando com o menino para lá e para cá? O problema não era a tal amizade ou algo do tipo, mas eu me sentia vendo um filme de princesa da Disney. E não era o romance inicial não. Era já aquele romance pós-casório, com o príncipe levando a princesa pelos braços para cima e para baixo, dando altas risadinhas... Sério, quanta cafonice.*

*As amigas do Charlie eu gostei porque pelo menos eram sensatas. Tem a bicha barraqueira, tem a lésbica conselheira, tem um romance trans, tem um personagem que é uma incógnita. Ah! E tem a irmã sensata do Charlie. Não nego, gostei de todos eles em particular. Gostei até mais do que os dois protagonistas bobões. Mero detalhe.*

*Aí você tem cara de pau de me dizer que o tal gênero slice of life é a novidade da vez.*

Então fui dar uma olhada. Realmente, o gênero anda pipocando! Até achei interessante. Esse negócio de fazer a gente se sentir próximo dos personagens tem lá sua força política, não nego. Mas cadê as viadas manejando katanas, roubando bancos com outras 11 travestis, liderando uma gangue, atacando políticos corruptos ou pelo menos empinando motos na esquina? De verdade, quero é as bichas atrevidas.

Já chega de achar que beijo gay é o que há. Ninguém aguenta mais ver gay sofrendo. A gente não quer ver redenção e nem acolhimento.

Não é questão de fazer o heterozinho precisar sair do armário, mona. Que se explodam os armários! Os escândalos já estão espalhados para todos os lados. Sabe essa conversinha de sair do armário? Queria ter pena.

Parece que a cada página, eu rasgava um versículo de Butler e desaprendia seus mandamentos em prol do romance heteronormativo que finge ser envidescido. Vida! Eu só imaginava você lendo depois de fazer a chuca, doida para fazer o primeiro boy que entrasse no provador. De forma conveniente se fingindo de sonsa e observando por entre as divisórias, sedenta, mas santa.

A fórmula do sucesso desse romance é clássica: pegou uma historinha romântica padrãozinha qualquer e trocou o gênero de um dos personagens. Nem se deram ao trabalho de pelo menos brincar com as normas de gênero e romper com o sistema.

Um belo romance universal. É isso e nada mais.

Encanta por trazer à tona a vontade de ser amado de forma única, algo bem similar à monogamia normativa, não acha? A relação perfeita escancara as portas em cada página e te convence de que o amor ideal é uma posse.

Porque no fim, é isso que eu senti, sabe? Love conquers all. O amor conquista tudo. Basta você ter um bom macho ao seu lado, que tudo está resolvido. Inclusive, desordens psico-afetivas. Basta um bom homi que o mundo está aos seus pés.

Bicha! A senhorita sempre foi mais que isso! A senhorita já teria passado a limpa naquela escola inteira do Heartstopper. De quebra, nem professor ficaria de fora que eu sei. E suas histórias dariam quadrinhos bem mais revolucionários, algo que nem O terceiro travesseiro poderia superar.

E nem precisaríamos de tantos machos na vida para sermos felizes... bom, talvez não a senhora, eu preciso. Charlie e Nick poderiam mesmo ser o casal perfeito, mas em outros contextos, com outras tramas. É uma história reta e cheia de clichês. Acredito piamente que a senhora consegue me recomendar coisas melhores.

Slice of life... Fico me perguntando por que esse gênero passou a fazer tanto sentido, sabe, querida? Sei que meu tom estava bem ácido até aqui, mas não consigo me segurar. Por que nós só podemos querer bons relacionamentos? Será que ainda precisamos tanto dizer que somos iguais a todos os outros? Mesmo quando todos os outros se esforçam tão avidamente para se mostrarem diferentes? Por que nós precisamos nos igualar?

Comecei a ler outros quadrinhos porque sou dessas psicopatas, você me conhece. Descobri que quadrinhos orientais têm nomes diferentes que os daqui do ocidente, querida! Viu, não sou tão burra! Adorei algumas histórias chinesas, coreanas, japonesas... estou embasbacada com as obras de um grupo feminino de quadrinhos japoneses! Inerível como toda história delas tem pelo menos um casal gay lindo e maravilhoso. Sempre dá vontade de pegar e cuidar! Adorei também as histórias de adolescentes que se multiplicam aos montes! Uma amiga até me apresentou dois sites que as pessoas hospedam quadrinhos loucamente. Amei de paixão! Engoli Valentine, where's my BL story, My weird roommate, R.U. Screwed, Pirouette into my heart, Green & Gold, On and Off, Hyperventilation, Força, Nakamura! e outras tantas histórias que são realmente fofas.

Heartstopper não é o problema. É mesmo de parar o coração em fofuras!

Meu problema é: será que essa fofura toda nos permite ir além da estagnação?

Acho que você e eu sabemos bem, amiga, que não podemos nos resignar. Tenho medo que tanta fofura apenas nos coloque em posição de complacência.

Sua vida amorosa foi diagramada. Saia dessa e me indique coisas afrontosas.

Preciso ser elogiada,

xxxxxxxxxxxx.

P.S.: E para dizer que a bicha velha aqui não indicou nada, segue o meu exemplar do Pele de homem. Dá uma lida, querida... estou até agora sem saber nem que corpo é esse da história.



*Dizíamos inicialmente que gongariamos com as imagens do corpo nas histórias em quadrinhos. Mas, afinal, de quais corpos estamos falando? Quando anunciamos logo de cara que iremos gongar, deixamos claro a zombaria por trás de uma pretensa imagem única do corpo. Mas qual corpo merece ser gongado? É o corpo da gay, aos modos da discussão proposta por Zamboni (2016), isto é, o corpo homonormativo que nada mais faz do que trocar o gênero dos casais heterocentrados por um gênero igual ao seu próprio? Apenas da gay se ri por almejar a mesmidade?*

*Gongou? Não? Que pena. Não nos interessa dar nenhuma resposta aqui.*

*Será que conseguimos lhe provocar? Será que, quando você pegar um quadrinho logo após ler esse texto, você lançará sobre ele outros olhares? Será que ainda vai procurar os casais fofos?*

*Afinal, qual quadrinho lhe apetece o olhar? O que lhe faz escolher a história?*

*Por que começamos a escolher já pela capa? O que procuramos quando deparamos com uma capa maravilhosa, cheia de traços provocativos? Quais corpos nos provocam essa sede de leitura? Quando lemos um quadrinho, é o corpo de quem que nos interessa? E como esse corpo é marcado na história? Quais relações atravessam esse corpo? Qual a projeção de expectativas sobre esses corpos? Queremos finais felizes? Finais dramáticos? Tristes? Masoquistas? Revolucionários?*

*Revolucionários... mas como? Quais corpos ampliam nossas noções de revolução? Seria questão, então, de indagar por quais corpos nos normatizam? O que lhe estabiliza em uma posição apática para com a vida? A norma lhe provoca inércia? A rotina lhe basta?*

*Em contrapartida, o que lhe faz agir?*

*Basta a cena de dois belos rapazes se beijando para que você se sinta provocado? De qual provocação, entretanto, estamos falando aqui? É aquele tipo de provocação que lhe faz ir às ruas? Que lhe faz não aceitar mais os gritos e os silêncios comprometedores? Quando vemos dois corpos se beijando num relacionamento, em quais lutas nos colocamos? Colocamo-nos em alguma?*

*Quais tipos de rupturas das imagens os corpos potencializam?*

*Vemos um casal fofo e o que fazemos? Partimos em defesa deles? O quão fofo um corpo precisa ser para ser defendido? Um fofo obeso ou um fofo meigo? Um fofo esculpido ou um fofo patético? Um fofo sério ou um fofo afeminado?*

*A ideia é partirmos em defesa dos corpos ou afirmá-los em potências infinitas?*

*Partimos em defesa do quê? Do que nos falta ou do que não consegue se afirmar sozinho? Defendemos aquilo que nos afeta? Ou, antes, defendemos aquilo que pensamos não ter forças o suficiente para existir (NIETZSCHE, 2017)? Não seria a defesa já e sempre uma destruição ou descrença das potências da vida? Pode a vida existir sem forças suficientes em si mesma?*

*Afirmar a vida é possível?*

*O que se faz com uma afirmação da vida? Alcança-se algo quando a vida é, enfim, afirmada? Ou afirma-se apenas em uma relação de aumento das potências do agir? O que nos faz ir além das nossas capacidades? O que nos coloca em busca de mais forças para nós mesmos? Sorrisos? Amores? Amizades? Caridade? Reconhecimento? Ostentação?*

*A vida afirmada é centrada como a verdade absoluta para os corpos? Ao afirmarmos a vida, nosso objetivo seria normalizá-la? Ou estaria ela, nesse momento, perdendo sua potência? Bastaria rejeitar toda a forma de defesa que, de súbito, estaríamos afirmando a vida? É uma questão de simplesmente dizer que tudo está vivo em igual força?*

*Um corpo atlético heterocentrado goza das mesmas forças que o corpo de uma prostituta travesti socialmente? A bicha afeminada goza de tamanha força quanto a Barbie que realiza cada cirurgia estética possível? O gay certinho que almeja a estabilidade civil ou o casal bissexual que experimenta relacionamentos abertos em intensidades corpóreas não previstas? Quem goza de mais força? É uma questão de quantidade ou de potência de vida? É uma questão de reconhecimento ou de experimentação dos limites do real?*

*E nos quadrinhos, esse jogo de forças se difere?*

*Se a gente pensar nessas forças enquanto possibilidade de transformação da vida, quais corpos gozam, aí, de mais força? Quais lhe chocam? Quais lhe fazem pensar em outros mundos por vir? Seria os corpos do heterocentrado, da Barbie e do bom casal gay? Seriam os corpos normalizados? Ou a força vitalícia verte dos corpos que trazem para si os limites do infinito como abertura de mundo?*

*Em que as imagens dos casais perfeitos como Nick e Charlie, Max e Alex, Punk e Nerd, Nakamura e Hirose, Howie e Sooch, Kwon e Jinyi e tantos outros, se diferem das imagens de casais fofos e principescos consumidos em larga escala? Esses corpos rompem com a imagem de que todo o relacionamento só pode existir entre duas pessoas que se amam perdidamente? Eles ressignificam nossas concepções de relacionamento?*

*E quando falamos de corpos, eles dão conta de gongar com a perversidade dos corpos perfeitamente esculpidos na história da beleza (SANT'ANNA, 2014)? Dão conta de rir das lógicas e das regras estéticas da beleza? São corpos que conseguem desestruturar nossa imagem de corpo?*

*Quais estéticas de corpo são evocadas com esses personagens?*

*Recomeçando: é concebível afirmar a vida para ampliar os possíveis traçados a partir das nossas existências?*

### **Carta terceira: correio extraviado, parte 1**

Academia Straight to the Top, 21/01/2022

Mano, sua carta foi extraviada.

Carai, sem nem o que dizer aqui. Cê tá ligado que eu li a carta, óbvio. Foi mal mesmo, mano. Minha mina e eu temos um gato... o Créu. A gente não deu atenção a ele esses dias e ele faz umas paradas aí quando tá irritado. Aí já viu, né? Ignoramos ele e Créu na sua carta.

Foi mal, irmão.

Mas, pô! Pqp, sei nem o que dizer.

Tipo, o cara que te mandou a carta mandou um livro junto, né? O livro foi meio arranhado, então tive que comprar outro para lhe devolver. A carta tava inteirinha. Aquela peste de gato conseguiu estragar só o livro, pelo menos.

Nem te conheço, mas tu tinha que ver a cara do vendedor quando pedi esse livro. Tava eu e minha mina na livreria... daí fomos lá, super de boa, perguntamos se tinha... e o cara ficou encarando. Só pensei: “que porra é essa?”.

Ia fazer nada disso. Não ia ler sua correspondência, não ia ler o livro.

Mano... a gente leu.

Na boa, que porra é aquele livro? KKKKKK

Eu li primeiro porque não tirava a cara de paspalho do atendente da cabeça. Sabia que ali tinha coisa, saca? Não imaginava que era isso. Cês são demais, mano! Mó zoadado o livro!

Daí, tipo, minha mina já ficou tipo: “Que isso?”. Eu lendo. Gosto de quadrinhos também, mas geralmente leio outras paradas. Ela catou da minha mão e leu. Agora ela tá cheia de ideias, te falar...

Tá ligado quando a mina da história troca de posição com o fresco lá? Sei que a mina lá tá fantasiada de homem e tal, mas minha mina aqui curtiu. Não a fantasia, ainda bem. Até perguntei a ela quando vi que ela tinha curtido mesmo, saca? Ela disse que curte o que tem entre as pernas... e eu também, hehehehe. Mas ela agora tá cheia de ideias e não tenho como dizer não assim, saca? Tipo, não que eu seja do tipo fechadão escroto. O cara tem que agradecer a mina se quer dar certo, né?

Putá merda, mano... não sei se um dia te procuro para dar uma porrada ou um abraço. Na boa. KKKKKKK. Ah! E foi mal se falei muita merda, tranquilo? Minha mina deu mó esporrão em mim quando leu e disse uma caralhada de coisa. Falou que a mina da história não veste fantasia, que o marido dela não é fresco... Falou um monte. Mas se eu for escrever de novo, vai rolar não. Então fica assim mesmo KKK-KKK.

Espero que dessa vez a carta chegue a você.

Suave,

“Tomaso”.

### **Carta quarta: correio extraviado, parte 2**

Sexshop, 24/01/2022

Querido,

Não vou me demorar muito. Imagino que sua quota de aceitar intromissões da vida dos outros já deve ter extrapolado há muito tempo. Sinto muito por eu e o “Tomaso” termos entrado na sua vida de modo tão abrupto... mas eu preciso falar uma coisa com você: obrigada. Obrigada de verdade. Não tenho coragem de mandar uma carta para seu amigo que lhe enviou o livro, acho, na verdade, que a obra do acaso está com você. Foi você, querido, que acabou nos permitindo ir além. Sendo bem franca,

*tinha vezes que eu já me perguntava onde ia dar meu relacionamento com o “Tomaso”, sabe? Quando li o livro que chegou em nossas mãos, eu pensei qual seria nosso rumo. Pensei: “É agora”. Eu precisava me decidir. Já tinha um tempo que eu vinha pensando nisso... para ser honesta, eu sempre soube que esse lance de sexo missionário, essa relação tão direta homem-penetra-mulher não era para mim. Não nasci ontem, né? Já tive outros namorados... e talvez uma ou duas namoradas. Quem liga? Sei o que gosto e sei o que eu não tenho com o “Tomaso”. Ou achava que nunca teria. Vi ele lendo o livro. Li o livro. Só lembro de ter falado algo como: “Ei, amor... isso daqui a gente nunca fez...”. A Bianca na pele de homem por trás do marido dela e, depois, a Bianca como mulher mesmo, mas também atrás do marido dela. Sabe o que mais me chocou? Ele não berrou. Ele não se irritou. Ele só parou o que estava fazendo. “A gente... nunca fez”. Eu já estava preparada para a fúria, para o desprezo ou pelo menos para o sarcasmo. Ao contrário, ele passou dois dias escrevendo algo escondido. Sabe o que era? A carta que ele lhe enviou. No fim, ele me mostrou. Pode ser bobeira da minha parte, mas na hora que eu vi ele assinar como “Tomaso”, eu chorei. Não vou fazer spoiler da história porque você ainda não leu, mas tenho certeza que você vai entender. Você vai saber o que eu soube naquele momento. A melhor parte é: sabe o que rolou? Um delicioso beijo grego naquela noite mesma. Hoje estou aqui, num sexshop, procurando nossos primeiros brinquedinhos e rascunhando uma carta escondida para dizer que, onde quer que você esteja, você ganhou uma amiga.*

*Com carinho,  
“Bianca”.*

*PS: Procurei um monte de quadrinhos até encontrar um que eu me sentiria bem em dizer que lhe é um bom presente. Então espero que goste da história de O príncipe e a costureira.*

## Os descomeços da norma

A imagem era o descomeço, assim dizíamos.

E, junto ao descomeço, tantas outras coisas vão sempre e já pela metade. Porque os começos reais andam sempre se atropelando. Essa é a lógica da multiplicidade, dos inícios infinitos que acontecem sempre pelos meios (DELEUZE e GUATTARI, 2011). Lógica rizomática da vida.

Eis, simplesmente, o motivo de optarmos por trabalhar com as cartas sem que elas jamais voltem para onde vieram. Cada carta segue como uma provocação em direção ao infinito. Se queremos que as imagens sejam descomeços e que rompam com os enquadramentos que limitam os corpos e as vidas, tanto melhores serão nossas percepções desses limites, quanto mais conseguirmos nos afetar com as existências.

A proposição nietzscheana é a de que toda existência afirma sua potência angariando para si forças que façam-na expandir em direção ao imprevisto. O mundo da verdade - um dos maiores perigos da filosofia de Nietzsche (2017) - é aquele que estabelece uma relação de previsibilidade. A vida é sempre mais potente quanto mais imprevisível ela for.

Daí, justamente, as lutas contra os clichês.

Quando propomos gongar com imagens dos corpos, não temos a intenção apenas de reafirmar a velha crítica que cabe ao corpo padrão eurocentrado. Não basta criticar o homem hetero branco, a mulher hetero submissa e outras tantas situações que compreendemos como “normalizadas” sob a ótica societal. Gongar com o corpo implica também em rir de seus modos de existência, de relação com a vida.

Por isso, ainda que gostemos de tantas histórias fofas que nos fazem soltar suspiros, precisamos expandir nossos núcleos de princesas da Disney e zombar dessa imagem que fazemos do mundo ideal.

O mundo ideal é justamente o mundo da verdade, o mundo inalcançável e, ao mesmo tempo, eternamente cobiçado.

Quais armas dispomos, então, para enfrentar esse posicionamento?

Somos bichas, lésbicas, travestis, homens e mulheres trans, aces, intersex e outros tantos corpos que não cabem em lógicas heterocentradas. Somos corpos que vivem modos de existência por vezes questionáveis. Somos corpos que procuramos ora um conforto, ora um descomeço radical. E isso é uma luta.

Em um texto curioso sobre a produção de imagens de sexualidade não-hetero, Roseiro, Gonçalves e Rodrigues (2020) convocam uma personagem específica para sacudir como o corpo não-heterocentrado está sempre em embates contra as normas. Ali, vemos que a norma não é uma questão unicamente de ser aceito, mas é principalmente, uma questão de estabilidade. Há uma força que tende à inércia da vida, que tenta capturar a vida e limitar todos os seus movimentos. A personagem daquele texto, a *Superbicha*, é então criada como um elemento de combate à estabilidade. E o mais curioso é que, ao fim, damos conta que sua identidade não é secreta. Ao contrário, ela é infinita.

Nossa proposta foi, então, a de multiplicar as vozes e as imagens a partir dos quadrinhos, mas não tomando eles como objetivos. Os quadrinhos são apenas o fio condutor das conversas que aqui se estabeleceram. Criamos tantas personagens quanto foram possíveis para que nenhuma história ganhasse um tom único. Como multiplicar as imagens dos corpos? Como tentar afirmar a vida enquanto os corpos se metamorfoseiam? Como colocar um corpo em transformação para permitir nele outras sensações, outras aproximações com a vida?

Aos modos do convite para se sentar na beira do fogão à lenha (RODRIGUES e ROSEIRO, 2020), é preciso darmos aos talhos de nossos corpos histórias que roam com imagens das machadadas. Se a heteronorma insiste em esculpir na carne um modo único de viver e se relacionar com os outros, precisamos fazer com que as imagens não-hetero ampliem o dizível em outras direções.

Quando pensamos nas cartas, tantos outros fins seriam possíveis às existências. Poderíamos ter convocado um caldeirão de corpos não-normativos e, todavia, optamos por trazer um heterocentrado ao bojo das cartas desaforadas. Por quê? Por que trazer um corpo hetero? Simples: porque as existências não podem e nem precisam romper as bordas apenas entre nós mesmas. Também os pretensamente normalizados dançam nisso que se chama de heteronorma. O heterotop poderia muito bem ter se gabado de ter feito isso e aquilo para agradar a “mina” dele. No lugar, optou por se abrir à possibilidade sem precisar se exhibir, provar seu ponto. Apenas deu uma reticência como quem não tem mais certeza dos limites de seu corpo e de seu modo de viver as sexualidades. Heterossexualidade ainda assegurada, mas sob outras lógicas?

Sob certa lógica, será que não pode também o corpo heterocentrado se tornar uma bicha? Será que, quando a carta foi extraviada, ele acabou não se tornando um extra-VIADO?

Por isso, inclusive, optamos por apresentar quadrinhos que, de algum modo, ainda mantiveram certa relação com a norma. *Pele de homem* e *O Príncipe e a Costureira* ainda mantêm como protagonistas personagens que vivem relações heterocentradas, isto é, um corpo dito masculino e um corpo dito feminino. E, todavia, tudo se passa entre eles para muito além das relações usuais de moralidade social. Na primeira história, é a mulher que se permite transitar entre gêneros e viver o corpo em outros gozos. Na segunda, o protagonista se permite viver a não-binaridade ainda que isso fragilize sua imagem da realeza.

Quais, afinal, são os limites do corpo? Como viver um corpo em suas possibilidades?

Se você entendeu a ideia das imagens borradas, já sabe: há milhares de respostas a todas essas perguntas. E cada uma evoca uma imagem do corpo.

### **Carta quinta: p1r@t4r1a é vida**

**A Pirata @sucumbamaomeupoder**

*Tem uma praga tentando me convencer a ler A palavra que resta. Alguém se habilita a me convencer a ler com pouquíssimas palavras? Aceito a fanficada em quadrinho, obrigade.*

2:42 PM · Mar 1, 2022

**mundinho Stenio Gardel @\_sendotrouxa**

*e cadê os artistas para fazer isso acontecer?*

2:43 PM · Mar 1, 2022

**Central A Palavra que Resta @comesdamiao**

*impossível alguém ter lido sem chorar! lenda. e eu não vou passar vontade sozinho, ALGUÉM FAZ A-G-O-R-A pois imaginem a cena em que o pai fala que o irmão morreu naquele rio!!*

2:44 PM · Mar 1, 2022

**troll sou eu @trollsoueu**

*olha, nem se deem ao trabalho! a história é boa, mas sem CHANCE de alguém fazer dar certo um quadrinho com o elemento textual que o Stenio fez. eu me senti um anal-fabeto lendo. e se o quadrinho não fizer isso, nem quero!*

2:46 PM · Mar 1, 2022

*Recebido em 1 de março de 2022.*

*Aprovado em 16 de junho de 2022.*



## Referências

- BUTLER, Judith. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Tradução de Sérgio Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- DELEUZE, Gilles. *Francis Bacon: lógica da sensação*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Tradução de Mariana de Toledo Barbosa e Ovídio de Abreu Filho. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* vol. 1. Tradução: Aurélio Guerra Neto. São Paulo: Ed. 34, 2011.
- FANLORE. *Blocking of AO3 in China*. Disponível em [https://fanlore.org/wiki/Blocking\\_of\\_AO3\\_in\\_China](https://fanlore.org/wiki/Blocking_of_AO3_in_China)
- LAZZARATO, Maurizio. *Signos, máquinas, subjetividades*. Trad. Paulo Domenech Onetto. São Paulo: n-1 edição; SESC, 2014.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Vontade de potência*. Tradução de Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis: Vozes, 2017.
- RODRIGUES, Alexsandro; ROSEIRO, Steferson Zanoni. Eu e a senhora sabemos o que é viver na roça, né, viado? Fogão a lenha, mach(ad)os e crianças. *Debates Insubmissos (Caruaru)*, 3 (9): 79-95, 2020.
- ROSEIRO, Steferson Zanoni. *Feiuras: insurreições do corpo na escola*. Dissertação de Mestrado, Educação, UFES, 2019.
- ROSEIRO, Steferson Zanoni; GONÇALVES, Nahun Thiaghor Lippaus Pires; RODRIGUES, Alexsandro. Superbicha em - aventuras de uma viada em um colã. *Revista Digital do LAV (Santa Maria)*, 13 (2): 34-49, 2020.
- SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. *História da beleza no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2014.
- VOX. *China has censored the Archive of Our Own, one of the internet's largest fanfiction websites*. Publicado por Aja Romano em 01 mar. 2020.
- ZAMBONI, Jésio. *Educação bicha: uma a(na)rqueologia da diversidade sexual*. Tese de doutorado, Educação, UFES, 2016.

# ACENO

REVISTA DE ANTROPOLOGIA DO CENTRO-OESTE  
ISSN: 2358-5587

*A Aceno recebe em*  
**FLUXO CONTÍNUO,**  
*artigos livres,  
resenhas,  
ensaios fotográficos,  
dossiês (propostas).  
Interessados em atuar como  
pareceristas  
podem realizar seus cadastros no site*

## ***The Prom:* o Queer também pode ser zazz ou o amor enquanto tecnologia para a revolução**

***Djalma Thürler<sup>1</sup>***

***Marcelo Nogueira<sup>2</sup>***

***Marcus Lobo<sup>3</sup>***

**Universidade Federal da Bahia**

**Resumo:** O artigo examina o filme *The Prom* (2020) para mostrar como o cinema tem funcionado, não apenas como forma de ativismo social, mas também, como produção de políticas de subjetivação. De caráter interdisciplinar, contribui para múltiplos campos acadêmicos incluindo estudos literários e culturais, estudos de mídia e comunicação, estudos de cinema arte contemporânea, teatro e estudos de performance, estudos de gênero e sexualidade.

**Palavras-chave:** *The Prom*; cinema contemporâneo; Teoria Queer.

THÜRLER, Djalma; NOGUEIRA, Marcelo; LOBO, Marcus. *The Prom: o Queer também pode ser zazz ou o amor enquanto tecnologia para a revolução*. *Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, 9 (21): 227-240, setembro a dezembro de 2022. ISSN: 2358-5587

<sup>1</sup> Especialista em gestão e políticas culturais pela Universidade de Girona (ESP), é diretor artístico e dramaturgo da ATeliê voadOR Teatro (<http://www.atelievoadorteatro.com.br/>). Possui estágio de Pós-Doutoramento em Literatura e Crítica Literária pela PUC São Paulo. É Professor permanente do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade e Professor Associado II do IHAC/UFBA.

<sup>2</sup> Ator e doutorando do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade e Professor Associado II do IHAC/UFBA.

<sup>3</sup> Diretor formado pela Escola de Teatro da UFBA, investigador da ATeliê voadOR Teatro de Teatro, mestrando do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade e Professor Associado II do IHAC/UFBA.

## ***The Prom:*** **Queer can also be zazz or love as technology for revolution**

**Abstract:** The article examines the film *The Prom* (2020) to show how cinema has functioned not only as a form of social activism, but also as a production of subjectivation politics. Interdisciplinary in nature, it contributes to multiple academic fields including literary and cultural studies, media and communication studies, contemporary art film studies, theater and performance studies, gender and sexuality studies.

**Keywords:** The Prom; contemporary cinema; Queer Theory.

## ***The Prom:*** **Queer también puede ser zazz o el amor como tecnología para la revolución**

**Resumen:** El artículo examina la película *The Prom* (2020) para mostrar cómo el cine ha funcionado, no sólo como una forma de activismo social, sino también, como una producción de política de subjetivación. De carácter interdisciplinario, contribuye a múltiples campos académicos, como los estudios literarios y culturales, los estudios sobre medios de comunicación y comunicación, los estudios sobre el cine de arte contemporáneo, los estudios sobre el teatro y la interpretación, y los estudios sobre el género y la sexualidad.

**Palabras clave:** The Prom; cine contemporáneo; teoría queer.

Influenciados pela investigação acadêmica seminal de Teresa de Lauretis (2007) que propõe uma nova abordagem das tecnologias políticas, nesse estudo queremos pensar a partir das tecnologias culturais audiovisuais, a sua influência na construção social do gênero e os estereótipos e imaginários a ele associados. Observando que, se por um lado o sistema de produção, difusão e circulação de imagens – acelerado pelas novas tecnologias –, participa ativamente na mecânica de normalização das identidades de gênero, raça, classe e sexualidade, produzindo e reproduzindo vidas que importam, a heterossexualidade, a binaridade de gênero e a brancura em grande escala e estabelecidas como norma; por outro, há um movimento importante de expressão contra projetos normativos e o discurso dominante que, por óbvio, não se trata apenas de responder aos códigos da cultura heteronormativa, mas pelo contrário, são o local da crítica a estes códigos.

Metodologicamente desenvolvemos a scavenger methodology sugerida por J. Halberstam, sobretudo na escolha de diversas fontes textuais para a análise do filme *The Prom* (2020), bem como utilizar as práticas de leitura queer no intuito de perturbar o que tem sido nomeado como cultura cisheteropatriarcal. Segundo Pilcher (2017), desde o século passado, artistas tem criado uma infinidade de obras que desafiam os modelos tradicionais de gênero e sexualidade. Sérias ou lúdicas, grotescas ou líricas, cheias de implicações ocultas ou dirigidas diretamente ao espectador, estas obras são executadas em uma surpreendente variedade de estilos e técnicas, abrangendo temas como corpo e identidade, amor e desejo, protesto social e político, expresso através dos meios de pintura, escultura, desenho, fotografia e instalação que minaram os preconceitos em torno do sexo e gênero. Por esse amplo recorte, damos a entender que a teoria queer não se limita apenas às sexualidades ou direitos sexuais. Ela também questiona as relações de poder social, econômico e político que assumem hierarquias supostamente naturais e morais.

Também motivados pelo ensaio “Queer and Now” (2006) de Sedgwick, esperamos operar uma estrutura analítica queer, que pode contribuir com novos marcos teóricos significativos para a análise fílmica da sexualidade, um recurso primordial para a “sobrevivência” (SEDWICK, 2006: 3-4) queer, necessidade crucial para aqueles de nós que não se alinham, aqueles de nós cujas identidades não sinalizam de maneira convencional e inteligível, como argumentou Butler, que o gênero não é um elemento natural nem estável da identidade biológica ou social, mas é constantemente trazido à existência através de uma série de atividades performativas: gestos e ações cotidianas que têm o potencial de reconstituir noções e práticas de masculinidade e feminilidade e assim resistir à normatividade.

Assim, as estratégias de analítica queer aqui empregadas, seguindo as pistas de Caudwell (2006: 2), apesar de abandonar as políticas de identidade, com elas se relaciona para atingir muitas de suas metas, que

frequentemente incluem: expor o caráter contruído da sexualidade; expor a ilusão/ficção da identidade sexual; evitar identidades normativas e essencializadas; resistir à regimes de ‘normalidade’; violar relações compulsórias de sexo/gênero; dismantlar relações de gênero binárias; e minar discursos heteronormativos hegemônicos.



Desse modo, ao desafiar narrativas hegemônicas de subjetivação, se esmeram em perturbar os entendimentos tradicionais sobre gênero e sexualidade e convidam leitores a pensar e experimentar lógicas que contradizem, tempos que mudam, gêneros que se misturam, futuros que são mais complexos do que o momento presente parece permitir.

*The Prom* é o último musical de sucesso da Broadway a obter uma adaptação cinematográfica. Dirigido por Ryan Murphy e adaptado por dois dos escritores da produção original, Chad Beguelin e Bob Martin, o filme foi lançado nos cinemas no dia 4 de dezembro de 2020 e depois atingiu Netflix no dia 11 do mesmo mês.

O musical, que estreou em Atlanta em 2016, e depois na Broadway, em outubro de 2018, no Longacre Theatre, em Nova York, e permaneceu em cartaz até agosto de 2019, é construído em torno de uma premissa inteligente e profundamente cínica: quatro estrelas da Broadway, obcecadas por si mesmas, confrontadas com a perda dos holofotes por causa de uma devastadora crítica ao seu último espetáculo (um musical baseado na vida de Eleanor Roosevelt), numa tentativa de reimpulsionar suas próprias carreiras – e, depois de saberem que um baile de formatura fora cancelado porque uma estudante lésbica fora proibida de levar a sua namorada como acompanhante – elaboram um esquema e, numa cruzada, decidem ir à para a pequena cidade de Edgewater, na conservadora Indiana, onde acontecera o ato de lesbofobia, sem serem solicitadas, lutar pelos seus direitos, derrotar o fanatismo dessa pequena cidade, e aproveitando que a imprensa estaria envolvida no escândalo, numa manobra publicitária, dar visibilidade ao caso e em si próprios, em seus egos machucados e recuperar suas carreiras no palco: “We’re gonna help that little lesbian whether she likes it or not!” (HASSENGER, 2020: sp).

Faz-se notar que a provinciana Indiana, enquanto locus de homofobia, já tinha sido cenário para *In & Out*, em 1997, comédia estrelada por Kevin Kline, como o professor de inglês Howard Brackett, de cerca de 40 anos de idade, noivo da sofredora Emily, interpretada por Joan Cusack que, na véspera de seu casamento, é retirado do armário acidentalmente pelo discurso de agradecimento ao Oscar de um dos seus, agora, famosos ex-alunos, Cameron Drake (Matt Dillon). Parece que em duas décadas, Indiana não se tornou mais esclarecida, pelo menos é como é evidenciada em *The Prom*.

A ideia da ação principal se passar em Indiana tem a ver com um projeto muito pessoal do realizador, Ryan Murphy, pois “the idea of not being able to go to the prom with the person of your choice is something I experienced in high school so I just had a personal relationship to it” (DILELLA e WEINTRAUB, 2020: sp). Não à toa, Ryan Murphy – por ser abertamente guei – sempre tem dado espaço para a diversidade sexual e de gênero em suas histórias e tem se tornado conhecido por sempre incluir uma “mensagem positiva de aceitação e tolerância, além de procurar narrativas com representatividade, principalmente para a causa LGBTQ+” (HONORATO, 2020: sp), como são os casos recentes de *Diários de Andy Warhol* (2022), *Halston* (2021), *Hollywood* (2020) e *The boys in the band* (2020). Hoje especula-se que sua próxima produção seja mais uma adaptação dos palcos, *The Legend of Georgia McBride*, uma comédia de Matthew Lopez que ficou em cartaz em 2015 no circuito Off Broadway, no Teatro Lucille Lortel. A peça mostra a saga de um imitador de Elvis Presley que, desempregado, casado e prestes a ter seu primeiro filho, tem a oportunidade de se transformar na drag queen Georgia McBride e acaba sendo um sucesso.

<sup>4</sup> “A ideia de não poder ir ao baile de formatura com a pessoa da sua escolha é algo que experimentei no ensino médio, então eu tinha uma relação pessoal com ela” (tradução nossa).

A adaptação de *The Prom* para o cinema tem um elenco estelar composto, entre outros, por Meryl Streep, James Corden, Nicole Kidman, Kerry Washington e Andrew Rannells.

**Figura 1** - Em sentido horário, James Corden, Nicole Kidman, Andrew Rannells e Meryl Streep.



Em termos de produção, é importante ressaltar um comentário do Los Angeles Times, de 12 de dezembro de 2020, o de que *The Prom* seria uma ode ao teatro musical, mas que Hollywood excluiria frequentemente os atores de teatro (LEE, 2020: sp).

De fato, nenhum ator ou atriz do elenco original de *The Prom*, da Broadway, conseguiu entrar no filme, nem mesmo os renomados Tony Brooks Ashmanskas, Caitlin Kinnunen ou Beth Leavel, o que nos leva a reconhecer que para o realizador, Ryan Murphy, não era uma prioridade considerar o elenco do espetáculo teatral e optou, no filme, pelo poder das estrelas: “Essa foi uma decisão que tomei muito cedo. Para mim, como realizador, escritor e produtor, queria fazer a minha própria coisa e explorar a minha própria visão do filme” (LEE, 2020: sp). Caitlin Kinnunen, que interpretou a protagonista adolescente Emma no palco, é a única artista que fez a audição para o papel que lhe deu origem, que acabou por ir para a novata Jo Ellen Pellman através de uma chamada de *casting* a nível nacional.

Murphy, também produtor de teatro, alertou imediatamente Meryl Streep, James Corden, Nicole Kidman e Kerry Washington e conseguiu que o projeto fosse aceito pela Netflix na primeira semana de fevereiro, enquanto a versão ao vivo ainda estava a decorrer na Broadway<sup>5</sup>.

Segundo matéria de Courtney Howard (2020), Meryl Streep ainda não tinha visto a montagem no teatro quando recebeu o telefonema de Murphy para que interpretasse Dee Dee Allen, uma diva envelhecida do circuito da Broadway, mas,

THÜRLER, Djálma; NOGUEIRA, Marcelo; LOBO, Marcus.  
*The Prom: o Queer também pode ser zazz ou...*

<sup>5</sup> A produção ficou em cartaz de outubro de 2018 a agosto de 2019.

judging by the audience's reaction to show, when she finally was able to catch it, she was surprised to learn it was set to close. At the film's recent virtual press conference, she said, I couldn't believe it! It was absolutely packed. I've honestly never heard a reaction like that in a theater. People were standing on their seats, screaming and crying and laughing<sup>6</sup>. (HOWARD, 2020: sp)

Ainda segundo a matéria de Howard, o elenco ocupou um grande espaço nas dependências da Paramount Pictures e, por seis semanas – o que pareceu, segundo depoimento de Nicole Kidman nessa mesma entrevista, tempo incomum para as produções cinematográficas, acima dos padrões vigentes – ensaiaram o máximo que puderam os números musicais, Segundo Murphy, “I think when you're making a musical, it's where the cast becomes like a Broadway troupe. Everybody cheered each other on. There were injuries and ice and it became a very great bonding experience. Everybody was free to try things<sup>7</sup>” (HOWARD, 2020: sp).

Quantos musicais lésbicos você conhece? A pergunta não precisa de respostas, porque “não adianta contabilizar as “aparições” da lésbica no cinema, em um exercício perverso que só pode levar a uma conclusão: ela falta, elas faltam, pois são múltiplas as existências lésbicas” (BRANDÃO e SOUSA, 2020: 104), o que encontra eco nas palavras de Adrienne Rich (1980: 199), afinal,

whatever is unnamed, undepicted in images, whatever is omitted from biography, censored in collections of letters, whatever is misnamed as something else, made difficult-to-come-by, whatever is buried in the memory by the collapse of meaning under an inadequate or lying language—this will become, not merely unspoken, but unspeakable<sup>8</sup>.

As palavras eloquentes de Rich capturam as experiências de anonimato e censura da comunidade LGBT+ nos EUA durante a maior parte da história moderna,<sup>9</sup> só se modificando a partir da revolução sexual do final dos anos 60 e 70, do século XX, no turbilhão pós-Stonewall que incluiu o crescimento de bairros gueis em grandes cidades como Nova York, Chicago, Boston e São Francisco, e a explosão da vida noturna queer nessas cidades; a formação de organizações nacionais dedicadas à libertação queer; a abertura de diretórios de estudantes gueis em faculdades e universidades progressistas, a fundação de arquivos e memórias dedicados à cultura e à preservação da história queer.

Neste período – de ascensão do movimento pelos direitos dos LGBT+ – muitos gueis nos grandes centros metropolitanos estavam encontrando uma espécie de liberdade sexual e abertura que nunca haviam conhecido antes. Depois de décadas dentro do armário, tendo que se esconder, de não poder se encontrar, nem mesmo reconhecer a quem se poderia pedir um encontro, os gueis celebraram esta nova liberdade com um excesso sexual que não é assim tão surpreendente. No Brasil também eram grandes as transformações comportamentais. Heloísa

<sup>6</sup> “A julgar pela reação do público ao espetáculo, quando finalmente foi capaz de assisti-lo, ela ficou surpreendida ao saber que estava pronta para fechar. Na recente entrevista à imprensa virtual sobre o filme, ela disse: Eu não podia acreditar! Estava absolutamente lotado. Eu honestamente nunca ouvi uma reação como essa em um teatro. As pessoas estavam em pé em seus assentos, a gritar e a chorar e a rir”. (Tradução nossa).

<sup>7</sup> “Penso que quando se está a fazer um musical, é onde o elenco se torna como uma trupe da Broadway. Todos aplaudiram uns aos outros. Houve lesões e gelo e tornou-se uma experiência de ligação muito grande. Todo mundo era livre de experimentar coisas” (tradução nossa).

<sup>8</sup> “O que quer que seja inominado, imperceptível em imagens, o que quer que seja omitido na biografia, censurado em coleções de cartas, o que quer que seja mal nomeado como outra coisa, dificultado por, ou que quer que esteja enterrado na memória pelo colapso do significado sob uma linguagem inadequada ou mentirosa - isto tornar-se-á, não apenas não dito, mas indescritível” (tradução nossa).

<sup>9</sup> Nessa época, em que os bares gueis eram regularmente invadidos pela polícia (THÜRLER e WOYDA, 2020), e os gueis americanos praticamente não tinham direitos civis na maioria dos estados, personagens gueis apareciam em filmes como *Cruising*, *The Day of the Jackal*, *The Eiger Sanction*, *The Fan* ou *The Road Warrior*, geralmente como assassinados, ou cometiam suicídio porque não conseguiam viver consigo mesmos.

Buarque de Hollanda afirma que eram momentos muito intensos, seu divórcio, por exemplo, se dera, não por causa do feminismo, mas pela “turbulência dos anos 1960/70” (HOLLANDA, 2019: 101). O final dos anos 70 e início dos anos 80 parece ter sido o início de um novo tipo de luta para LGBTQ+ americanos: o assassinato de Harvey Milk,<sup>10</sup> a eleição do conservador social Ronald Reagan para a presidência, e os primeiros sinais da AIDS<sup>11</sup> entre gays e bissexuais em Nova York e São Francisco.

Apesar dos contextos sociopolíticos e culturais às vezes radicalmente diferentes, as formas de produção cultural de experiências lésbicas, sua intimidade, identidade e pertencimento, se estendem através dos contextos culturais e sociais que as moldam, criando a ideia de uma cultura lésbica transnacional (BAUER e MAHN, 2014), que seria, na opinião das autoras, uma sugestão de que as experiências vividas de desejo lésbico criariam uma afinidade particular entre as mulheres que se estenderiam através dos diferentes contextos culturais, políticos e sociais. Sara Ahmed argumenta que a experiência compartilhada do desejo por outras mulheres abre novas formas de representação, o que ela chama de “paisagem lésbica”, “um terreno que é moldado pelos caminhos que seguimos ao nos desviarmos da linha reta da heterossexualidade” (AHMED, 2004: 20). Entendemos que a ênfase aqui reside nas construções socioculturais e contingenciais de gênero e sexualidade e no reconhecimento de que o teatro e a arte, de maneira geral, teriam um importante papel de que um senso de identidade individual e coletiva é sempre formado a partir de políticas de subjetivação e de identificação, tais como gênero, sexualidade, raça e classe.

Nesse sentido, as paisagens lésbicas em musicais são reconhecidamente espécie de *bodylands*,

uma *bodyland* é um corpo a corpo de mulheres e o desejo pulsante de uma pela outra, o gesto de olhar e ser olhada de volta, mas também de tocar e ser tocada, a atividade do desejo sexual reconhecida no roçar da pele na pele, a vida proibida que incomoda, os desvios da normalidade rasurando os corpos que aparecem no filme, no corpo do filme, e no corpo da espectadora. A *bodyland* é o direito ao espaço fílmico como narrativa *queer* e, por isso mesmo, política. O direito não só de (se) ver e ser vista, mas de ser assistida, em pelo menos dois sentidos do termo: 1) o de ser reconhecida na imagem; mas também 2) o de poder residir na imagem, fazer dela uma morada, uma casa, um ambiente em que ela mesma se reconheça pela pertença. (BRANDÃO e SOUSA, 2020: 110)

Talvez, por isso, *Fun Home*<sup>12</sup> (2013), que fez grande sucesso quando ganhou o prêmio de melhor musical, além de outros quatro prêmios, no Tony Awards, tenha sido tão importante à época. Tesori e Kron, responsáveis pela adaptação

<sup>10</sup> Em 1978, o vereador franciscano Harvey Milk foi assassinado pelo colega vereador Dan White. Mas embora White tenha atirado em Milk e no prefeito Moscone à queima-roupa, embora ele tenha confessado os assassinatos, ele foi condenado pela menor acusação de homicídio culposo e seria elegível para a liberdade condicional em cinco anos.

<sup>11</sup> Aliás, um dos mais importantes eventos históricos que contribuiu para o desenvolvimento da Teoria do Queer foi a epidemia de AIDS, que dizimou as comunidades queer nos Estados Unidos durante os anos 80. A recusa do governo Reagan em reconhecer a crise de saúde estimulou a formação de grupos ativistas como o ACT UP e o Queer Nation. Essas organizações chamaram a atenção da mídia para a doença e para as práticas homofóbicas que retardaram o progresso em direção ao tratamento e à cura. Uma característica chave da teatralidade política do ativismo contra a AIDS foi uma postura pouco desculpável e assertiva em relação às sexualidades queer, como exemplificado no agora famoso mantra, “we’re here; we’re queer; get used to it”. Essa atitude desafiadora se tornou a sensibilidade definidora da teoria queer, da política queer e da estética queer à época.

<sup>12</sup> *Fun Home* é a adaptação do musical feita pela escritora Lisa Kron e pela compositora Jeanine Tesori baseada no romance gráfico *Fun Home: A Family Tragicomic* (2006), de Alison Bechdel. O espetáculo estreou pela primeira vez no The Public Theater em Nova York, no outono de 2013. Depois de uma série de grande sucesso que se estendeu várias vezes até janeiro de 2014, o musical foi transferido para a Broadway e estreou em outubro de 2015. Ambas as obras, o romance gráfico e o musical, apresentaram uma Bechdel adulta refletindo sobre a vida conturbada de seu pai, um homossexual no “armário” e sua possível morte por suicídio.



musical, tornaram *Fun Home* particularmente notável pela forma com que dimensionaram a representação da lésbica *butch*<sup>13</sup> para contar a história de Alison e, como a história humanizou essa figura, essa identidade, frequentemente este-reotipada, ao trazê-la para o centro da narrativa.

The portrayal of 'butchness' in the show, from the very beginning, was something that I was very concerned about how we would succeed at doing it. It's an elusive thing. It's not about maleness. It's something else. If you understand that dynamic, it's very clear to you what it is. If it's not something you've encountered, in my experience, it's something that's actually hard to make clear what it is<sup>14</sup>. (NORTON, sd: sp)

Como diz a escritora Lisa Kron, em entrevista a Connor Norton no excerto acima, havia muita dificuldade em entender o que significava ser uma *butch*, devido à sua presença multifacetada na sociedade. Se dentro da cultura *mains-tream*, a lésbica *butch* é definida como uma mulher que apresenta características masculinas, “faz o tipo mais durona, toma a iniciativa em boa parte das situações e apresenta uma fachada de autossuficiência [enquanto a] Femme, [seria a] lésbica mais identificada com vestidos e maquiagem, aparente fragilidade, sedução indireta e comportamento de quem gosta de ser ajudada e elogiada (BRIGHT, 1998), há debates contínuos que discutem o *butch* enquanto uma categoria de não-conformidade de gênero, uma performance que joga com essas expectativas e as vira de cabeça para baixo. Talvez esse tenha sido o *plot* de humanização dado pelas autoras na adaptação musical, quando Alison, já adulta, olha para trás através de suas memórias e percebe como tempo social impactou as decisões do seu pai, Bruce, guei reprimido, que não conseguiu se separar de sua mãe e sair, enfim, do armário.

Outra produção lésbica também indicada ao prêmio Tony foi *Indecent*<sup>15</sup> (2015), de Paula Vogel, cocriada e dirigida por Rebecca Taichman. Nesta versão, apresentada pela primeira vez no teatro do Yale Repertory Theater, em 2015 e que se tornara um marco do drama moderno, Vogel e Taichman não contam apenas a história de amor entre Rivkele, uma adolescente, e Manke, uma prostituta, que Sholem Asch escreveu originalmente, mas, acrescentam o fatídico caso do processo que a encenação de *The God of Vengeance* sofreu em 1922 por ser provocadora e imoral demais, em que o produtor, Harry Weinberger, e elenco foram indiciados e condenados. Essa licença poética, que soma uma camada de realidade à ficção, metalinguisticamente – é a história sobre uma peça teatral – é, também, uma história de amor ao próprio teatro:

*Indecent* is based on fact, Vogel says, "but we took a lot of license. We created the character of this lovely stage manager, this young man who walks into a living room and has never heard a play before and becomes fixated with a love for theatre that remains through his life. Which I think is the story for all of us who do theatre. There's a moment when we walk into the room and we never want to leave that room again.<sup>16</sup> (BRANTLEY, 2017: sp)

<sup>13</sup> A dinâmica “butch/femme” se relaciona com a atribuição de papéis heteronormativos nas relações lésbicas.

<sup>14</sup> “O retrato de ‘butchness’ na peça, desde o início, era algo que me preocupava muito, sobre como teríamos sucesso em fazê-lo. É uma coisa esquiwa, fugidia. Não é sobre masculinidade. É outra coisa, algo mais. Se você compreende essa dinâmica, é muito claro para você o que ela é. Se não é algo que tenha encontrado, na minha experiência, é algo que é realmente difícil deixar claro o que é”. (Tradução nossa).

<sup>15</sup> A obra é baseada em “The God of Vengeance” (1907), de Sholem Asch, e estreou, originalmente, no mesmo ano. Em 1922 recebe nova encenação no Teatro Apollo, na Broadway. Em 1923, a peça foi considerada tão escandalosa que em março de 1923, sob a lei penal de Nova York, elenco e produtores foram considerados culpados de apresentar drama “imoral” no palco da Broadway.

<sup>16</sup> *Indecent* é baseado em fatos, diz Vogel, “mas tivemos muita licença. Criamos a personagem deste adorável encenador, este jovem que entra numa sala de estar e nunca tinha ouvido uma peça de teatro antes e se fixa com um amor pelo teatro que permanece ao longo da sua vida. Que penso ser a história para todos nós que fazemos teatro. Há um momento em que entramos na sala e nunca mais queremos sair dessa sala”. (Tradução nossa)



*Indecent* impressionou por alguns aspectos, por sua compreensão das questões de classe, patriarcado e gênero, a compaixão pelas prostitutas, mas sobretudo, pela sensibilidade para suas personagens lésbicas, à época, ainda apresentadas como piadas, ou pior, totalmente invisibilizadas da narrativa da cultura *pop*.

Talvez, por isso, Ariana DeBos, intérprete em *The Prom* da personagem Alissa, tenha falado sobre a responsabilidade que sentiu ao contar a história de uma jovem lésbica negra:

It's not often that we get to see stories about young, beautiful brown girls who identify as queer (...) I can't remember the last time I saw it done on a big screen. And therefore, I wanted to make sure that I did it right and that I bought everything that I could to it<sup>17</sup>. (DAVIES, 2020: sp).

A rendição de *The Prom* emociona duplamente pela sua atualidade. Primeiro que o filme chega à Netflix em dezembro de 2020, época em que a nossa realidade pandêmica promovida pela Covid-19 se tornava, a cada dia, mais aterradora e desoladora. De março a dezembro de 2020, já se somavam dez meses desde a última vez que estivemos no lugar de Tom Hawkins, personagem interpretado por Keegan-Michael Key, o diretor da escola que poupa todo o seu dinheiro para uma viagem anual a Nova Iorque para ver o maior número de espetáculos musicais que pudesse. Lá, sentado em meio a estranhos para uma experiência teatral, partilhada, olhando para um palco com espanto e admiração, de pé numa casa cheia para aplaudir as estrelas e revelando o poder real da performance, a magia do teatro ao vivo. Este breve e belo número registrado no filme sublinha sem hesitações a história *queer* de *The Prom*, que encapsula experiências reais e muito vividas ainda nos dias de hoje: isolamento de adolescentes LGBT+, *bullying*, preconceito e discriminação como sendo, também, uma carta de amor à Broadway, uma ode ao teatro musical, frases utilizadas por numerosos críticos em suas análises ao filme.

Depois, emociona pela história em si, que merece ser contada, e não poderia ser mais atual, já que estamos vivendo, infelizmente, em tempos de intolerância extrema e nostalgia pelas paixões tristes, aquelas que diminuem a potência e enfraquecem a capacidade de existir de qualquer corpo não normativo (PALBERT, 2017), ou seja, enquanto o olhar sobre as possibilidades infinitas de uma família moderna continuar evoluindo, filmes como *The Prom* serão sempre relevantes. Na contramão dessa evolução é que uma diretora conservadora, Sra. Greene, defendida com intensidade por Courtenay Collins – e, também mãe de Alyssa Greene, a namorada de Emma, aluna que se formará – se acha no direito de impedir o baile, simplesmente por conta da orientação sexual lésbica do casal.

Mesmo que a lesbofobia e os julgamentos morais contra Emma e Alyssa tenham se tornado um *subplot* e a segunda parte do filme exista apenas para dar a cada um dos quatro atores veteranos seu próprio *showtopper*, *The Prom* exala o que Brandão e Sousa (2020) denominam de *prazer queer* “um prazer que escapa pelas brechas da normatividade, pelos intervalos das imagens, nas entrelinhas das narrativas heterocentradas, recusando a domesticação e a paralisia dos desejos e dos corpos não normativos” (*idem*: 107).

Eu esperei 11 anos por esse momento, eu esperei por uma comédia romância lésbica desde o dia que me assumi, eu chorei (mais de 1x) eu ri, eu sou tão grata por alguém

<sup>17</sup> “Não é frequente vermos histórias sobre jovens, belas meninas negras que se identificam como lésbicas (...) Não me lembro da última vez que vi isto feito em uma tela de cinema. E por isso quis ter a certeza de que o fiz bem e que investi tudo o que pude para ela” (tradução nossa).

ter investido dinheiro em algo como uma comédia romântica para adolescentes lésbicas... Por favor assistam, se você é da comunidade assista para dar engajamento e incentivar que filmes assim sejam feitos (talvez não musicais para atingir o público que não curte musical), se você é mãe de um guei ou lésbica, assista para entender de forma leve a dor, e o que seu filho ou filha quer, se você gosta de ver pessoas felizes, assista.... pelo amor do que vocês acreditam, simplesmente assistam para que esse não seja o último, pois tem um peso gigante para nós da comunidade algo assim. Filmes de ativismo temos centenas, dramas então nem se fala, mas isso... esse filme... é mágico... é um filme estilo sessão da tarde, e isso é tudo o que eu e muitas garotas por aí sempre sonhou... é nós ali na tela, o nosso amor não sendo menosprezado ou uma de nós morrendo, é amor. (ENDRES, 2020: sp)

A declaração entusiasmada de Tamara Endres parece concordar com a ideia de que *The Prom* atrai para muitos lados, mas acerta todos os alvos e se, a versão da Broadway não foi um sucesso, certamente desenvolveu um culto de fãs dedicados, muitos deles *queer*, que encontraram esperança, alegria e segurança na sua história. *The Prom* é capaz de despertar as paixões alegres que aumentam a potência e promovem ganho existencial aos corpos que não importam para a sociedade heteropatriarcal. Sim, o *queer* pode ser alegre.

On Netflix, newcomer Jo Ellen Pellman, for all her sparkling vocal resonance, falls flat at the hands of what appears to be a very singular direction: Keep smiling. It's bizarre to watch Emma sing her first number, "Just Breathe," and grin through the whole thing. Even while doing backstroke laps in the school pool. It's a funny song with dry lyrics about popping Xanax and moving to San Francisco to be among the gays, but all that gets lost behind the never-ending smiling. It makes it hard to invest in Emma's very real pain, to believe she's terribly upset at all about not being able to take her girlfriend to the prom. Being the only out gay kid at a conservative high school would likely be painful. Stressful. Rage-inducing. Wearying. It would make you want to scream and cry and vomit at the same time. I was deep in the closet at my own conservative high school and even that experience, despite its relative safety, didn't elicit ear-to-ear happiness on the regular.<sup>18</sup> (KIRCHER, 2020: sp)

*The Prom* mostra que as existências queers não são definidas apenas pela tragédia; há alegria e risos também e, por essa razão, não concordamos com a ideia de que "the impulse to give everyone a happy ending undermines the very community this film is supposed to serve"<sup>19</sup> (KIRCHER, 2020: sp), por isso a apoteose do número final é tão fundamental, que Emma e Alyssa estivessem cercadas de amor e aceitação, especialmente de si mesmas, afinal, "there's an Emma in every queer woman"<sup>20</sup> (WHALEN, 2019: sp). Nesse diapasão, *The Prom*, ao mesmo tempo em que agrada e diverte, também educa a partir do amor enquanto tecnologia para a revolução.

A adaptação de *The Prom* ao cinema não é nova na histórica relação entre Hollywood e a Broadway, num ciclo que já adaptou peças com repercussões muito desiguais, como *Les Misérables* e *Cats*. No Brasil, é menos comum a adaptação de sucessos teatrais para o cinema, que parece ser um fenômeno recente. Podemos lembrar de casos como *A Partilha* (2001), *Lisbela e o Prisioneiro* (2003), *A Dona da História* (2004), *Trair e Coçar é só Começar* (2006), *Os Homens São*

<sup>18</sup> "Na Netflix, a estreante Jo Ellen Pellman, por toda a sua brilhante qualidade vocal, cai às mãos do que parece ser uma direção muito singular: Continua a sorrir sempre. É bizarro ver Emma cantar o seu primeiro número, "Just Breathe", e sorrir apesar de tudo aquilo que diz. Mesmo enquanto dá voltas de costas na piscina da escola. É uma canção engraçada com letra seca sobre estourar Xanax e se mudar para São Francisco para estar entre os gueis, mas tudo se perde por detrás do sorriso interminável. Torna difícil investir na verdadeira dor de Emma, acreditar que ela está muito chateada por não poder levar a namorada ao baile de formatura. Ser a única jovem lésbica de uma escola secundária conservadora seria provavelmente doloroso. Estressante. Induziria à raiva. Cansativo. Iria fazer com que quisesse gritar e chorar e vomitar ao mesmo tempo. Se eu estivesse no fundo do armário da minha própria escola conservadora e, mesmo essa experiência, apesar da sua relativa segurança, não acharia normal revelar felicidade de orelha a orelha". (Tradução nossa).

<sup>19</sup> "o impulso para dar a todos um final feliz mina a própria comunidade a que este filme supostamente pode servir". (Tradução nossa).

<sup>20</sup> "Há uma Emma em cada mulher sapatão". (Tradução nossa).

de Marte... E é pra lá que eu vou! (2014), *Confissões de Adolescente* (2014), *Minha Mãe é uma Peça* (2013, 2016, 2019), entre outras produções.

Nas críticas americanas a *The Prom*, há uma ideia recorrente de que a escalção de James Corden, ator heterossexual, para viver a personagem Barry Glickman<sup>21</sup>, que é um ator guei, seria inoportuna e caricata. Para a crítica, Corden “ostensibly knows nothing of what it’s like to be a queer person<sup>22</sup>” (KIRCHER, 2020: sp). Mas Barry Glickman é um personagem ridículo, camp, exagerado e, sim, estereotipado; mas também, cheio de sinceridade: “It’s really challenged me to just embrace being as honest as possible. I’m usually out to be just a funny guy, which is fine; I love making people laugh. But there are layers to this character. It’s really refreshing, honestly<sup>23</sup>” (HOFLER, 2018: sp), disse Ashmanskas em uma entrevista de 2018 para a *Backstage Magazine*.

Que Brooks Ashmanskas, que é abertamente homossexual, tenha dado maiores nuances sobre a densidade da personagem, que tenha tido maiores cuidados na composição dos traços psicológicos que o compõem e, que por isso, tenha desempenhado melhor o papel nos palcos, tudo isso é justificável, como destaca a crítica de Robert Hofler, em *The Prom Broadway Review: Indiana’s Back on the LGBT Chopping Block* (2018). Hofler, inclusive, declara que, na maior parte das vezes, Corden ofereceu uma versão mais tonificada do papel na adaptação do musical da Broadway pela Netflix, contrariando a ideia de que sua versão não seria nada além de exagero barato, enquanto “Brooks Ashmanskas somehow manages to be even gay on stage than ever before<sup>24</sup>” (HOFLER, 2018: sp).

Mas afirmar que o trabalho de Corden é inferior porque “he ostensibly knows nothing of what it’s like to be a queer person — the anxiety of recognizing that living authentically could destroy relationships you’ve known your whole life and vanish your support network”<sup>25</sup> (KIRCHER, 2020: sp) ou que Ashmanskas é melhor porque seria ele um homem guei defendendo um personagem guei é desconhecer princípios elementares da arte teatral, do ofício mesmo do ator. E, também, por essa razão, parece inapropriada e equivocada a tentativa, por parte da crítica, da criação de algo que poderia ser chamado de gueiface, a insistência de que atores e atrizes heterossexuais não teriam tido, ao longo da história do cinema e do teatro, desempenhos magistrais em papéis não-heterossexuais, o que garantiria, antemão, o investimento em novas personagens. Anna Menta, em *James Corden Is Fine in The Prom, But He’s No Brooks Ashmanskas* chega ao absurdo de afirmar que

The half-hearted lisp that Corden does in *The Prom* is, admittedly, baffling. The real Corden does not have a lisp, and neither did Ashmanskas’s version of Barry on Broadway, so why do it? But mostly, it’s merely an attempt to stay faithful to the character. But he never had a hope of recreating the honesty that Ashmanskas brought—the kind of honesty that makes a stereotypical character like Barry Glickman feel OK. When Corden sings about going to the prom or breaks down crying in his mother’s arms, it’s fine, because Corden is a capable actor. He hits his notes, because Corden is a good

<sup>21</sup> Na Broadway, o papel de Barry Glickman foi desempenhado por Brooks Ashmanskas que recebeu a indicação ao Tony de melhor ator em musical, em 2019, pela sua atuação no espetáculo, tendo perdido para Santino Fontana, na comédia musical “*Tootsie*”, baseada no filme de mesmo nome de 1982.

<sup>22</sup> “aparentemente nada sabe o que é ser uma bicha” (Tradução nossa).

<sup>23</sup> “desafiou-me a ser o mais honesto quanto possível. Normalmente, quero ser apenas um tipo engraçado, o que é ótimo; adoro fazer as pessoas rirem. Mas há camadas para este personagem. É realmente refrescante, honestamente” (Tradução nossa).

<sup>24</sup> “Brooks Ashmanskas consegue, de alguma forma, ser ainda mais guei no palco do que nunca” (Tradução nossa).

<sup>25</sup> “ele ostensivamente nada sabe do que é ser um guei - a ansiedade de reconhecer que viver autenticamente pode destruir as relações que conheceu durante toda a sua vida e desaparecer da sua rede de apoio

singer. But you don't feel it, the way you did with Ashmanskas. Corden is a pale imitation at best, and this whole thing could have been avoided if Ashmanskas had been allowed to play the role he was born to play on screen<sup>26</sup>. (MENTA, 2020: sp)

Figura 2 - Foto: Bruce Glikas/WireImage.



*The Prom*, no intuito de ser pequeno e grande, se torna, definitivamente, um marco para as *queer girls*, para a comunidade lésbica de maneira geral, ao desafiar a nova onda de lbtfofobia e, afirmando, corajosamente que as sapatonas não voltarão a se esconder, basta pesquisar no Twitter e tabular as respostas e sensações das espectadoras sobre o filme. Nesse sentido, segue os passos de *Fun Home* e *Indecent* para mostrar que as mulheres bi/pan/*queer*/lésbicas tem histórias que valem a pena contar e, mesmo que o relacionamento amoroso de Emma e Alyssa não atinja o *status* de casal musical icônico como, por exemplo, Sandy e Danny em *Grease*, ou mesmo Gabrielle e Troy em *High School Music*, não temos dúvidas de que elas irão inspirar uma nova geração de jovens LGBT +.

A batalha, sabemos, está longe de terminar. Com um Presidente brasileiro flagrantemente anti-LGBT+, que se orgulha de sua lgbtfobia e endossa a violência como forma de conversão; com uma Ministra dos Direitos Humanos que investiu nenhum centavo dos R\$ 4,5 milhões orçados para a Diretoria de Políticas de Promoção e Defesa dos Direitos LGBT em 2020 (AMADO, 2021), muito se tem a percorrer no campo das micropolíticas, que é o caso da Arte e, nesse caminho, um

<sup>26</sup> “O cecear sem convicção que Corden faz em “The Prom” é, sem dúvidas, desconcertante. O verdadeiro Corden não tem língua presa, e nem a versão de Ashmanskas do Barry, na Broadway, então porque o faz? Mas, sobretudo, é apenas uma tentativa de permanecer fiel à personagem. Mas ele nunca teve a esperança de recriar a honestidade que Ashmanskas transmitiu - o tipo de honestidade que faz uma personagem estereotipada como Barry Glickman sentir-se bem. Quando Corden canta sobre ir ao baile de formatura ou cai chorando nos braços da sua mãe, está tudo bem, porque Corden é um ator capaz. Ele alcança as suas notas, porque Corden é um bom cantor. Mas não o sente, da forma como o fez com Ashmanskas. Corden é uma imitação pálida na melhor das hipóteses, e tudo isto poderia ter sido evitado se Ashmanskas tivesse sido autorizado a interpretar o papel que nasceu para interpretar no cinema. (Tradução nossa).



musical sobre lesbofobia não parece mais um documento de época engraçado sobre os anos 80, ao contrário, o filme é um lembrete gritante para o público em geral: as pessoas não-heterossexuais ainda estão sendo condenadas ao ostracismo de suas famílias, injuriadas, rejeitadas e mortas pela sociedade. Talvez por isso, seja importante o final arrebatadoramente alegre. Emma precisava de um final feliz e inspirador por ela e por todos nós: aquelas pessoas, todas as pessoas, estão dispostas a aprender.

Ao final do baile de formatura, depois de cumprir sua clássica jornada da heroína – de pária a celebrante –, Emma já era dona de seu poder e de sua voz, isso porque a corista Angie Dickinson, espécie de artista-mentora interpretada por Nicole Kidman, a encoraja a sair com uma atitude potente e festiva, alegre e *queer*, também conhecida como “zazz”, que significa viver a vida segundo seus próprios termos, ao mesmo tempo em que faz pose.

Desse modo, conforme garantimos no título deste ensaio, o *queer* performado por Emma é zazz e, em sua essência, reverbera exuberância, alegria e vitalidade. É essa a dupla potência de *The Prom*, a primeira, em ressignificar através da leveza e da alegria o quanto o *queer*, através das dissidências sexuais pode subverter a normatividade cisheteropatriarcal, perturbando e politizando as normas de identidade e as relações presumidamente naturais entre sexo, gênero, corpo, sexualidade e desejo; a segunda, enquanto política de subjetivação, produzir imagens cinematográficas que ajudam a moldar nossa compreensão de quem e como desejamos, e com quem e como nos identificamos; elas potencialmente abrem espaços a partir dos quais podemos desenvolver subjetividades eróticas, sensuais, múltiplas e desejosas à medida que negociam a inteligibilidade da matriz sexo/gênero/desejo.

E, enfim, para o ponto final, concordamos com Murphy quando revelou o porquê de *The Prom* ter sido tão importante para ele, porque saíra da sessão no Longacre Theatre tão arrebatado. A resposta é que quando ele era jovem, gostaria de ter visto um filme como este porque se sentiria menos sozinho. Por isso *The Prom*, ao reorganizar as relações de sexualidade na contemporaneidade, a partir da descentralização das heterorrelações, é a celebração *queer* que precisávamos em 2020.

Recebido em 26 de abril de 2022.

Aprovado em 15 de agosto de 2022.

## Referências

AHMED, S. *Queer Phenomenology: Orientations, Objects, Others*. Durham: Duke University Press, 2004.

AMADO, G. Damares não usou verba para políticas LGBT em 2020. *Revista Época*, 10 de jan. de 2021.

BAUER, H.; MAHN, C. Introduction: Transnational Lesbian Cultures. *Journal of Lesbian Studies*, 18 (3): 203-208, 2014



- BRANDÃO, A.; SOUSA, R. L. Bodylands para além da in/visibilidade lésbica no cinema: brincando com água. *Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audio-visual*, 9 (2): 98-118, 2020.
- BRANTLEY, B. Indecent Pays Heartfelt tribute to a Stage Scandal. *The New York Times*, 18 de abril de 2017.
- BRIGHT, S. *Sexo entre mulheres*. São Paulo: Edições GLS, 1998.
- CAUDWELL, J. "Introduction". In: CAUDWELL, Jayne (ed.). *Sport, sexualities and Queer/Theory*. New York: Routledge, 2006. pp. 1-9.
- DAVIES, M. The Prom's Ariana DeBose used 'all the pressures' of growing up queer to tell a lesbian love story the right way. *Pink News*, 11 dez 2020.
- DILELLA, B. F.; WEINTRAUB, A. 'The Prom', a Broadway Classic, Premieres on Netflix. *New York City Published*, 10 de dez de 2020.
- ENDRES, T. *A Festa de Formatura*. 11 de dez 2020.
- FARREL, P. Caitlin Kinnunen & Isabelle McCalla: 5 Fast Facts You Need to Know. *Heavy Entertainment*, 23 de nov. de 2018.
- HASSENGER, J. An all-star cast goes to The Prom in Ryan Murphy's insufferable Broadway adaptation. *The AV. Club*, 12 de jan. de 2020.
- HOFER, R. 'The Prom' Broadway Review: Indiana's Back on the LGBT Chopping Block. *The Wrap*, 16 de nov. de 2018.
- HOLLANDA, H. B. de. *Onde é que eu estou?* Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.
- HONORATO, R. "A festa de formatura (The Prom)". *Plano Crítico*, 14 dez. 2020.
- HOWARD, C. [Interview] Meryl Streep and Nicole Kidman find their zazz in 'The Prom'. *FreshFiction.tv*, 9 de dez. de 2020.
- KIRCHER, M. M. The Prom Isn't the Gift to Queer Teens It Thinks It Is. *Vulture*, 14 de dez. de 2020.
- LAURETIS, T. *Théorie queer et cultures populaires. De Foucault à Cronenberg*. Paris: La Dispute, coll. Le genre du monde, 2007.
- LEE, A. Los Angeles Times. *Movies*, 12 de dez 2020.
- MENTA, A. James Corden Is Fine in 'The Prom,' But He's No Brooks Ashmanskas. *Decider*, 2 de dez de 2020.
- NORTON, C. Virginia Stage Company iat the Wells Theatre. *Dramaturgy Diving Deeper*, 1 de out. de 2019.
- PELBART, P. P. *Estamos em guerra*. Série Pandemia. São Paulo: n-1, 2017.
- RICH, A. "It Is the Lesbian in Us.". In: *On Lies, Secrets and Silence: Selected Prose 1966-1978*. London, 1980.
- SEDWICK, E. K. "Queer and Now". In: *Tendencies*. Durham: Duke Univ., 2006.
- THÜRLER D.; WOYDA, D. Os efeitos marginalizadores da heteronormatividade em 'The boys in the band'. *Apotheke*, 6: 128-142, 2020.
- WHALEN, L. E. How 'The Prom' Is a Milestone for Queer Girls. *American Theatre*, 6 de fev. de 2019.

## **“Barba, cabelo e bigode”: uma cartografia sobre os sentidos de masculinidade em uma barbearia de Campo Grande (MS)**

***João Pedro Vilar Nowak de Lima*<sup>1</sup>  
*Esmael Alves de Oliveira*<sup>2</sup>**  
Universidade Federal de Grande Dourados

**Resumo:** Trata-se de uma pesquisa qualitativa, sob viés etnográfico-cartográfico, que se dedicou à compreensão das masculinidades produzidas em uma barbearia localizada na cidade de Campo Grande (MS). Tomando como base o campo de estudos sobre masculinidades, contemplando os aspectos históricos e culturais locais, buscamos compreender quais modelos de masculinidade são produzidos a partir da lógica de cuidado estético. Como resultado, a constatação de uma masculinidade que se constitui por meio de performances, discursos, valores, códigos e moralidades.

**Palavras-chave:** masculinidades; homossociabilidade; barbearia; Mato Grosso do Sul.

LIMA, João Pedro Vilar Nowak de; OLIVEIRA, Esmael Alves de. “Barba, cabelo e bigode”: uma cartografia sobre os sentidos de masculinidade em uma barbearia de Campo Grande (MS). *Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, 9 (21): 241-260, setembro a dezembro de 2022. ISSN: 2358-5587

<sup>1</sup> Mestre em Psicologia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

<sup>2</sup> Doutor em Antropologia Social (PPGAS/UFSC), docente dos programas de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPsic) e Antropologia (PPGAnt) da Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD).

## **“Beard, hair and mustache”: a cartography on the senses of masculinity in a barber shop in Campo Grande (MS)**

**Abstract:** This is a qualitative study, conducted under an ethnographic-cartographic approach, dedicated to understanding the masculinities produced in a barber shop located in the city of Campo Grande (MS). The theoretical framework was the studies on masculinities including the local historical and cultural aspects, through which we sought to comprehend what models of masculinity are produced based on the logic of aesthetic care. As a result, it was found that it was a masculinity constituted by means of performances, discourses, values, codes, and moralities.

**Keywords:** masculinities; homo-sociability; barber shop; Mato Grosso do Sul.

## **“Barba, pelo y bigote”: una cartografía sobre los sentidos de la masculinidad en una barbería de Campo Grande (MS)**

**Resumen:** Se trata de una investigación cualitativa, bajo un sesgo etnográfico-cartográfico, que se dedicó a la comprensión de las masculinidades producidas en una barbería ubicada en la ciudad de Campo Grande (MS). A partir del campo de estudios sobre las masculinidades, contemplando aspectos históricos y culturales locales, buscamos comprender qué modelos de masculinidad se producen desde la lógica del cuidado estético. En consecuencia, la realización de una masculinidad que se constituye a través de actuaciones, discursos, valores, códigos y morales.

**Palabras clave:** masculinidades; homosociabilidad; barbearía; Mato Grosso do Sul.

*O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser. (BUTLER, 2003: 59)*

Neste artigo (re)visitamos alguns dados de campo que deram origem à dissertação de mestrado “Barba, Cabelo e Bigode”: Uma Cartografia sobre os Sentidos de Masculinidade em uma Barbearia de Campo Grande - MS” (LIMA, 2022), defendida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGPSI-UFGD), desenvolvida pelo primeiro autor e coorientada pelo segundo, a partir de uma pesquisa realizada junto a uma barbearia localizada na cidade de Campo Grande - MS.

Com o objetivo de compreender os sentidos de masculinidade construídos e reiterados por frequentadores de um espaço voltado para cuidado estético de homens, sustentados na perspectiva etnográfica-cartográfica, em que nos embasamos tanto nos referenciais metodológicos da etnografia (VELHO, 1978; FONSECA, 1999) quanto da cartografia (PASSOS, KASTRUP e ESCOSSIA, 2012), frequentamos o estabelecimento de forma intercalada por um período aproximado de seis meses ao longo de 2021.

É importante mencionar que a complexidade imposta pela crise sanitária criada pela pandemia da COVID-19 no Brasil e no mundo, impôs uma série de desafios e inseguranças ao desenvolvimento da pesquisa. Diante dos constantes fechamentos do estabelecimento onde o campo foi realizado (medida proposta pelos organismos de saúde para a contenção da pandemia), ponderamos a viabilidade do trabalho. De um lado o receio de que não conseguíssemos ter acesso ao espaço em decorrência do fechamento de serviços não essenciais, de outro nosso compromisso ético a fim de que nossa presença em campo não resultasse na vulnerabilização dos interlocutores e dos pesquisadores no que tange aos cuidados sanitários preconizados pelas agências de saúde.

Nesse percurso, considerar o contexto sociopolítico da pesquisa e também nossos pertencimentos de gênero, sexualidade, raça, classe, geração, foi de fundamental importância haja vista que um dos pressupostos tanto do método etnográfico quanto cartográfico é justamente a implicação e análise da implicação, ou seja, o reconhecimento de que nossos pertencimentos e atravessamentos intersubjetivos também constituem o território existencial da pesquisa (VELHO, 1978; PASSOS, KASTRUP e ESCOSSIA, 2012). Assim, buscamos não apenas “entender o que “está sendo dito” por [nossos] interlocutores” (FONSECA, 1999: 59), mas também tornar o que nos era familiar em questão (VELHO, 1978). Assim, nos ocupamos em desnudar os paradigmas de (re)construção dos modelos de masculinidade em cena, ao mesmo tempo que buscamos estar atentos às lógicas de estilização do cuidado masculino e que compõem as estruturas de uma masculinidade hegemônica<sup>3</sup> e/ou que a ela se contrapõem.

Para fins de organização do pensamento, o artigo está dividido em duas partes. Na primeira, apresentamos um breve balanço do campo de estudos sobre as

LIMA, João Pedro Vilar Nowak de; OLIVEIRA, Esmael Alves de.  
“Barba, cabelo e bigode”

<sup>3</sup>Aqui masculinidade hegemônica é entendida nos termos de Margareth Arilha: “aquela de homens brancos, heterossexuais, de setores médios da população, que tenderia a se configurar como o conjunto de práticas dominantes” (1998: 52).

masculinidades nas últimas décadas à luz de algumas questões que apareceram durante a pesquisa. Na segunda, apresentamos alguns dados que tanto situam o contexto onde o campo foi realizado quanto nos permitem acessar alguns elementos que compõem as materialidades das masculinidades na capital de Mato Grosso do Sul (MS) a partir da noção de “cuidado” estético.

## O campo das masculinidades e suas repercussões na pesquisa

De antemão é preciso afirmar que para o campo de estudos sobre masculinidades, tornar-se homem é algo sustentado nas/e pelas relações sociais por meio de uma complexa rede de instituições, regras e condutas, que balizam tanto trajetórias individuais quanto intersubjetivas (CONNELL<sup>4</sup>, 1995; CONNELL, MESSERSCHMIDT, 2013; KIMMEL, MESSNER 1992). Nos termos de Marcos Nascimento (2001), trata-se de colocarmos em suspeição “a narrativa do senso comum que parte da premissa de que “homem é tudo igual” não dá conta de toda a diversidade da experiência masculina. E ser homem não trata somente da experiência subjetiva e pessoal do sexo masculino” (NASCIMENTO, 2001: 10). Nesse sentido, é importante ressaltar que a masculinidade não é estática, atemporal ou a-histórica (CONNELL, 1995). Ao contrário, ela é construída socialmente, criada pela cultura, engendrando sentidos distintos a depender dos diferentes contextos histórico-culturais. Portanto, as definições de masculinidade estão em constante mudança, e só podem ser devidamente compreendidas no terreno político e social das relações (CONNELL, 1995; WELZER-LANG, 2001; BOURDIEU, 2012).

Pelo menos desde a década de 1980, mas principalmente 1990, inúmeros trabalhos estrangeiros têm se voltado para o universo das masculinidades (KIMMEL, MESSNER, 1992; BADINTER, 1993; CONNELL, 1995; CONNELL, MESSERSCHMIDT, 2013; KIMMEL, 1998; ALMEIDA, 1996; BOURDIEU, 2012). No Brasil, uma vasta literatura, pertencente aos mais variados campos disciplinares, também se dedicou ao tema das masculinidades no mesmo período. Vale destacar os trabalhos de Sócrates Nolasco (1993, 2001), Rosane Souza (1994), Jorge Lyra (1997), Denise Jardim (2001[1995]), Dario Caldas (1997), Benedito Medrado (1997), Margareth Arilha, Sandra Unbehaum e Benedito Medrado (1998), Marcos Nascimento (2001) dentre outros. Tal proliferação de pesquisas e reflexões ocorreu ao passo que as feministas avançavam com os estudos de gênero, pois elas evidenciavam que diferenças entre homens e mulheres eram constituídas pela cultura e, por consequência, percebia-se que as desigualdades entre homens e mulheres era produto das relações de poder e que se encontravam naturalizadas no mundo social através do processo de valorização dos homens em detrimento das mulheres bem como da dicotomização do mundo entre público e privado.

Elisabeth Badinter (1993), no clássico “XY: sobre a identidade masculina”, aponta uma masculinidade organizada, sinteticamente, em dois momentos: primeiro no imperativo da virilidade, ratificando o projeto imposto pelo patriarcado, que prediz uma masculinidade baseada na honra; e, em um segundo momento, em um negativo, o qual é construído pela rechaça ao que se entende como pertencente ao universo feminino: docilidade, dependência ou submissão. A autora desenvolve a tese de que o gênero masculino é constituído universalmente pela necessidade de separação dos meninos em relação à mãe, que representa o

<sup>4</sup> Socióloga australiana, importante referência no campo de estudos sobre masculinidades, que, após passar por um processo de transição de gênero (até então identificava-se no masculino como Robert Connell), passa a assumir sua identidade de gênero no feminino como Raewyn Connell.



mundo feminino. A autora dá vários exemplos da necessidade de separação do menino da mãe, que representaria o mundo das mulheres e, conseqüentemente, o ambiente doméstico (dentro da lógica patriarcal, entendido como de menor valor se comparado ao espaço público – interpretado como espaço exclusivo dos homens).

No contexto das barbearias tal imperativo se faz presente. Nesses espaços os homens se produzem para performar um ideal de hiper masculinidade (ainda que os contornos sejam estéticos). Não distante de outros contextos de homossocialidade, a questão da honra emerge com destaque, sobretudo quanto às expectativas de responsabilidade (JARDIM, 2001; SOUZA, 2003; SILVA Jr. e CAETANO, 2018). Na Don Pablo<sup>5</sup> a honra, enquanto zelo pelo que se possui, também se manifesta na relação de cuidado dos barbeiros com seus objetos de trabalho, tais como máquinas, tesouras, pentes e produtos para o cabelo. Vale pontuar que a barbearia não disponibiliza materiais para seus funcionários e cada barbeiro precisa ter seu próprio material e zelar por ele, o que gera alguns tensionamentos, pois, por vezes, os barbeiros precisam emprestar materiais uns dos outros, por conta de alguns danos em seus materiais de trabalho ou, no caso da máquina, por falta de bateria.

O fato é que, dado contexto de hierarquização das relações entre os homens na “casa dos homens” (WELZER-LANG, 2001; ZANELLO, 2020), cria-se uma estreita correlação entre eles e “seus” objetos. Tal lógica apropriativa remete a um poder bastante íntimo dos homens com as “suas coisas” (MOTTA, 2008), de modo que ultrapassar esses limites, ou seja, fazer usufruto daquilo que é considerado de um outro barbeiro, representa desrespeitá-lo e desonrá-lo - por mais que o objeto esteja à disposição de todos os funcionários da barbearia.

Robert Connell e James Messerschmidt (2013) apresentam um esquema para a compreensão do universo das masculinidades baseados nas relações entre masculinidade hegemônica, subordinada, cúmplice e/ou marginalizada. Os autores partem do princípio de que as relações de gênero são arenas de tensão que se constituem por meio das relações e, tratando-se das masculinidades hegemônicas, que existem padrões específicos de divisão interna e conflito emocional.

Tais conflagrações geram uma hierarquia entre os homens, que parte da masculinidade hegemônica assumida como uma forma exclusiva de ser homem e que implica aos outros uma forma de se posicionarem de modo subserviente em relação a ela. No caso das masculinidades cúmplices, o que se observa é o interesse de alguns homens em se associarem com outros homens cuja performance é mais valorizada e reconhecida socialmente – uma vez que personificariam os ideais materiais e simbólicos de privilégio – a fim de acessarem, pelo menos em parte, os frutos da posição de privilégio.

Já a categoria de subordinação estaria ligada ao modo como sujeitos gays e outras dissidências sexuais são colocados numa posição de inferioridade em relação aos grupos de homens heterossexuais, tais como aqueles que performam uma masculinidade hegemônica e cúmplice. Nessa relação, os homossexuais são estigmatizados e subordinados pela experiência cotidiana da violência, da discriminação, da chacota e dos boicotes. Por fim, os autores apontam que a marginalização ocorre quando as relações entre masculinidades hegemônicas, cúmplices e subordinadas são interseccionadas com outros marcadores tais como raça, etnia e classe e que fogem do modelo hegemônico. Connell e Messerschmidt (2013) expressam cuidado ao organizar essas categorias: apontam que as relações não

<sup>5</sup> Nome fictício atribuído à barbearia onde foi realizada a pesquisa.

são fixas, mas sim configurações de práticas sociais que são engendradas e que possuem um recorte geográfico (sejam a partir de configurações globais, regionais ou locais).

No contexto da barbearia onde se realizou a pesquisa, as contribuições dos autores foram inspiradoras: dada a organização hierárquica entre os homens, é visto que eles passam a se associar de modo a agir em prol da manutenção do modelo hegemônico posto, e essa configuração emerge quando eles se unem para afirmação de determinados valores reconhecidos como valorizados e se afastam daqueles considerados desqualificantes. “Neste sentido, o masculino não funciona somente como o polo oposto do feminino, mas também necessita da confirmação e validação de outros homens a cada momento, já que nada garante sua confirmação para todo o sempre” (NASCIMENTO, 2001: 18).

É o que pudemos observar na relação profissional entre Pablo e Giovani<sup>6</sup> - proprietários da barbearia. Ocorre que Pablo se posiciona como um verdadeiro macho alfa na barbearia, tanto que o estabelecimento carrega seu nome. Independente do motivo, o fato é que seu sócio, Giovani, não se posiciona dessa forma, mas ao mesmo tempo cria uma cumplicidade com Pablo de modo que os barbeiros o reconheçam tal como Pablo, ou seja, enquanto “chefe”/“patrão”, e isso só é possível através do mecanismo de cumplicidade.

Esses interlocutores, que se posicionam como representantes do modelo de masculinidade hegemônica na barbearia criam algumas tensões que permitem, por exemplo, elencar um grupo de homens que, ao não possuírem determinados atributos considerados legítimos pelo grupo, passam a ocupar um espaço de marginalidade. É o caso da expressão acusatória “manês”<sup>7</sup> utilizada por Giovani em determinado momento. Tal expressão deixava evidente a existência de um grupo de homens (que por apresentarem determinado vestuário e comportamento) não eram bem-vindos à barbearia e muito menos cogitados como possíveis candidatos a trabalhar no estabelecimento. Em vários momentos, Pablo se utilizava de gírias e modos de comportamento para identificar os sujeitos que pertenceriam a esse grupo e, com isso, explicitar seu desejo de mantê-los à distância. Isso nos remeteu à pesquisa de Denise Jardim com homens de camadas populares da cidade de Porto Alegre. De acordo com a pesquisadora,

a relação entre homens é sobretudo uma experiência performática. É necessário saber se impor, controlar o malandro só no olho, saber reconhecer o caloteiro [...] e para isto é necessário controlar uma série de indícios sobre “os outros” que [...] somente a experiência de vida confere. (JARDIM, 2001: 192)

Curiosamente a categoria de subordinação, aquela ligada às identidades homossexuais, também se apresentava em alguns momentos. Durante a pesquisa não identificamos nenhum cliente que se sentisse à vontade para se assumir ou demonstrar ser homossexual, o que não quer dizer que não acessassem a barbearia. Ocorre que, dada a dinâmica heteronormativa das interações no ambiente, o local poderia mostrar-se bastante aversivo para um LGBTQIA+. De todo modo, nas dinâmicas interacionais da barbearia, ou seja, na conversa entre os barbeiros, é comum usar o termo “gay”, “veado” e “bicha” de forma jocosa, de modo que eles são lançados na intenção de rechaçar determinada conduta a fim de afirmarem a própria masculinidade. Ainda com relação a isso, em alguns momentos, notamos que o uso de frases e/ou expressões que, no imaginário dos barbeiros, aludem ao

<sup>6</sup> Por preocupações de ordem ética, optamos por atribuir nomes fictícios aos interlocutores.

<sup>7</sup> Giovani utiliza este termo para dizer que os barbeiros não poderiam se comportar e nem possuir um linguajar de “mano”. Para ele, existem determinadas gírias que não poderiam ser empregadas no espaço da barbearia, visto que ali, do ponto de vista dos sócios, não seria o ambiente adequado para maloqueiros.

universo feminino eram usadas para demarcar condutas “autorizadas” e “desautorizadas”. Por exemplo durante o atendimento de crianças. Nesses momentos, eles faziam comentários como “isto é coisa de homem”, ou, até “se ficar com este cabelo grande vai ficar parecendo menininha”, entre outros. Contudo com clientes adultos, não percebemos a mesma pedagogia (WEEKS, 1999).

Dentre as contribuições mais recentes no campo da psicologia voltadas ao campo das masculinidades encontra-se o trabalho de Valeska Zanello (2020). De acordo com a pesquisadora, as masculinidades são alicerçadas sobre o “dispositivo de eficácia” quanto no “dispositivo de cumplicidade”. Com relação ao primeiro, Zanello nos diz que se fundamenta na virilidade sexual e laborativa, ou seja, na ideia do “homem provedor”. No que tange ao segundo, a reiteração de um acordo simbólico entre homens e que não permite a “denúncia” de seus parceiros/brothers. De acordo com a autora, a virilidade sexual compulsória é constituída em dois pontos opostos: o positivo, relacionado à produção e exibição de performances de sexualidade ativa; e o negativo, que abrange as interdições aos signos que coloquem em xeque essa virilidade. Tanto Zanello (2020) quanto Welzer-Lang (2001) sustentam suas análises na categoria analítica de “casa dos homens” – tomada de empréstimo do antropólogo francês Maurice Godelier.

O conceito da “casa dos homens” nos permite compreender que o processo de subjetivação das masculinidades é organizado de forma que se deve “aprender a sofrer para ser homem, aceitar a lei dos maiores” (WELZER-LANG, 2001: 463). Tanto para Daniel Welzer-Lang (2001) quanto para Valeska Zanello (2020), os meninos aprendem, desde a escola, a aprendizagem austera dos códigos e ritos masculinos, que implicam em competições de virilidade e que perpassam o esporte, brigas físicas e competições. E, nisso, a máxima envolve aprender desde cedo a não ser como as meninas.

Para Welzer-Lang, tornar-se homem ocorre através de uma dupla violência mimética: inicialmente contra si mesmo, através do endurecimento do corpo e dos afetos e, em segundo momento, contra os outros, através do questionamento das masculinidades que fogem à norma. Assim, a aprendizagem viril é construída em um paradigma homofóbico, que garante aos “grandes homens” privilégios à custa das mulheres e à custa dos próprios homens, estruturando hierarquias masculinas a partir de um duplo poder (WELZER-LANG, 2001).

Em aporte similar, Michael Kimmel (2016), utilizando-se de um arcabouço Freudiano, explica que a masculinidade se organiza como fuga do feminino, pois, primeiramente, o menino se afasta da figura materna (feminina) a fim de se associar à figura paterna (masculino) e com isso deixa de incorporar traços que remetem à feminilidade e à figura materna, que seriam característicos do ato de nutrir, tais como compaixão, amparo e carinho.

Na Barbearia Don Pablo, este processo, de desvalorizar formas de conduta entendidas como pertencentes ao feminino, emerge de modo ambivalente. Ao analisarmos as narrativas e performances dos interlocutores, foi possível percebermos que suas interações reafirmam a renúncia de comportamentos interpretados como femininos, tais como docilidade, mansidão e submissão. Contudo, no exercício dessa hegemonia, contraditoriamente também nos deparamos com a valorização da função de cuidado a partir da noção de “homem responsável” (ARILHA, 1998). Nesse sentido, a paternidade e o exercício de cuidado que ela implica para a dupla Pablo e Giovani, emergem como sinônimo de responsabilidade pelos que estão sob sua guarda (mulheres, filhos e funcionários) e zelo pelo espaço que trabalham.

Não por acaso Kimmel (2016) afirma que os homens se constituem como tal a partir de outros homens, sob um olhar minucioso e cuidadoso, que assiste, classifica e outorga o domínio da masculinidade, pois que “os homens provem a sua masculinidade aos olhos de outros homens é tanto uma consequência do sexismo e um dos seus pilares principais” (KIMMEL, 2016: 110). Neste sentido, “a masculinidade é uma aprovação homossocial, seu sentimento dominante é medo”, pois “a homofobia [e o sexismo] é um princípio organizador central de nossas definições culturais de masculinidade”, visto que ela expressa “o medo de que possamos ser percebidos como gay” (KIMMEL, 2016: 110-1).

## **Fazendo barba, criando masculinidades em Mato Grosso do Sul**

Abarcar os estudos da/na fronteira do urbano, contemplando a cidade a partir de suas tensões e negociações, permite-nos compreender as diferenças a partir das zonas de contato. Trata-se de enredar a experiência da vida cotidiana, com aspectos da memória e das políticas de desejo, a partir das dinâmicas no interior da cidade – essa entendida como um espaço geográfica e socialmente localizado que permite configurações particulares (PERLONGHER, 1987).

Assim, torna-se necessário desvelar particularidades da cidade de Campo Grande, a partir de sua história, de sua população, de seus arranjos sócio-políticos e que se fazem presentes no cotidiano da urbe. Tal cotidiano é fortemente marcado por um *ethos* agro (ATTIANESI e PASSAMANI, 2018; LUCCA, 2019). Isso nos permite compreender a dinâmica da vida social, sem perder de vista as produções subjetivas. Isso se revela na disposição dos modos de trabalho na região, que, em sua maioria, vão ao encontro da agropecuária e da agricultura e, também, na influência da cultura sertaneja na vida da população. Seria justamente esta inter-relação entre características rurais e urbanas que ajudam a compor as condutas dos habitantes de Campo Grande (ATTIANESI e PASSAMANI, 2018).

A capital de Mato Grosso do Sul tem sua dinâmica marcada pela inter-relação entre o rural e urbano, tão exposto na rotina das pessoas que habitam a cidade – não por acaso é apelidada de Cidade Morena, devido a cor avermelhada de sua terra. Quando comparada às capitais metropolitanas do eixo sudeste-sul, a capital sul-mato-grossense apresenta características socioculturais que a aproximam de cidades ditas interioranas - é uma das capitais brasileiras com um menor número de habitantes e, além disso, com uma conformação cultural bastante singular quando comparada aos grandes centros urbanos. Em estimativa de 2021, divulgada pelo IBGE, a capital, conta com o número de 916.001 habitantes.

No que diz respeito à cultura sertaneja, que é constituída tanto por sua conformação populacional (indígenas, negros e sulistas) quanto pelas especificidades de seu clima, flora e fauna (com destaque para a região do Pantanal), somado ao capital econômico-político do agronegócio, observa-se a sustentação de elementos que viabilizam uma estética de homem como pertencente às fazendas, ao campo e, por consequência, à agropecuária e à agricultura: uso de botas, calças jeans, camisas quadriculadas associadas aos peões de rodeio, cintos de couro com grandes fivelas, boné, etc (LUCCA, 2019). Tal configuração torna-se visível não apenas no estilo musical predominante (sertanejo), e no uso de determinadas vestimentas (com o predomínio do jeans, camisas quadriculadas e bonés), mas, sobretudo, em um imaginário social que valoriza as relações patriarcais e a naturalização da violência. Não por acaso valores como o bruto, rústico e sistemático,



que ecoam da influência da cultura gaúcha na região, naturalizam as atitudes ríspidas, rude, e pouco flexível associada aos homens da região (LUCCA, 2019).

Com relação à diversidade étnico-racial e cultural da região, conta-se com a presença de indígenas, população negra e imigrantes de diferentes nacionalidades (haitianos, japoneses, sírios, paraguaios, dentre outros) e que tornam a capital um caldeirão cultural. Nesses termos alguns símbolos atrelados ao “jeito de ser sul-mato-grossense” como o consumo da erva de tereré e o gosto pela sopa paraguaia (bolo de influência paraguaia) e a chipa (espécie de pão de queijo de origem paraguaia à base de mandioca e milho), são reveladores de uma região multicultural, e que ao mesmo tempo o imaginário social tenta apagar a qualquer custo renegando suas heranças indígena e paraguaia.

É nesse contexto sociocultural mais amplo que se localiza a barbearia Don Pablo. Ela está localizada no bairro Avaré<sup>8</sup>, próximo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Região afastada do centro da cidade e dispendo de uma dinâmica comercial própria, o bairro possui uma série de estabelecimentos comerciais que atendem tanto às demandas dos segmentos que compõem a Universidade Federal como também do Hospital Regional - que estão próximos da região.

O bairro tem proximidade com o Córrego Segredo, que corta a cidade, de um extremo a outro. Por ele passam duas avenidas principais: Ernesto Geisel, que margeia o Avaré na parte inferior e próximo ao Córrego, e a Manoel da Costa Lima, que liga o bairro da região da UFMS ao trevo Imbirussu. Sua localização é peculiar em relação às demais regiões, pois ali o fluxo de moradores é alto, devido às grandes avenidas, criando um fluxo intenso entre a periferia e o centro da cidade.

No que diz respeito às dinâmicas locais, percebemos que, em grande parte, os moradores são atendidos pelo comércio local, tanto nos produtos do mercado, quanto na construção civil, nas utilidades domésticas, nas práticas esportivas e nos serviços de estética e saúde. Essa especificidade faz com que os comércios e varejos locais tenham uma estrutura física que comporte muitos clientes. E, para além disso, percebe-se uma aproximação afetivo-regional<sup>9</sup>, que se distancia da lógica vendedor-consumidor próprios de lugares mais centrais, permitindo aos sujeitos que passam por ali a criação de um tecido afetivo que transcende o mecanismo frio e distante que os grandes comércios praticam, criando nas pessoas uma sensação de pertencimento.

O bairro Avaré sintetiza muito bem a realidade campo-grandense, visto que ele se organiza em torno do comércio, que é predominantemente agropecuário na região, ao passo que conserva costumes e hábitos de proximidade entre seus habitantes. A exemplo disso, vê-se pessoas fazendo uso da bebida típica do Mato Grosso do Sul, o tereré<sup>10</sup>, em frente às suas residências, além de ser comum ver crianças e adolescentes brincando nas ruas. Então, em um sentido microrregional, o Avaré alavanca seus potenciais econômicos-ideológicos, à medida que utiliza das afinidades para manutenção do vínculo cliente-amigo.

<sup>8</sup> Nome fictício.

<sup>9</sup> Este termo foi elaborado de forma a contemplar o delineamento etnográfico-cartográfico em relação aos afetos e às emoções e diz respeito a como estas são tecidas em acordo a uma dada especificidade de narrativas regionalizadas. O estabelecimento, a rua, o bairro, a cidade, bem como demais fatores regionais da coletividade tensionam e engendram um modo específico de afeto e este, por sua vez, cria sentimentos que são coletivos, mas tecidos na história singular daqueles que vivenciam a experiência que o local oferta.

<sup>10</sup> Tereré é uma bebida típica do estado de Mato Grosso do Sul feita com infusão de erva-mate em água fria com ervas medicinais, sua origem é dos povos guaranis, tanto Nhandêvas quanto Kaiowás. Em 2020, o tereré foi declarado pela UNESCO como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade.



A especificidade afetivo-regional possibilita desdobramentos únicos nas relações comerciais e na vinculação dos interlocutores. Enquanto frequentamos o bairro, pudemos notar que os comerciantes locais não apenas se ajudavam quando precisavam de algo, mas se conheciam, o que motivava, por exemplo, que eles saíssem de suas lojas, em meio ao expediente, para perguntar de familiares ou de outras atividades que não eram, necessariamente, sobre trabalho ou consumo.

Em horários de pico, carros e motos fazem fila em frente à barbearia, que fica na principal avenida do bairro. Assim, ao final da tarde, o espaço costuma se destacar, atraindo mais público. Devido ao posicionamento da Barbearia Don Pablo, nossa experiência permitiu um aprofundamento das relações que estão postas no centro do comércio local, criando maior sensação de familiaridade com os frequentadores. Observando a avenida em horários de fluxo é comum o contraste de moradores e comerciantes locais sentados em frente as suas residências e/ou comércios. Muitos dos comerciantes residem no próprio local de trabalho, morando aos fundos. Cria-se uma intimidade desses com o espaço de trabalho, o que aproxima os sujeitos que se deslocam até a região para consumir ou adquirir algum produto.

Os comerciantes que não moram na região do Avaré, situam-se em bairros vizinhos, o que aumenta o vínculo afetivo e concebe um ambiente acolhedor aqueles que são novos. Nossa entrada em campo veio permeada por esses afetos e, assim, pudemos perceber e sentir as tensões dos laços que são criados nesse bairro. Como dissemos, é comum a troca de serviços e produtos entre os comerciantes, o que permite que suas relações ultrapassem a lógica dos grandes centros e se aproximem intimamente.

Desde a primeira vez que fomos à barbearia, notamos que houve alterações significativas no espaço, ou seja, foi possível constatar que a barbearia se desenvolveu, adaptando-se às dinâmicas dos relacionamentos tecidos em seu entorno e também ajustando-se aos atravessamentos decorrentes da pandemia do coronavírus. Com relação a esta questão, pudemos verificar que, com a pandemia, os funcionários e donos do estabelecimento uniram-se mais na intenção de cuidar uns dos outros. Não fugindo às medidas de biossegurança, eles trocavam informações sobre os sintomas e testagens uns dos outros, a fim de acompanhar a dinâmica do contágio e decidir coletivamente sobre a abertura (ou não) dos comércios.

Para compreendermos a dinâmica relacional da barbearia é necessário apresentar duas figuras centrais: Pablo e Giovani, seus proprietários. A dupla tem uma história que precede à barbearia, o que a torna um espaço que não se restringe aos serviços estéticos, mas sintetiza uma parceria estabelecida entre os dois, o que, para eles, justifica o emprego do termo “parceiros”. Ocorre que Pablo e Giovani são amigos desde a infância. De acordo com seus relatos, tiveram oportunidade de experienciar as fases da adolescência juntos e, no percurso da vida adulta, distanciaram-se pelos afazeres, até que se reencontram novamente.

Considerando esse vínculo de amizade, é preciso dizer que ambos são formados por múltiplas trajetórias, que são expressas tanto na prática profissional e no seu modo de ser homem na barbearia, quanto no compartilhamento das experiências pessoais de cada um. Em termos das relações de trabalho, são eles que admitem ou demitem novos barbeiros, bem como constroem para a barbearia um determinado modelo de masculinidade através do estabelecimento de um tipo ideal de clientela.

À medida que fomos dialogando com os personagens da barbearia, principalmente os barbeiros, percebemos que eles tinham uma admiração significativa pela dupla. Esse encanto se dava por diversos motivos. A partir de nossa interação com os barbeiros e da observação da dinâmica cotidiana do estabelecimento foi possível construir um mapa dos principais elementos que fazem com que a dupla seja admirada por seus funcionários: 1) o fato da dupla formar uma parceria que culminou na barbearia, logo, eles ocupam a posição de dono do espaço; 2) ambos têm atributos que remetem a um poder-econômico-ideológico hegemônico, tais como motocicletas do modelo custom (fetichizadas entre os barbeiros) e vestimentas que remetiam ao estilo *Rock And Roll*, como botas, óculos, calças, brincos, piercings e tatuagens; e 3) ambos costumam vangloriar comportamentos de riscos, tais como pilotar bêbados, cair de motocicleta e “seguir viagem”, realizar manobras e/ou alcançar velocidades que coloquem a vida em risco. É importante destacar que tais comportamentos, no mundo dos homens, possuem não apenas o caráter pedagógico (aquele que é admirado constitui-se como um modelo a ser seguido), mas são reveladores das “formas de pensar e de agir que constituem o masculino em nossa cultura” (ALBUQUERQUE JR, 2010: 28). Nesse enquadre representacional:

A masculinidade se vê associada, normalmente, a práticas onde a tônica é a violência, a falta de cuidado com o outro e consigo mesmo. Ao masculino são associados a aventura e o risco, que levam os homens a se colocarem em situações e a promoverem práticas que os expõem à morte, aos acidentes e ao dano físico e psicológico, em maior número do que aquelas situações em que se envolvem as mulheres. Da mesma forma que parecem não estar atentos a situações em que possam se machucar, muito menos estão atentos para situações onde possam vir a machucar o outro, seja física ou psicologicamente falando.

Especificamente com relação ao consumo de bebidas, nossos dados de campo apontam algo parecido ao encontrado na pesquisa realizada por Paulo Melgaço Junior e Marcio Caetano (2018) junto a homens negros da baixada fluminense. No trabalho desenvolvido pelos autores, o uso de bebida alcoólica é um “artefato” de “fundamental importância nas rodas de homens” (SILVA JR e CAETANO, 2018: 196). Num contexto de sociabilidade, é ela que permite que o homem se sinta mais homem ao mesmo tempo que o insere numa condição de ambiguidade: “se o sujeito é capaz de beber e não ficar bêbado, isso é uma prova de masculinidade adulta, controle e maturidade. Se passa no consumo de álcool e desordena a descontração, o sujeito pode não se manter no grupo. A perda de controle pode significar a perda da masculinidade.” (id., ibid.). No caso das dinâmicas relacionais presentes na barbearia Don Pablo, o fato da bebida ser consumida no ambiente de trabalho por um dos proprietários (em momentos de menor fluxo, ou seja, em momentos específicos) também nos permite afirmar a existência de determinados “cálculos” (espécie de avaliação de risco) para que seu uso não implicasse em excessos e, portanto, na perda de controle.

A partir desses da produção e reiteração desses códigos, percebemos que tanto Pablo quanto Giovani ocupavam a “antecâmara da casa dos homens” (WELZER-LANG, 2001: 463), pois serviam de modelo masculino, sendo encarregados de transmitir valores e condutas que um barbeiro de sucesso deveria ter. Na “casa dos homens” há uma complexa pedagogia de regulação dos corpos e da sexualidade (WEEKS, 1999) e que passa constantemente pela reiteração de atributos que se acredita pertencerem a “um homem de verdade”: “ser viril e conquistador, ter sucesso, poder e prestígio social” (NOLASCO, 1997: 17).

Nesse roteiro, Giovani é uma figura bastante emblemática, pois fornecia à barbearia um ar bastante particular, permeado de certa rispidez. Em momentos que precisava instruir os barbeiros a fazer algo na barbearia não dispunha de muitas palavras. Era direto, ou como diziam, “curto e grosso”. Ao invés de explicar, Giovani preferia apontar para o objeto que deveria ser manipulado e ficar em silêncio, aguardando que a decisão mais sensata, do seu ponto de vista, fosse tomada. Quando isso não acontecia vinha o silêncio e uma expressão de rosto que passava uma ideia de desdém. Afinal, “o modelo de masculinidade a ser seguido pelos meninos é o deste homem de verdade. Ele é solitário e reservado quanto a suas experiências pessoais, ou então superficial e prático, orientado para agir e realizar atividades” (NOLASCO, 1997: 20-1).

Certa vez Giovani contou que passou sua infância indo com frequência na chácara de seus avós e agora, na vida adulta, passava alguns finais de semana no “interior” da cidade, na chácara de sua mãe. Ele narra que gosta de ir até o local para “ficar em paz” e em silêncio, pois ali conseguia se distanciar da “grande movimentação” da cidade. À medida que o interlocutor trazia esses aspectos da chácara e do “interior” da cidade, percebemos que este comportamento de não falar ou até não lidar com a instrução dos outros também advinha de um estilo de vida “interiorano”, visto que Giovani narrou sobre o trabalho braçal que desempenha na barbearia e como esse é permeado por pouca instrução, pois é constituído de algo prático, dispensando, de certa forma, algum tipo de orientação.

Esse comportamento, em conjunto à história de relação do Giovani com o interior, nos permite inferir que as formas de produzir a cidade estão a todo momento vinculadas às formas de se viver em comunidade e de se construir nossas identidades, o que ocorre através do jogo dialético entre interior/urbano/etnicidade que forma a cidade e a experiência urbana, constituindo as relações (DOMINGUES e GONTIJO, 2021).

Essa forma de silenciamento e tratativa das orientações pode estar ligada ao que Domingues e Gontijo (2021: 78) denominam “discursos e imagens cristalizadas” que estão “atreladas a aspectos da dominação mais ampla, seja do centro em relação à periferia, seja da metrópole em relação ao interior”. Isso porque, através desse silenciamento e da expressão de desdém, Giovani conseguia se impor aos barbeiros e compor um lugar na hierarquização viril do espaço, confirmando sua ocupação na antecâmara.

De todo modo, para os barbeiros, esse comportamento do Giovani era lido como razoável e, inclusive, quando ele não surtia efeito, os próprios colegas retaliavam-se, pois não haviam prestado a atenção direito em alguma questão na barbearia, o que evidencia o efeito do silenciamento como forma de dominação expresso por Giovani e ao mesmo tempo um certo nível de cumplicidade entre os funcionários e o patrão. Isso demonstra que em meio aos silenciamentos os homens se estabelecem e ditam regras hegemônicas de comportamento, similar ao exposto nas contribuições da Zannello (2018) ao explicar que a cumplicidade entre os homens também pode ocorrer através de um silenciamento.

É curioso o fato de que “apenas” o apontar de Giovani tivesse como efeito imediato a resposta dos barbeiros. Logo eles tentavam sanar, dirimir ou alcançar aquilo que o patrão indicava. O deslocamento entre eles era repentino e, depois de algumas investidas nessa forma de “linguagem”, os demais personagens não perguntavam mais sobre o que era, apenas exerciam a sua capacidade de decifrar. Nos termos de Sócrates Nolasco (1997: 21),

Um menino aprende, em seu processo de socialização, que deve silenciar seus sentimentos e frustrações, bem como evitar situações de vergonha e medo. Cresce criando

defesas e proteções contra sentimentos desagradáveis, já que podem servir como indicadores de sua limitação para atender às exigências de seu papel social.

Esse modo de conduta entre os barbeiros demonstra que a ideia do silêncio como linguagem era algo do repertório dos barbeiros, o que implicava em uma dinâmica que resguarda o constructo de uma masculinidade em relação de contínua afirmação e aprendizagem pela imitação. De acordo com Jardim (2001: 192),

Essas performances masculinas são rotinizadas e portanto são mais do que o espaço de interação social e sim de estruturação de uma experiência que estabelece o nexo entre o físico e o social. Essas performances esperadas eram melhor percebidas em situações tais como: o domínio sobre a ingestão de bebidas alcóolicas, a capacidade de controlar o espaço físico do bar e os seus interlocutores e produzir sua própria imagem pública ou de seu ofício, colocando-se recorrentemente como trabalhador ou provedor de uma família em contraposição ao malandro e ao vagabundo.

Houve dois momentos que os barbeiros puderam antecipar o que Giovani apontava: 1) quando um dos barbeiros não sabia onde acendia uma das luzes próxima ao balcão do caixa; e 2) quando um dos barbeiros não sabia onde estava sua toalha, que é seu material de trabalho quando vão fazer a barba. Em um desses momentos Giovani exclamou: “Finalmente! Vocês trabalham aqui há tanto tempo e não sabem onde ficam as coisas? Eu preciso dizer?”. O incômodo do barbeiro emergia através de um aparente ressentimento, que pressupunha que os materiais de serviço e a execução dos serviços da barbearia estavam sob sua responsabilidade, quando deveriam ser assumidos em pé de igualdade pelos outros “homens da casa”.

Ao explorar mais esses comportamentos de silenciamento motivados por Giovani, a linguagem implícita que se evidenciava entre os barbeiros era: “vocês são homens e barbeiros como eu, logo, antes de me perguntar como executar as funções ou onde estão os materiais, vocês precisam analisar o ambiente e buscar por si mesmos, pois é esperado que vocês saibam.” Ou seja, era como se tivesse uma obviedade por trás da organização da barbearia e da disposição dos materiais e ferramentas que aqueles que adentravam ao espaço precisavam saber ou, então, não eram tidos como profissionais o suficiente (ou poderíamos pensar, homens o suficiente?) e poderiam ser motivo de chacota.

Nos atributos físicos e estilísticos, Giovani é um homem de altura média-baixa, magro, mantém seu cabelo raspado na máquina, no estilo militar e o comprimento de sua barba varia entre médio e longo. É um homem branco, com características que remetem à miscigenação indígena/negra. Ele usa óculos, geralmente está calçando um tênis *All Star* e uma calça que costuma ficar caída, beijando metade das suas nádegas. Apesar de, aparentemente, ser algo desconfortável, uma vez que a função de barbeiro exige a manipulação com as mãos, Giovani não se importa de ter que parar seu serviço para subir suas calças. Acrescente-se isso a um cigarro eletrônico nas mãos no intervalo dos cortes.

Giovani largou os cigarros de papel assim que sua filha nasceu, conforme me relatou em uma de nossas conversas. Ele é pai de uma garota de 14 anos, que estuda em uma escola municipal, em um bairro distante do local de trabalho. Em meio aos intervalos da Barbearia, Giovani conta que a notícia de sua filha veio em um momento conturbado de sua vida: à época ele estava longe de sua mãe, que morava em outra cidade e fazia uso constante de cocaína, álcool e maconha.

Ele revela que foi com a notícia de que iria ter uma filha que conseguiu diminuir o uso das substâncias e procurar outras atividades, alterando a dinâmica de sua vida. Para ele esse momento da sua vida foi de rupturas e, em meio dessas

quebras, Pablo, seu amigo de infância, também ficou no passado. Com relação a esse aspecto, Jardim (2001: 193) nos chama a atenção:

Apesar de ser difícil precisar [...] as fases da vida de um homem, um indício interessante é a irreversibilidade da posição social de um homem a partir da condição de pai, mesmo com a constante definição destes homens como sozinhos.

Giovani, apesar de ser uma figura central na barbearia, era impelido a fazer longos distanciamentos do seu local de trabalho. Ocorre que, segundo ele, sofre com a hérnia de disco e já teve episódios de, praticamente, ficar paralisado por conta da dor. Em meio aos distanciamentos, ele frequentava a barbearia a fim de supervisionar os demais barbeiros. Nesses momentos, Giovani demonstrava-se mais livre para conversar e, em uma das vezes, relatou-me que era viúvo de um outro casamento e que nesse não constituiu filhos.

Ao falar dos últimos momentos de vida da sua ex-esposa informou que ela tinha hipertensão pulmonar e que próximo do final a doença já havia atacado órgãos como o coração, o fígado e o rim. Revelou ainda como era difícil para ele exercer o cuidado nos últimos anos de vida, pois tinha de dar banho em sua falecida esposa e a levar de cadeira de rodas até os lugares. Em momentos que o assunto vinha à tona, o barbeiro se atinha sobre o exercício do seu cuidado para com sua ex-esposa, mas falava pouco sobre o sofrimento dela nos últimos dias ou de características que o levou a constituir o relacionamento ou a se manter nesse. Nas palavras do barbeiro, era difícil captar o que fazia pela manutenção dessa relação.

Ao que parece, Giovani não conseguia exprimir como o exercício do cuidado alterou sua vida. E, para além disso, também não exprimia quais as motivações que o levaram a assumir o papel de cuidador. Ao mesmo tempo, em uma outra oportunidade, Giovani revelou que só foi possível ser parceiro de negócios na barbearia e ter sua casa própria porque dedicou parte da sua vida a cuidar da ex-esposa, que proporcionou retornos financeiros a ele, possibilitando, inclusive, que comprasse sua motocicleta custom. Ele explicou ainda que essa relação lhe permitiu sair da casa da mãe, a qual retornará depois do último casamento. Também comprou um carro e elevou seu padrão de sua vida. Quando narra esses fatos, bem como a morte de sua ex-esposa, ele não expressava comportamento lastimoso ou enlutado. Observa-se aqui, que “mesmo nas “queixas” masculinas entre homens, há a afirmação positiva de seu papel” (JARDIM, 2001: 195).

Seu modo de exercer cuidado, pode ser interpretado por muitos homens campo-grandenses como algo desprestigiante e distante dos ideais de masculinidade que o modelo político-ideológico do agronegócio imputa: “bruto, rústico e sistemático”. Ao contrário, seu papel de cuidador, de cuidador de uma esposa em situação de grave adoecimento, o fez assumir uma espécie de “masculinidade de transição”. Em pesquisa realizada por Margareth Arilha (1998), junto a homens de camadas médias da cidade de São Paulo e com idades entre 20 e 44 anos em torno das questões da vida reprodutiva masculina, constatou-se a presença de uma noção de transição entre uma etapa da vida considerada de “zoeira” e outra marcada pela ideia de responsabilidade. Nesse processo a compreensão de que, para os homens, a passagem da “adolescência” (como sinônimo de imaturidade) para a “idade adulta” (como sinônimo de maturidade) estava atrelada à noção de “responsabilidade” e passava pelo “cuidado” com a família.

É visto que Giovani utilizava do cuidado exercido para com a esposa para constituir um traço de identidade que dialoga com o ideal de homem zeloso e preocupado. Esse traço de personalidade reverbera em outras funções e constitui



característica tanto da sua identidade quanto da barbearia, visto que ele lança mão desse conteúdo para escolher quem adentra o espaço de serviço. Nos termos de Arilha (1998: 62),

o que parece configurar a passagem da fase adolescente para a vida adulta é a incorporação de responsabilidades [...]. O nascimento do filho e todas as implicações desse fato é que parecem determinar para o jovem do sexo masculino essa passagem.

Outra figura que ocupa a antecâmara da Barbearia Don Pablo é o próprio Pablo. Ele é um homem alto, magro, de barbas longas e um cabelo raspado, que expõe as entradas que ganhou com a idade. É branco e utiliza uma barba de comprimento longo. Aparenta estar na faixa dos 50 anos de idade e costuma estar trajado de jeans, botas e uma camiseta, geralmente escura. É do seu costume usar no bolso da calça jeans uma corrente, que fica pendurada na calça. Possui tatuagens, brincos e pulseiras, que remetem ao estilo do Rock.

Pablo é um homem que se destaca entre os outros da barbearia pela sua altura. Suas características físicas destoam dos traços dos homens da região, observada a cor da sua pele, sua altura e os traços de seu rosto. Seu olhar é intimidador e remete a uma ideia de homem sisudo, rígido. Em suas interações com os barbeiros mostrava-se sempre focado. Pode ser lido como um homem frio ou, pelo menos, alguém que se esforça para externalizar essa aparência.

Ele não costumava falar muito, apesar de que sua chegada na barbearia costumava vir recheada de barulho. Pablo utiliza uma motocicleta que tem um som acoplado, o que garante a ele uma chegada estrondosa à barbearia, que é performada sem muita pressa. Em vários momentos que estivemos na barbearia, Pablo chegou com sua moto pela calçada, percorrendo cerca de uma quadra, enquanto deixava que o som do motor e de sua música preenchessem o ambiente. Ao chegar na barbearia, ele desce da moto com ela ainda ligada e abre uma faixa de segurança que está no entorno da área externa da barbearia. Entra no local com seu veículo e olha para os lados, procurando sujeitos que notariam sua chegada. Essa performance é exercida de forma lenta e rotineira.

A evidência do seu ruído e sua performance garante a atenção daqueles que estão ao seu redor, e Pablo aparenta sentir-se confortável à medida que chega e guarda sua moto. Ele expressa isso com um sorriso de canto de boca. Nesses momentos de chegada cumprimentava os que estavam do lado externo da barbearia a partir de um aceno com a cabeça. Algo similar ao movimento de assentir. Nos diz Almeida (1996: 34),

uma boa moto, suscita inveja, respeito e desprezo ao mesmo tempo. Inveja, porque obtém os bens de consumo que são vistos como valorizadores da imagem masculina; respeito, por o seu capital simbólico de masculinidade ser maior e por se reconhecer que de algum modo triunfou porque estrategizou melhor, denotando (na teoria local) qualidades inatas; desprezo, porque ao aceder mais perto do mundo dos ricos, participa da imoralidade que se julga estar na essência da riqueza.

Além de performar atributos de uma masculinidade hegemônica com sua moto, Pablo costuma observar a barbearia, caminhando a passos lentos, olhando de perto os barbeiros. Posiciona-se de forma fria e distante quando o salão está cheio. Contudo, em dias vazios, sentava-se do lado externo do salão para conversar e até se permitia dar algumas risadas. Por vezes, os diálogos entre os barbeiros revelavam dramas da vida cotidiana, tais como a experienciada por Giovani com relação à hérnia de disco ou mesmo as inseguranças do cotidiano, que, geralmente, emergiam através de temas como a paternidade ou os preços do mercado. Nesses momentos, Pablo tinha o hábito de fazer chacota das tensões trazidas e, a

partir disso, distanciava-se, não dando cariz às suas vulnerabilidades. Afinal, “a ideia de homem de verdade carrega em si a negação de qualquer possibilidade de fracasso ou limitação” (NOLASCO, 1997: 25).

Pablo não aparentava ser um sujeito extrovertido. Mostrava-se imerso em sua rigidez e isso ficava evidente pelo seu modo de gesticular e caminhar, que são expressos de forma intransigente. Apesar de sua aparência pouco carismática com os barbeiros, Pablo mostra-se simpático na presença de seus clientes - que iam à barbearia para cortar apenas com ele. Geralmente são homens que vão com seus filhos. No cotidiano, Pablo demonstrava ser alguém pouco dado a arroubos sentimentais, o que se expressava em ações muito comedidas e que chegam a parecer indiferença. Ele parecia obter certo deleite na sua rigidez, tal como um escudo protetor. Em um dos momentos de descontração, um dos barbeiros dizia como se sentia ao saber que seu filho iria nascer, contando com entusiasmo sua experiência ao assistir o parto. Pablo desdenhou da vivência e exclamou: “isso é cuspir no prato que se come!”, referindo-se a assistir ao parto. Em seguida, levantou-se, pegou seus cigarros e foi para dentro da barbearia. Afinal, “a demonstração de fragilidade emocional equivale, no imaginário masculino, à fraqueza, à falha em seu “papel de homem de verdade” (NASCIMENTO, 2001: 41).

Não demorou muito para que Pablo voltasse à conversa. Em seu retorno escutou a experiência do Giovani em relação à paternidade, que partilhou de seu sentimento com o outro barbeiro em relação a assistir o parto. Naquela oportunidade, ele revelou como ser pai era importante para ele. A partir disso, nos alongamos em uma conversa sobre filhos e cuidado. Esses afetos compartilhados, em conjunto com as observações de funcionamento da barbearia, fizeram com que percebêssemos a importância da produção de homens pela lógica do cuidado como sinônimo de responsabilidade (JARDIM, 2001; ARILHA, 1998) ao mesmo tempo em que buscam a todo custo afastar-se de um repertório considerado, por eles, emotivo, frágil, “feminino”.

Além disso, percebemos que a figura de Pablo e seu comportamento em relação aos funcionários, reitera a ideia de que “homens de verdade” não são dados à intimidade e que precisam se sentir seguros para a manifestação de afetos. Apesar de ser pai, Pablo não se permitiu a partilhar sua experiência sobre o parto e sobre sua mulher durante a gravidez. Para ele, homens não se ocupam dessas questões, que, ao seu entender, seria restrita às mulheres. Portanto, é possível afirmar que aqui o cuidado ganha o sentido de um valor moral e que é manifesto nas situações que exigem “responsabilidade”. Ser cuidadoso é se responsável, é agir quando se faz necessário, é não se furtar às responsabilidades, é “cumprir com suas obrigações”.

Nesse sentido, Giovani e Pablo utilizam da paternidade e do exercício do cuidado para organizar sua função social trabalhista, pois eles têm preferência de contratar barbeiros que são pais, além de que aprenderam o exercício de barbeiro observando outros homens. Na pesquisa desenvolvida por Jardim (2001), ela também constata que:

Nas versões coletadas direta ou indiretamente (relatos de relatos) sobre as famílias, a paternidade é um marco na vida dos homens, diferenciador de seu status perante os mais moços. Através da posição de pai ou de chefe de família, este diferencial consolida um valor irreversível na trajetória de vida de um homem. Além de um divisor de águas entre os homens (especialmente na dinâmica das conversas nos bares), significava um outro leque de valores esperados e incorporados pelo sujeito referidos a uma posição de respeito que somente o valor família parece concretizar para o sujeito. (JARDIM, 2001: 194)

Essa reconfiguração do cuidado, que se afasta de uma noção de cuidado feminino (sustentáculo da noção gendrada de “amor materno”), é atravessada por várias ambiguidades. Trata-se de um papel que deve ser assumido (portanto não é da ordem de uma pretensa “natureza” dos homens), e que remete ao de “chefe” ou “provedor”, mas que ao mesmo tempo precisa ser exercido de acordo com protocolos estabelecidos. Não por acaso o barbeiro que compartilhou sua experiência de assistir ao parto de sua esposa foi rispidamente “rechaçado” por Pablo. Estaria este exercício de cuidado aproximando-se do que se entende como “cuidado feminino”? De acordo com Nolasco (1997: 18),

As relações interpessoais masculinas se restringem a encontros sociais em que pouco se fala ou se compartilha de experiências vividas; elas são marcadas por atitudes em que o que está em questão são demonstrações de atitudes de “macho”, os ditos homens de verdade.

Não por acaso, com relação a esta mesma cena, com a chegada de Giovani e Pablo na conversa e, principalmente, com o posicionamento de Pablo em relação ao parto e a assistir o nascimento do filho, o barbeiro reexamina e altera seu posicionamento quando é tolhido por um dos homens que ocupam a antecâmara da barbearia. Giovani, apesar de não compartilhar do incômodo de Pablo diante da possibilidade de assistir um parto, não se indispôs em relação a ele, o que revelou, num certo sentido, sua indisposição em abalar a cumplicidade entre os “parceiros”. Ao longo da pesquisa notamos que, no contexto da barbearia, tanto a cumplicidade quanto os atributos que sedimentam o repertório de uma masculinidade se dá de modo ambíguo.

## Considerações finais

Nosso exercício durante a presente investigação foi dar ênfase ao processo de construção das masculinidades a partir dos processos de interação em uma barbearia localizada na cidade de Campo Grande-MS. Se não é possível falar numa masculinidade no singular (como se fosse algo universal e trans-histórico), a pluralização só faz sentido quando localizada e contextualizada. Nesse sentido, buscamos compreender como num ambiente de homossociabilidade voltado para o cuidado estético, masculinidades eram performadas, construídas e/ou reiteradas. Nesse percurso, diálogos, narrativas, comentários, expressão corporal, brincadeiras, foram interpretados como “artefatos” importantes na construção desse edifício chamado masculinidade.

Nesse sentido, as dinâmicas de homossociabilidade no interior da barbearia Don Pablo nos permitem pensar os modos como a produção das masculinidades operam em um contexto marcado por tensionamentos, negociações e disputas. Os dados de nossa pesquisa, embora localizados, reafirmam outros achados de pesquisadoras e pesquisadores (JARDIM, 2001; ALMEIDA, 1996; ARILHA, 1998; SOUZA, 2003) de que as masculinidades estão longe de se constituírem enquanto um empreendimento “acima de qualquer suspeita”. Ao contrário, a constante tensão entre homens, resolvida (nunca em definitivo) por um senso de cumplicidade, e partir de determinados repertórios, dão conta de sua contínua instabilidade. Nesta fábrica de produção de homens, com suas disparatadas parafernalias e rituais, não basta ser um “igual”, nem mesmo ter pau, barba, cabelo e bigode. Na barbearia da “casa dos homens”, a “macheza” “sentada” na “cadeira do barbeiro” é posta à prova. Ali, produzida por outros homens, dá-se conta de que “homem **não é** Homem e pronto”.

Recebido em 25 de março de 2022.  
Aprovado em 17 de junho de 2022.

## Referências

- ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. “Máquina de fazer machos: gênero e práticas culturais, desafio para o encontro das diferenças”. In: MACHADO, Charliton José dos Santos; SANTIAGO, Idalina Maria Freitas Lima; NUNES, Maria Lúcia da Silva (orgs.). *Gêneros e práticas culturais: desafios históricos e saberes interdisciplinares* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2010. pp. 23-34.
- ALMEIDA, Miguel. Gênero, masculinidade e poder: revendo um caso do sul de Portugal. *Anuário Antropológico*, 95: 161-189, 1996.
- ARILHA, Margareth; UNBEHAUM, Sandra; MEDRADO. Benedito (Orgs.). *Homens e Masculinidades: Outras palavras*. São Paulo: ECOS/Ed. 34, 1998.
- ARILHA, Margareth. “Homens: entre a ‘zoeira’ e a ‘responsabilidade’”. In: ARILHA, Margareth; UNBEHAUM, Sandra; MEDRADO. Benedito (Orgs.). *Homens e Masculinidades: Outras palavras*. São Paulo: ECOS; Ed. 34, 1998. pp. 51-77.
- ATTIANESI, Daniel; PASSAMANI, Guilherme Rodrigues. Um urbano pra lá de rural: as particularidades políticas, históricas e culturais que transformaram Campo Grande de arraial a capital. *Cadernos do LEPAARQ*, 15 (30): 56-68, 2018.
- BADINTER, Elisabeth. *XY: sobre a identidade masculina*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil Ltda, 2012.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CALDAS, Dario (org.). *Homens: comportamento, sexualidade, mudança*. São Paulo: SENAC, 1997.
- CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Estudos Feministas*, 21 (1): 241-282, 2013.
- CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. *Educação e Realidade*, 20 (2): 185-206, 1995.
- DOMINGUES, Bruno Rodrigo Carvalho; GONTIJO, Fabiano. Como assim, cidade do interior? Antropologia, urbanidade e interioridade no Brasil. *Ilha - Revista de Antropologia*, 23 (3): 61-83, 2021.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: Pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 10: 58-78, 1999.

JARDIM, Denise. “Performances, reprodução e produção dos corpos masculinos”. In: LEAL, Ondina Fachel (org.). *Corpo e significado: ensaios de Antropologia Social*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2001. pp. 189-201.

KIMMEL, Michael S. Masculinidade como homofobia: Medo, vergonha e silêncio na construção de identidade de gênero. *Equatorial – Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social*, 3 (4): 97-124, 2016.

KIMMEL, Michael S. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. *Horizontes antropológicos*, 4 (9): 103-117, 1998.

KIMMEL, Michael S.; MESSNER, Michael A. *Men's lives*. Thailand: Macmillan Publishing Co, 1992.

LIMA, João Pedro Vilar Nowak de. *Barba, cabelo e bigode: uma cartografia sobre os sentidos de masculinidade em uma barbearia de Campo Grande - MS*. Dissertação de Mestrado, Psicologia, UFGD, 2022.

LYRA, Jorge. *Paternidade adolescente: uma proposta de intervenção*. Dissertação de Mestrado, Psicologia Social, PUC-SP, 1997.

LUCCA, Paulo Roberto. *Cerca adentro, cerca afora: Gênero, Memória e gestão entre fazendeiras de Mato Grosso do Sul*. Dissertação de Mestrado. Antropologia Social, UFMS, 2019.

MEDRADO, Benedito. *O masculino na mídia: repertórios sobre masculinidade na propaganda televisiva brasileira*. Dissertação de Mestrado, Psicologia, PUC-SP, 1997.

NASCIMENTO, Marcos Antonio Ferreira do. *Desaprendendo o silêncio: uma experiência de trabalho com grupos de homens autores de violência contra a mulher*. Dissertação de mestrado, Saúde Coletiva, UERJ, 2001.

NOLASCO, Sócrates. *De Tarzan a Homer Simpson: banalização e violência masculina em sociedades contemporâneas ocidentais*. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

NOLASCO, Sócrates. “Um ‘homem de verdade’”. In: CALDAS, Dario (Org.). *Homens: comportamento, sexualidade, mudança*. São Paulo: SENAC, 1997. pp. 14-29.

NOLASCO, Sócrates. *O Mito da Masculinidade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCOSSIA, Liliana da. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PERLONGHER, Néstor. *O negócio do michê: prostituição viril em São Paulo*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SILVA Jr., Paulo Melgaço da; CAETANO, Marcio. “Roda de homens negros: masculinidades, mulheres e religião”. In: CAETANO, Marcio; SILVA JR, Paulo Melgaço da. *De guri a cabra-macho: Masculinidades no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2018. pp. 190-211.



SOUZA, Rolf Ribeiro de. *A confraria da esquina. O que os homens de verdade falam em torno de uma carne queimando: etnografia de um churrasco de esquina no subúrbio carioca*. Rio de Janeiro: Bruxedo, 2003.

SOUZA, Rosane Mantilla de. *Paternidade em transformação: o pai singular e sua família*. Tese de Doutorado, Psicologia, PUC-SP, 1994.

VELHO, Gilberto. “Observando o Familiar”. In: NUNES, Edson de Oliveira (org.). *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. pp. 36-46.

WEEKS, Jeffrey. “O corpo e a sexualidade”. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo horizonte: Autêntica, 1999. pp. 35-82.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Estudos Feministas*, 9 (2): 460-482, 2001.

ZANELLO, Valeska. “Masculinidades, Cumplicidade e Misoginia na “Casa dos Homens”: um estudo sobre os grupos de whatsapp masculinos no Brasil”. In: FERREIRA, Larissa (Org.). *Gênero em perspectiva*. Curitiba: CRV, 2020. pp. 79-102.

# Semiótica: a narratividade como dimensão orgânica do cinema

**Filipe Artur de Sousa Queiroz<sup>1</sup>**  
Universidade Federal de Goiás

**Resumo:** O objetivo central deste trabalho é delinear a dimensão da narratividade na atividade filmica. Para tanto, trabalha-se com a estratégia de se firmar na teorização do filósofo brasileiro André Parente. A partir do procedimento de significação e de compreensão do cinema como produtor de signos, sua localização dentro da semiótica deleuziana faz-se como legítima e a narratividade no cinematográfico surge, então, como algo orgânico, o que acaba por viabilizar futuras aproximações entre história e cinema. E como forma efetiva de melhor visualização desta potencialidade reflexiva, o trabalho dedica-se a analisar trechos específicos da obra de Quentin Tarantino.

**Palavras-chave:** narratividade; Parente; semiótica; cinematográfico.

SOSA QUEIROZ, Filipe Artur. **Semiótica: a narratividade como dimensão orgânica do cinema.** *Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, 9 (21): 261-274, setembro a dezembro de 2022. ISSN: 2358-5587

<sup>1</sup> Possui graduação e mestrado em História, pela Universidade Federal de Goiás e, atualmente, é doutorando no mesmo Programa de Pós-graduação em História. Pesquisa cinema dentro da relação e contexto da teoria da história e história visual. Seu objeto de pesquisa é a narrativa histórica e cinematográfica, especificamente a obra do cineasta Quentin Tarantino. Também é professor de história e pedagogo.

## **Semiotics: the narrativity as organic dimension of cinema**

**Abstract:** The principal objective of this work is to outline the dimension of narrativity in film activity. For that, we work with the strategy of establishing itself in the theorization of the Brazilian philosopher André Parente. From the procedure of signification and understanding of cinema as a producer of signs, its location within Deleuze semiotics is made as legitimate and narrativity in cinematography emerges, then, as something organic, which ends up enabling future approximations between history and movie theater. And as an effective way to better visualize this reflective potential, the work is dedicated to analyzing specific excerpts from Quentin Tarantino's work.

**Keywords:** narrative; Parente; semiotics; cinematographic.

## **Semiótica: la narratividad como dimensión orgánica del cine**

**Resumen:** El objetivo principal de este trabajo es esbozar la dimensión de la narratividad en la actividad cinematográfica. Para eso, trabajamos con la estrategia de asentarse en la teorización del filósofo brasileño André Parente. A partir del procedimiento de significación y comprensión del cine como productor de signos, se legitima su ubicación dentro de la semiótica deleuziana y surge, entonces, la narratividad en la cinematografía como algo orgánico, que termina posibilitando futuras aproximaciones entre historia y cine. Y como una forma eficaz de visualizar mejor este potencial reflexivo, el trabajo está dedicado a analizar extractos específicos de la obra de Quentin Tarantino.

**Palabras clave:** narratividad; Parente; semiótica; cinematográfico.

## Visão Geral

Neste trabalho, delineiam-se possíveis pontos de conexão entre atividades narrativas. Porém, a temática se estabelece de uma outra maneira, já que se objetiva trabalhar com elementos específicos. Neste sentido, a pergunta e diretriz geral que direciona e viabiliza toda a discussão é a seguinte: o que se localiza na narrativa cinematográfica aplica-se à histórica? Isto é, a narrativa histórica organiza-se por meio dos mesmos parâmetros que regulam a narrativa fílmica? Trabalha-se com a dimensão da narratividade do cinema como objeto de análise em uma estratégia de localizá-la entre a teorização e a prática.

Diante deste quadro aproximativo exposto, faz-se interessante uma rápida discussão a respeito do estatuto do próprio cinema, dentro do contexto das ciências sociais, de uma maneira geral – e da história, de uma maneira específica. É sabido que o cinema, quando ainda em suas origens, devido ao seu caráter de reprodutibilidade técnica, se localizava, no mínimo, num limítrofe entre arte e produção cultural. Contudo, devido ao avanço de suas potencialidades criativas, contemplativas e representativas a sétima arte se fez cada vez mais forte como um espaço/lugar capaz de produzir e também emancipar o espírito. Neste sentido, portanto, o cinema acaba por ter características específicas dentro de toda a discussão sobre a própria legitimidade da arte: é capaz de sublimar o espírito e, ao mesmo tempo, devido às suas formas de produção em larga escala, planificar e ideologizar grandes projetos de massificação. É justamente aí um dos (entre vários) status do cinema que se localiza numa situação de fronteira.

Uma coisa é abordar a questão do status do cinema enquanto arte em contraposição à produção cultural. Outra coisa é discutir o seu estatuto dentro dos regimes epistemológicos das ciências humanas. Muito se sabe que é endereçado primariamente à Wilhelm Dilthey a diferenciação entre ciências da natureza e ciências do espírito. Tal questão se faz interessante retomar, pois, é nesta diversificação que a relação moderna entre sujeito e objeto na episteme das práticas científicas começa a se desenvolver. Já que as ciências do espírito, guardado algumas ressalvas históricas, designadas atualmente como ciências sociais (como a história e a sociologia), acabam por possuir proximidades fortes e extensas na relação expressamente dicotômica e didática entre: o agente que realiza a pesquisa (sujeito) e aquilo que é pesquisado (objeto). Ou seja, o objeto das ciências sociais, especificamente, se faz como produto direto daqueles mesmos agentes que o pesquisa. Portanto, tem-se no contexto das humanidades o esforço humano em significar os próprios produtos humanos, dentro de um regime epistemológico particular. Assim, tem-se uma diferenciação entre tipos de epistemologias que acabam por gerar/produzir particulares metodologias de abordagens interpretativas distintas para interação científica com os produtos humanos – com o intuito de produção de significados.

É justamente nesta linha de entendimento que se desdobra o estatuto do cinema dentro do contexto das ciências sociais. Mas para recortar ainda mais, se faz necessário delimitar a questão de qual ciência social deseja especificar quando no trato com o cinema. Pois sabe-se que o procedimento de análise da obra fílmica por vias das científicidades sociais acaba por resvalar em diretrizes epistemológicas que culminam em questões metodológicas. Se trata daquela básica e

elementar pergunta teórica de início de pesquisa: como se pretende trabalhar com o cinema? E para responde-la é fundamental, primeiramente, designar qual o campo epistêmico que se está trabalhando: se se faz uma abordagem analítica do tipo filosófica, sociológica ou mesmo histórica do cinema – lembrando que para os parâmetros sociológicos o cinema se localiza entre o científico e o artístico. Feita tais ponderações, segue-se, então, para uma espécie de fundamentação teórica da ciência social a qual trabalhará, para, por fim, especificar quais serão as metodologias utilizáveis.

Essa questão da fronteira do cinema entre arte e seu caráter de reproduzibilidade também se observa na dimensão da narrativa. Quando se questiona a respeito da essencialidade narrativa do cinema somos induzidos, numa primeira instância, a naturalizar uma perspectiva narrativa à prática cinematográfica. Em contrapartida, contudo, o que se observa quando na contemplação da história do cinema mundial (europeu, estadunidense, asiático e latino-americano) é a formação de vários procedimentos fílmicos distintos que buscam expressar um pensamento, uma ideia ou até mesmo uma sequência de fatos. Não se trata em absoluto de sustentar a ideia de que todas essas práticas, afinal, eram formas distintas de qualquer narratividade. Compreende-se, por exemplo, que o cinema europeu (francês) moderno, a partir da década de 1960, passa a, no mínimo, problematizar a forma narrativa consagrada pelo cinema hollywoodiano (1940). O que se pretensa esboçar aqui são, por exemplo, concepções históricas do cinema a partir da visão de Ismail Xavier (XAVIER, 2005): cinema antigo ou clássico, cinema intelectual, cinema moderno e o cinema desconstrução. Para tanto, diante da constatação de tais procedimentos, começa-se a especular outras formas de cinema que não seja necessariamente o narrativo – como os cinemas não-narrativos do pós-guerra, analisados por Parente (2000).

Como supracitado a linha de reflexão deste trabalho gira em torno da aproximação entre cinema e história. Desta forma, a história, destarte, se faz como a ciência social base de toda a nossa análise. Mas, afinal, o que é a história? Pergunta esta que já fora extensa e fervorosamente respondida e discutida por vários autores. Entre eles, destaca-se a célebre definição de Marc Bloch de que história é a ciência do homem no tempo. Neste sentido, onde se observa a existência e até mesmo a persistência da relação entre o humano e o tempo, destaca-se o papel da história na construção de sentidos humanos. Mesmo que Bloch tenha articulado a célebre e mais utilizada definição de história, este trabalho se concentra para a ocasião nos esforços teóricos de Jörn Rüsen e sua teoria da história. Pois é justamente em seu esforço teórico que reside um certo, atual e muito bem fundamentado compilado sobre o papel da narrativa na fundamentação da ciência histórica. Esse procedimento é designado pelo autor como paradigma narrativista:

O pensamento histórico, em todas as suas formas e versões, está condicionado por um determinado procedimento mental de o homem interpretar a si mesmo e a seu mundo: a narrativa de uma história. Narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropológicamente universal. A plenitude do passado cujo tornar-se presente se deve a uma atividade intelectual a que chamamos de 'história' pode ser caracterizada, categoricamente, como narrativa. A 'história' como passado tornado presente assume, por princípio, a forma de uma narrativa. O pensamento histórico obedece, pois, igualmente por princípio, à lógica da narrativa. Essa tese é tratada, na teoria da história, como o paradigma narrativista. (RÜSEN, 2010: 149)

Mas, afinal, o que se pretensa ao trazer essa teorização? Primeiramente, quebrar alguma possível fragilidade teórica que possa existir quanto ao estatuto do cinema, para as diretrizes epistemológicas que aqui se propõe – ou seja, reforçar



o recorte teórico e metodológico. Neste sentido, é justamente o elemento “narrativa” o responsável por ser este ponto de inflexão entre história e cinema. A história se faz como essencialmente narrativa, segundo o paradigma narrativista ruseniano, pois, solicita para si uma constituição teórica do tipo temporal e interpretativa – a ciência histórica que comporta a dimensão temporal e que, também, deve comportar a dimensão interpretativa. Exposto e introduzido tais questões, passe-se agora para uma rápida e breve introdução sobre os movimentos deste trabalho.

O primeiro movimento, portanto, fixa-se na exposição das ideias de André Parente, filósofo brasileiro orientado por Gilles Deleuze. O motivo para escolha de suas fundamentações gira em torno da aproximação que o autor estabelece com as recomendações deste trabalho: Parente elenca, em alguns instantes, uma relação entre a narrativa histórica e a narrativa cinematográfica. Porém, sua relação concebe-se em uma proporção dicotômica, quadro este que melhor se desenvolve diante do efetivo entendimento de toda sua empresa reflexiva: definir, por meio da abordagem filosófica, a organicidade narrativa da atividade fílmica. Para tanto, o filósofo resgata a semiótica deleuziana e, ao mesmo tempo, rompe com ela para que uma perspectiva de organicidade seja concebida.

Em outro momento, é realizada a leitura de alguns elementos da obra de Quentin Tarantino, orientado pelas perspectivas anteriormente levantadas. Neste procedimento, não se deseja apenas confirmar a validade da força reflexiva de Parente. Busca-se extrapolar qualquer comportamento experimental e/ou laboratorial como este. A aplicabilidade da filosofia narrativa de Parente em Tarantino possui a finalidade de reflexão a respeito da essência narrativa que comporta a atividade cinematográfica. Portanto, metodologicamente, recorta-se específicas ocasiões da obra do diretor em que a questão da narratividade no cinema faz-se intensa e frutífera para a discussão. Toda esta empreitada reflexiva auxilia, em pesquisas e em momentos futuros, a trabalhar com o mesmo princípio de organicidade narrativa da história, ou seja, a essencialidade narrativa da produção histórica.

## **A narrativa a partir da filosofia: a perspectiva de André Parente**

Passa-se agora para a abordagem que André Parente dedica à narrativa cinematográfica. Em se tratando das elucidações de Parente, deve-se reforçar que seu fundamento, sua base teórica, sustenta-se na recuperação da semiótica estabelecida por Gilles Deleuze (DELEUZE, 1985; 1990). Como bem expressa o subtítulo da sessão, o diferencial da abordagem e até mesmo a “definição” de narrativa que André Parente estabelece residem no trato filosófico que o autor busca articular. Este tipo de procedimento acaba por acarretar uma série de inovações e de consequências teóricas. A exemplo, pode-se citar o questionamento interino de abordagens que buscam estruturar a dimensão da narrativa cinematográfica dentro dos limites da linguística.

A obra de Parente (2000) divide-se em duas partes: “Abordagem geral da narrativa cinematográfica” e “O experimental, o direto e o disnarrativo”. A primeira parte dedica-se a discutir, a questionar e a definir os pressupostos da narrativa e da narrativa cinematográfica. Esta passagem é considerada a mais densa e complexa, em que seus referenciais teóricos são colocados em contrastes com o intuito definição da prática narrativa. Já na segunda parte, nota-se o desenvolvimento de uma espécie de prática da abordagem teórica articulada anteriormente.

É justamente aí que se vê a aplicabilidade (da abordagem teórica em um específico objeto, o cinema do pós-guerra.

O propósito da obra de Parente (2000) é resolver um problema claro e específico: a falsa dicotomia que, ao longo da história das teorizações cinematográficas, estabeleceu-se entre “cinema narrativo” *versus* “cinema não-narrativo”. Para o autor, aqui seguindo os passos de seu mestre, o cinema possui uma natureza imagética e, portanto, a narração não se configura como um processo linguístico. A narração cinematográfica não é, pois, uma sucessão, por exemplo, de enunciados (como faz crer a narratologia, por exemplo, (GAUDREAU e JOST, 2009), mas sim uma sucessão imagética. A ordem do cinema não é, então, da categoria do discurso (enunciativo), mas da imagem, o que confirma, assim, o enquadramento das tipologias de Parente nas ferramentas semióticas elencadas por Deleuze. Contudo, Parente (2000) procura utilizar tais ferramentas no intuito de montar seu próprio arcabouço explicativo para superação da dicotomia estabelecida entre não-narrativo *versus* narrativo.

O foco central que este trabalho mantém com o pensamento de Parente necessita ser melhor explanado, devido à densidade e à especificidade da reflexão. Isto se refere basicamente ao tratamento que o filósofo dispensa à natureza narrativa do cinema. Como supracitado, sua vontade em superar a dicotomia narrativista, que insistiu (e insiste) em permanecer na história do cinema, configura-se como uma útil estratégia aos objetivos deste texto, pois, durante o desenvolvimento de seus procedimentos, Parente é capaz de conceber uma “definição” de narrativa cinematográfica. O termo é grafado de tal forma por sua abordagem não se caracterizar como “conceituação” precisamente. Ao refletir sobre a natureza narrativa da prática cinematográfica, Parente acaba por refletir a respeito da “dinâmica” e da “logicidade” da narrativa cinematográfica. Portanto, acredita-se que o mais importante seja justamente a exposição desta reflexão realizada pelo autor, na qual inclui a montagem de uma estrutura contextual teórica que habilita compreender o trato que o autor fornece à narrativa cinematográfica.

Parente inicialmente dedica-se a escrutar sobre as diretrizes teóricas que serão utilizadas. Neste momento, sobretudo, percebe-se que se inicia aí a crítica às abordagens semiológica do cinema, precisamente no que se refere à sua sintagmática – regra de uso linguístico fundamental do cinema. Sua crítica sustenta-se na regra elementar da abordagem levantada por Metz (1968 *apud* GAUDREAU, 2009): a noção de sujeição do cinema à narratividade, ou seja, a sujeição à ideia dos enunciados. Este tipo de procedimento deixa de lado, segundo Parente, a característica mais elementar do cinema, que é sua condição imagética. Esta subordinação acaba por se desenrolar numa espécie de círculo vicioso (PARENTE, 2000: 20). A sujeição do cinema à narratividade incorre na redução das imagens e da própria narrativa a enunciados submetidos à regra linguística sintagmática. O que o autor procura expressar na realidade, nesta sua crítica, é a incômoda dependência de atribuição à própria condição do cinema e da narrativa na sua centralidade, parâmetros estruturais da linguagem. O autor reivindica para o cinema, primeiramente, sua independência imagética, que precede qualquer processo de estruturação. Nesse sentido, o cinema configura-se como narrativo, não devido à sua possível natureza enunciativa, de ordem discursiva, mas devido ao seu caráter essencialmente imagético.

Segundo André Parente (2000), a problemática da sujeição do cinema à narratividade é que ela levanta dois pressupostos complementares e que se articulam como entraves: 1) a impressão de realidade (a questão da analogia): ideia sintag-

mática de que a imagem possui a capacidade de reproduzir algo de alguma realidade; e, portanto, 2) a capacidade cinematográfica, que se resumiria apenas “em endossar os clichês da pura representação” (GAUDREAULT, 2000: 21). Desta forma, o cinema não possuiria sua própria semiótica e estrutura de logicidade capazes de confeccionar *devir*. Para Parente, então, a atividade fílmica detém a habilidade de elaborar um devir, precisamente a partir das falsificantes imagens-tempo (PARENTE, 2000: 22). O cinema, diante disto, possui sua autonomia de composição e, sobretudo, de existência – sua materialidade não se encerra na sua submissão apenas à narratividade oriunda da linguística. Esta capacidade em desenvolver a criação de um devir é o que o configura como língua e escrita da realidade, elemento que o autor explicita como dupla articulação cinematográfica: apresentação da realidade por meio dela mesma. Este duplo processo imagético alimenta-se da realidade pura para se constituir e é exatamente este comportamento a característica que faz do cinema a escrita da realidade – concepção tomada de Deleuze (DELEUZE, 1985: 14).

Percebe-se, destarte, o interesse que o autor emprega ao utilizar as abordagens de origem semiótica. Em um primeiro momento, que se constitui numa densa fundamentação teórica, Parente procura formatar a compreensão da atividade cinematográfica, não por meio de diretrizes que a estruturam, mas, sim, por intermédio da retomada das discussões semióticas. Para tanto, o autor remete a Pasolini como o primeiro teórico a elaborar uma semiótica independente da linguística, mas que, entretanto, cabe à “Gilles Deleuze o mérito de fundamentação, com rigor e consistência, uma semiótica do cinema” (PARENTE, 2000: 23). O cinema possui um sistema de regras distinto da dinâmica da linguística, a saber: sistema de signo que difere da escrita e/ou da fala. É neste sentido que se viabiliza a acepção de “independência imagética cinematográfica”: a imagem de cunho cinematográfico que possui sua própria organicidade de signos e que, por isso, deve-se fazer incompatível a outras propostas de formatação estrutural. Por este ângulo, então, observa-se a necessidade da retomada deste tipo de abordagem, pois se buscará preservar a originalidade das relações imagéticas que o cinema possui com a realidade.

Neste tipo de acepção, o cinema faz-se inteiramente semiótico devido à sua condição imagética. Afinal, de acordo com Parente, é a partir de Deleuze que a atividade fílmica passa a ser articulada por signos e a postura do cinema diante dos ou em relação aos significados é a de algo para ser executável. Esta é uma outra dimensão no que concerne à questão da narratividade cinematográfica, pois, por este prisma, o cinema, paralelamente, além de imagético, é narrativo em sua essência-. Desse modo, o cinema e a narrativa cinematográfica configuram-se como enunciáveis. É justamente esta dimensão que caracteriza a linguística, por conseguinte, como detentora da possibilidade de efetivação no estudo do cinema como parte específica da semiótica, não podendo ela operar em sua significação, uma vez que o filme não se sustenta nas regras da língua. Parente nos coloca que o cinema é a matéria não-linguística que a língua transforma (PARENTE, 2000: 25). O que se verifica nesta discussão é o fato de que qualquer cinema privilegia sempre processos imagéticos e que, todavia, não são apenas eles que constituem a composição cinematográfica; são eles com frequência e simultaneamente também imagéticos e narrativos<sup>2</sup> (PARENTE, 2000: 27).

<sup>2</sup> Com isto, pode-se confeccionar uma contraposição das funções da semiologia com a semiótica. A primeira personificada pelas teorizações de Christian Metz – bem como seus seguidores; enquanto a segunda, por uma requintada e bem-elaborada miscelânea de estudos semióticos (precisamente, por meio do resgate das teorizações de Pasolini e das fundamentações de Deleuze). É evidente que a centralidade deste tipo de estratégia privilegia a abordagem semiótica, na qual desembocará num outro tipo de perspectiva de narrativa. Para tanto, porém, a estratégia do autor caracteriza-se em demonstrar

## A narrativa em André Parente

Neste instante, passa-se para o enfoque da narrativa. Fora mostrado até aqui que, para uma abordagem semiótica, o cinematográfico não deve ser entendido como aglomerado de enunciados, uma vez que o filme é, sobretudo, com frequência e simultaneamente, imagético e narrativo. Para afirmá-lo como tal, deve-se, previamente, atentar para a reflexão sobre o que se faz (e o que é) narrativo na atividade cinematográfica. Eis o que Parente realiza! Tática que se caracteriza, basicamente, pela inserção da filosofia neste tipo de discussão. Esta dinâmica organiza-se na exposição e na subsequente desconstrução das abordagens estruturais: a ideia de que a narração só não se faz como um fato cinematográfico devido às abordagens que tratam o cinema como objeto linguístico. Este fato é ocasionado pela disposição de algumas áreas do conhecimento em fazer do enunciado escopo privilegiado em suas abordagens (RICOEUR, 2010). A chave de leitura destas diretrizes expressa-se no entendimento das pretensões primordiais de Parente: colocar concepções narrativas em perspectiva<sup>3</sup>.

A contribuição de Parente surge da ideia de introdução de uma quarta dimensão a respeito da condição da narrativa. Exatamente neste sentido que reside, penso eu, a sua relevância reflexiva para o estudo da narrativa e, conseqüentemente, da narrativa cinematográfica. Novamente, seu respaldo teórico baseia-se na filosofia de Deleuze, que não se trata, em absoluto, de uma redução à ideia de enunciado, mas, sim, de uma condição de enunciável.

Inseparavelmente, o sentido é o exprimível ou o expresso da proposição e o atributo do estado de coisas. Ele mostra uma face para as coisas e outra para as proposições. Mas ele não se confunde nem com a proposição que o exprime nem com o estado de coisas ou a qualidade que a proposição designa. Ele é exatamente a fronteira das proposições e das coisas. Ele é esse aliquid, a um só tempo extra-ser e insistência, esse mínimo de ser que convém às insistências. (DELEUZE *apud* PARENTE, 2000: 34)

A narrativa, portanto, recebe um outro trato, uma outra significação; sua condição é, antes de tudo, a de enunciável; não é nem o estado das coisas, nem o enunciado; seu lugar, como bem expressa a citação, é a fronteira; a condição para ser manipulada, trabalhada. Exatamente neste ponto que se estabelece a relação com a filosofia de Deleuze: a narrativa como condição de enunciável: movimento de pensamento que posiciona sua face para contemplação das duas dimensões, a representação e o próprio acontecimento. A narrativa, portanto, faz-se presente no mais elementar da vida, que está ligado ao processo que antecede, precede a enunciação: o momento de substantivação (PARENTE, 2000: 36). Desta forma,

primeiramente a imensa ineficiência que a linguística opera, ao lidar com a prática fílmica a partir de um viés estrutural – esquecendo-se das categorias mais fundamentais e elementares da imagem, o movimento e a sua condição imagética.

<sup>3</sup> Parente (2000) nos apresenta três maneiras existentes de proceder o estudo da narrativa: a maneira dos 1) semânticos da prosa, que tratam seu objeto de estudo, a narrativa cinematográfica, como sequência narrante; a maneira 2) dos semânticos da ação, que se caracteriza pela relação com a praxis (a ação do “fala-se”, “conta-se”), ligado à experiência da atividade de contar alguma história; e por fim 3) a perspectiva que entende a narrativa como operação síntese de nossa vida – narrativa como inteiramente significação (a visão de Paul Ricoeur, por exemplo). Vale dedicar uma especial atenção a esta passagem, pois nela reside uma relevância diferenciada – que é via de conexão entre as atividades narrativas. Parente esboça tanto críticas à obra de Ricoeur – como ao entendê-las como um representante dos que significam a narrativa como enunciado – quanto apropriações, quando retoma, posteriormente, o pensamento de Ricoeur no intuito de fortalecer a argumentação a respeito do comportamento de sua definição de narrativa: referindo-se, especificamente, ao movimento em direção à formação do todo, na tentativa de transformação do diferente, do heterogêneo, em uma totalidade inteligível. Para concepções de cunho histórico, como as deste trabalho, é plenamente compreensível a necessidade de uma ação (sentido) em tornar linguagem aquilo que ainda não o é, pois a função e o potencial de inteligibilidade podem e devem ser cada vez mais ampliados (dilação dos horizontes da universalidade: no caso da história, a questão do rigor científico) (PARENTE, 2000: 33).

o autor esboça uma certa tipologia síntese para se chegar ao momento de substantivação: a narrativa como função modo-início, a narração como *processo* e a história como *enunciável* (conjuntura para sofrer a ação). Por este ângulo, o cinema pode ser designado como escrita da realidade, não por elaborar, em suas representações, ações que se assemelham à realidade (ou o que se convencionou ser real, verídico). Ele é a escrita da realidade ou às vezes o próprio acontecimento, por justamente realizar os mesmos procedimentos que o aparelho sensório-motor realiza ao lidar com o puro devir.

A narrativa, portanto, é vista como potencial de formação de unidade. A partir disto, delineia-se dois tipos de narrativa: 1) narrativa verídica (ou narrativa monológica): é a identidade do eu, a unidade que permanece íntegra mesmo diante da multiplicidade; e 2) narrativa não-verídica: a que fragmenta a unidade, expressando uma variedade de devir, ressaltando, integrando o fragmento, a multiplicidade. Estas duas formas narrativas diferenciam-se não apenas por suas potencialidades e relações com a unidade e o fragmento, mas também por seus vínculos e formatações temporais. A narrativa não-verídica representa o próprio encontro e sua dimensão temporal faz esfacelar qualquer temporalidade pré-estabelecida ou já cristalizada. No inevitável encontro, tornar-se outro é a alternativa (PARENTE, 2000: 37-9). A narrativa verídica representa o próprio reconhecimento: o ato de reconhecer-se, não apenas identitariamente, pois, no caso da temporalidade, o presente é o que se confirma na expressão da própria narrativa. A narração e a narrativa, desta forma, não se organizam como consequência das próprias imagens aparentes - suas formações como produto do movimento imagético cinematográfico. É a própria narrativa que antecede qualquer estruturação (como as imagens e os enunciados).

A partir deste entendimento, evidencia-se que a dicotomia entre cinema narrativo e não narrativo se configura como irrelevante ou, como Parente mesmo expressa, como um falso problema. Afinal, baseado neste tipo de visão, toda atividade cinematográfica configura-se (com frequência) como narrativa.

## Mas afinal?

O propósito da obra de Parente é, como outrora falado, romper a dicotomia entre cinema narrativo e não-narrativo, que, como bem ressalta o autor, trata-se de um falso problema. Portanto, pensar o cinema em tais dualidades não se configura como salutar tarefa reflexiva. Deseja-se, por assim dizer, reler a história do cinema, em especial os cinemas vanguardistas do pós-guerra. Almeja-se significá-los a partir de outra dimensão, de outras perspectivas que não a do viés da semiolinguística. Em verdade, seu objetivo (o de Parente) firma-se numa fecunda tentativa de ruptura com tais diretrizes de análises. A inovação de seu aparato intelectual firma-se na inserção da filosofia nas problemáticas narrativas, ou seja, a filosofia para a narrativa. Percebe-se que este tipo de procedimento abre uma infinidade de caminhos e alternativas possíveis. Em alguns termos e em algumas temáticas, de fato, sua tecnologia reflexiva faz-se numa efetiva solução para nossos problemas - como a própria definição de narrativa, na atividade cinematográfica. O objetivo principal aqui é discutir uma maneira e uma forma de leitura da atividade narrativa cinematográfica.



## Quentin Tarantino e a narratividade do cinema: uma tipologia aplicada

Esta parte do trabalho se dedicará a aplicar a perspectiva filosófica de André Parente especificamente na obra de Quentin Tarantino. O motivo desta discussão clarifica-se na vontade de refletir a respeito da narratividade na atividade cinematográfica. Tal empreendimento, porém, não se caracteriza, como possa supor, em uma possível procura por comprovação das diretrizes operadas por Parente. As dinâmicas das quais este trabalho dispõe-se vão para além das recomendações de confirmação. O objetivo principal, portanto, é a discussão que a própria obra de Tarantino suscita a respeito da natureza do comportamento fílmico. Deve-se salientar que o próprio cineasta não se dedica ou se propõe a realizar uma discussão reflexiva deste tipo. Tarantino não necessariamente objetiva pensar em seus filmes acerca de como a propriedade cinematografia configura-se. Contudo, sua obra possibilita sugerir temas e eixos que problematizam e nos habilitam a utilizá-los para a reflexão sobre a natureza do cinema.

A perspectiva central, que orienta toda a meditação desta parte do trabalho, gira em torno da relação entre existência e experiência, uma concepção oriunda das diretrizes teóricas da história e da própria concepção de narrativa de André Parente. Porém, antes mesmo de seu desenvolvimento, faz-se necessário trazer à tona a discussão de uma característica elementar e sempre presente na obra de Tarantino: o caráter enciclopédico e a cinefilia. Tais caracteres são levantados por alguns autores, como Mauro Baptista (BAPTISTA, 2011:12).

O enciclopédico e eclético (e a cinefilia) que nos conta Baptista refere-se, precisamente, à característica do cineasta em trazer, para as suas narrativas, outras criações cinematográficas que a história do cinema dedicou-se a fabricar. Neste momento, fala-se da característica de Tarantino em sempre trazer modelos da história do cinema. Como se pode observar, Tarantino sempre procura abarrotar suas produções com específicas referências fílmicas mundiais. Todas as suas obras, por exemplo, procuram manter uma relação norteadora com alguma construção já concebida e fabricada. Este é o caso de *Kill Bill Vol. I e II*, que mantém uma relação direta com *La Mariée était en noir* (A noiva estava de Preto, 1968), de François Truffaut; *Django Unchained* (*Django Livre*, 2012), de Quentin Tarantino, com a obra *Django* (1966), de Sergio Corbucci; entre outros, como *Reservoir Dogs* (*Cães de Aluguel*, 1992) e *Pulp Fiction* (*Pulp Fiction: tempos de violência*, 1994), ambos de Quentin Tarantino, que se caracterizam como novas roupagens dos filmes de gangue da década de 1970; além do já citado *Jackie Brown* como uma clara homenagem aos filmes e à cultura *blaxploitation*.

Estas relações guias que Tarantino procura estabelecer e referenciar em seu cinema, em suas narrativas, não são, nem de longe, atitudes fílmicas que se caracterizam como plágios ou cópias. Toda esta situação faz evidenciar seu arcabouço cinematográfico que o auxilia diretamente na problematização do narrar fílmico. É precisamente nesta relação que a filosofia narrativa de Parente faz-se eficaz e salutar: quando se entende a atividade cinematográfica como essencialmente imagética e narrativa, confeccionando-se, desta forma, como enunciável. O produto da história do cinema, nas mãos de Tarantino, caracteriza-se como exatamente a perspectiva que Parente define: o que fora (e é) produzido pelo cinema é inteiramente retomado pelas obras de Tarantino. Vale destacar, contudo, que não é apenas ele quem realiza este tipo de procedimento, mas a própria ação de produção de narrativa cinematográfica. Acontece, porém, que, em se tratando

de Tarantino, isto tudo se torna evidente, escancarado, ao ponto de poder adjetivar sua atividade fílmica como enciclopédica e cinéfila. A dimensão de autoconsciência que ainda cita Mauro Baptista refere-se ao entendimento das intencionalidades que o próprio diretor possui, ao articular todos estes procedimentos de referências.

É neste sentido, portanto, que a relação entre existência e experiência se faz mais entendível. Enquanto agente produtor de narrativa fílmica, o cineasta configura-se como existente no tempo - confirmando sua existência temporal. Porém, enquanto agente que almeja por sentido, assim como o historiador, o cineasta, ao fabricar sua narrativa, acaba por extrapolar sua própria existência, concebendo, precisamente, uma experiência temporal e deixando, por assim dizer, seu registro de sentido. O que Quentin Tarantino realiza é precisamente este tipo de procedimento ao encarar a história do cinema como um elemento na condição de enunciável – algo para ser manipulado. Ao utilizar os referenciais cinematográficos, ele está a se relacionar com a narrativa fílmica na condição de substantivação – entendendo-a e concebendo-a como enunciável.

### **A coleção de 350 filmes de nitrato em *Bastardos Inglórios***

Expostas as diretrizes centrais que devem permear esta parte do texto, passa-se, agora, para a análise fílmica da obra de Tarantino. Esta análise será substantiada, teoricamente, pela perspectiva filosófica de André Parente. Concentra-se, no trecho da obra de *Inglourious Basterds* (*Bastardos Inglórios*, 2009), de Quentin Tarantino, especificamente um particular momento de interação narrativa que se estabelece no filme. Algo, inclusive, presente nas atitudes fílmicas do cineasta é a inserção de uma narrativa de cunho explicativo dentro da própria narrativa cinematográfica – o que faz sugerir algo como extrapolação do roteiro. A cena cujo recorte recai é o momento em que Shosanna Dreyfus (Mélanie Laurent) comunica ao seu projetista e companheiro Marcel (Jacky Ido), que a *première* de estreia do fictício *Orgulho da Nação* será em seu cinema, além de avisar, também, que todo o primeiro escalão do Terceiro Reich se fará presente na sessão de estreia – incluindo o próprio *führer*. Com isto, Shosanna elabora um plano de execução em massa destes principais representantes do Partido Nazista. A maneira mais eficaz que encontra é por meio do incêndio durante a transmissão do filme. Para tanto, Shosanna utilizará a coleção de 350 filmes de nitrato que possui.

Ao terminar a explicação, a imagem congela em Marcel e uma tática de confirmação explicativa inicia-se. Trata-se de uma narrativa informativa com o objetivo de justificar a escolha por filmes de nitrato e não, por exemplo, explosivos para incendiar a estreia. Narrada pela voz *over* de Samuel L. Jackson, a explanação conta a respeito das propriedades inflamáveis dos filmes de nitrato. O quadro da narrativa sobre este tipo de filme parte-se ao meio, abrindo espaço para a inserção de uma outra narrativa, esta de um suposto filme antigo no qual o cobrador do bonde interroga um garoto a respeito do conteúdo da maleta que carrega: o cobrador questiona, “Ei, isso não pode ficar no veículo. São filmes, não?”. E o Garoto confirma, “Sim!”. O homem insiste em repreendê-lo novamente, “São inflamáveis. Saia!”. A tela ainda permanece repartida, porém agora outra encenação inicia-se: um pequeno rolo de filmes de nitrato rapidamente pegando fogo. A segunda narração volta e, então, a voz *over* de L. Jackson prossegue, “porque filmes de nitrato queimam três vezes mais rápido que papel, Shosanna tinha uma coleção de mais de 350 filmes de nitrato”. Toda a movimentação narrativa, então,

encerra-se, a cena em que Shosanna e Marcel conspiram seu plano é retomada e a trama continua.

Vários elementos podem ser discutidos nesta passagem. Porém, o que nos chama a atenção é precisamente a questão da inserção de narrativas dentro de outra narrativa. Na cena acima descrita, percebe-se que, no intervalo de um minuto, mais ou menos, no mínimo três narrativas são articuladas dentro de uma narrativa central. A centralidade em questão para o momento gira em torno do que este tipo de atitude fílmica pode representar. Mais ainda, o que ela pode problematizar? A partir da dinâmica reflexiva de Parente, pode-se perceber que este tipo de narrativa, além de possuir uma dimensão informativa, caracteriza-se como uma narrativa do tipo verídica, aquela que faz confirmar um devir, uma temporalidade. As informações nelas contidas conseguem informar o espectador a respeito de um elemento que fora elencado na trama. As informações contidas neste tipo de procedimento, por assim dizer, não faz fragmentar um devir, uma temporalidade – como faz, por exemplo, o caso da morte de Hitler; faz suscitar uma gama de informações que se confirmam diante da expectativa do espectador.

A validade e o alcance da teorização narrativa de Parente são pertinentes e lúcidas diante da obra de Tarantino – ainda mais em se tratando do caso *Bastardos Inglórios*. Vale lembrar que, em verdade, tudo aqui não deve se tratar do enquadramento de Tarantino às teorizações de Parente, mas, trata-se do movimento inverso, ou seja, a empresa filosófica permitindo leituras do cinematográfico. Afinal, esta deve ser a função central do empreendimento reflexivo, servir à experiência. Além do fato de “tipologias” de Parente encontrarem ressonâncias no “tarantiniano”, como as narrativas não-verídicas e verídicas, por exemplo, ainda se tem a questão conceitual da narrativa. A relação que o diretor mantém com a história do cinema é diretamente a compreensão da condição da narrativa como enunciável. Vale relembrar algo, inclusive, que faz conceber o cinema como escrita da realidade. Porém, como tudo isto se desenvolve e se articula? Precisamente na maneira como o cineasta compreende o passado da atividade cinematográfica; quando, especificamente, entende a história do cinema, o produto narrativo da atividade fílmica, como algo enunciável, entendendo-o como algo a ser operacionalizado, ou seja, uma operação que se fundamenta na logicidade da escrita da realidade, para, justamente, ser executado. O que se busca enfatizar diante disto é que Tarantino relaciona-se com o produto narrativo da atividade do cinema ao longo do tempo como algo a ser manipulado, utilizado. Sua atitude fílmica em avolumar suas obras com referências de outros filmes, outras obras, seja no estilo de filmagem, nas falas, na concepção dos personagens, nos roteiros, tudo isto faz evidenciar sua visão do que já fora produzido pela história do cinema. Este tipo de olhar mostra ainda mais a associação entre existência e experiência. Enquanto agente produtor cinematográfico, ele não apenas faz existir o cinema como também extrapola esta dimensão. Tarantino produz o novo ao fazer suas narrativas cinematográficas para a condição de enunciável.

Diante de um procedimento narrativo como este que Tarantino concebe, aliado ainda à orientação teórica de Parente, pode-se deixar conduzir pela reflexão acerca da organicidade narrativa do cinema. Mesmo que a vontade principal do cineasta não seja, necessariamente, pensar sobre a narratividade do cinema, suas abordagens, porém, fazem suscitar, sugerir este tipo de reflexão. Tarantino não procura definir a atividade cinematográfica como essencialmente narrativa, por exemplo. Contudo, a inserção de uma narração dentro da outra faz aumentar e aprimorar a potencialidade criativa do próprio cinema; faz variar as formas e maneiras de se contar e narrar uma história. Neste tipo de posicionamento, assume-

se, de forma aberta e contundente, que contar uma história deve se caracterizar como organicamente narrativo. Mas esta assunção não se refere à discussão sobre uma possível “evolução” na história do cinema. Entende-se toda esta perspectiva como algo que, se o cinema deve se fazer narrativo, cabe ao cineasta, portanto, de maneira geral, a função de desenvolvimento de formas do narrar. Não se trata com isso, todavia, de uma estratégia de concepção do filme como um procedimento ultra narrativo. Cinema a partir deste tipo de posicionamento está para além da compreensão de sua essência como narrativa ou não. Destarte, cabe à atividade explorar as alternativas possíveis, pois, desta forma, as chances de se contar uma história ampliam-se.

## Considerações finais

Vale retomar o objetivo e as diretrizes centrais deste trabalho, para, então, tecer algumas linhas finais da relação entre cinema, semiótica e narratividade. Pretendeu-se, de maneira geral, pensar e delinear a organicidade narrativa da atividade fílmica. Tal procedimento, cabe reforçar, configura-se como uma caminhada primária na relação entre cinema e história. De maneira específica, na intencionalidade de um recorte temático especializado futuro, as reflexões aqui expressas fazem potencializar a proximidade entre cinema e história no que concerne à questão da narratividade, isto é, reconhecer e legitimar, de maneira teórica, a condição do cinema como essencialmente, organicamente narrativo.

Para a concretização desta tarefa, buscou-se sustento nas prerrogativas de André Parente – que se caracteriza como atividade de resgate e ressignificação da semiótica deleuziana. Sua centralidade argumentativa gira em torno do reconhecimento do cinematográfico como primariamente imagético e narrativo, mas este tipo de enquadramento não permite estruturar o cinema dentro da estrutura da linguagem, e, sim, como produtor de signos – a condição do enunciável e da legitimação da semiótica em sua significação. Ao caracterizar o filme como primariamente imagético e organicamente narrativo, Parente faz superar a dicotomia entre cinema narrativo e não-narrativo. Toda a dinâmica desta “tipologia” faz articular um novo entendimento tanto da própria condição do cinema quanto de sua história – a questão do início da atividade cinematográfica. A experimentação da força e do alcance de todo o arcabouço teórico do filósofo brasileiro em questão articulou-se pela dinâmica da análise fílmica da obra de Quentin Tarantino – procedimento este que visa melhor o delineamento e a visualização dos tipos de produções imagéticas que o cinema é capaz de produzir dentro da contemporaneidade.

Pensando em níveis teóricos e metodológicos, a significação da atividade cinematográfica como organicamente narrativa faz abrir uma gama de inflexões com específicas teorizações da narrativa histórica como as engendradas por Frank Ankersmit (2012) e Jörn Rüsen (2010), que compreendem o pensamento histórico como organicamente narrativo, evidentemente guardados os seus níveis de distanciamento epistemológicos, teóricos e metodológicos. Neste sentido, portanto, ao observar a necessidade de ampliação das formas históricas de narrar a experiência do passado de maneira segura, efetiva e com pretensões de validações universais (caráter científico), em meio à constante fragmentação da legitimidade da história enquanto ciência (história e literatura), vê-se a aproximação entre narrativa histórica e narrativa cinematográfica abrir um campo de paralelismos que possam alargar, fomentar novas alternativas às atuais formas de produção historiográfica.

Recebido em 13 de janeiro de 2021.  
Aprovado em 20 de maio de 2022.

## Referências

- ANKERSMIT, Frank. *A escrita da história. A natureza da representação histórica*. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2012.
- BAPTISTA, Mauro. *O cinema de Quentin Tarantino*. Campinas: Papirus, 2010.
- DELEUZE, Gilles. *Cinema 1: A imagem-Movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- DELEUZE, Gilles. *Cinema 2: A imagem-Tempo*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- DJANGO (Django Livre). Direção: Quentin Tarantino. Produção de Weinstein Company. Estados Unidos: Sony Pictures, 2012.
- DJANGO (Django). Direção: Sergio Corbucci. Produção de Sergio Corbucci e Bruno Corbucci. Itália: Anchor Bay Entertainment e Euro International Filme, 1966.
- GAUDREAU, Andre; JOST, François. *A narrativa cinematográfica*. Brasília: Editora UnB, 2009.
- INGLOURIOUS Basterds (Bastardos inglórios). Direção: Quentin Tarantino. Produção de Weinstein Company. Estados Unidos e Alemanha: Universal Pictures, 2010.
- JACKIE BROWN. Direção: Quentin Tarantino. Produção de Lawrence Bender. Estados Unidos: Miramax, 1997.
- KILL BILL I. Direção: Quentin Tarantino. Produção de Lawrence Bender. Estados Unidos: Miramax, 2010.
- KILL BILL II. Direção: Quentin Tarantino. Produção de Lawrence Bender. Estados Unidos: Miramax, 2010.
- PARENTE, André. *Narrativa e modernidade: os cinemas não-narrativos do pós-guerra*. Campinas: Papirus, 2000.
- PULP FICTION: Tempos de violência. Direção: Quentin Tarantino. Produção de Lawrence Bender. Estados Unidos: Miramax, 1994.
- RESERVOIRS DOGS (Cães de Aluguel). Direção: Quentin Tarantino. Produção de Lawrence Bender. Estados Unidos: Miramax, 1992.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa 3. O tempo narrado*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- RÜSEN, Jörn. *Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão. 2010.
- XAVIER, Ismail. *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.



# (Dis)continuidad ritualística terapéutica en la migración warao en el norte de Brasil

**Karla Pamela Reveles-Martínez<sup>1</sup>**  
Universidade Federal do Pará

**Resumen:** La enfermedad, la cura y la muerte se vivencian diferenciadamente en los lugares donde las personas son llevadas en la migración. Mediante narrativas sobre trayectorias terapéuticas de familias warao migrantes en la ciudad de Belén, al norte de Brasil, en este texto se muestra cómo el desplazamiento vulnera a los ancianos, quienes no han sido exentos de enfermedad y fallecimiento. Se resalta la memoria social de este pueblo en la diáspora con respecto al origen de las enfermedades y sus terapeutas tradicionales encontrados en la ciudad: *wisiratu* y *joarotu*. Se problematiza la limitación territorial en la continuidad de los rituales comunitarios en la ciudad, pero se resalta el papel de la atención individualizada ante eventos de brujería y enfermedades. Finalmente se cuestiona la disparidad y vulneración a la que continúan siendo orillados estos grupos en la ciudad.

**Palabras clave:** chamanismo y territorio; migración indígena; pueblo amazónico; pueblo Warao.

<sup>1</sup> Graduada en Biología por la Universidad Nacional Autónoma de México (2018) y maestra en Antropología por la Universidade Federal do Pará, Brasil (2021).

## (Des)continuidade ritualística terapêutica na migração Warao no norte do Brasil

**Resumo:** A doença, a cura e a morte são vivenciadas diferentemente nos lugares para onde as pessoas são levadas na migração. Por meio de narrativas sobre trajetórias terapêuticas de famílias migrantes Warao na cidade de Belém, norte do Brasil, este texto mostra brevemente como o deslocamento no Brasil tem prejudicado os anciãos, que não foram isentos de adoecimento e morte. A memória social desse povo na diáspora é destacada quanto à origem das doenças e seus terapeutas tradicionais encontrados na cidade: *wisiratu* e *joarotu*. A limitação territorial na continuidade dos rituais comunitários na cidade é problematizada, mas destaca-se o papel do atendimento individualizado em caso de bruxaria e doenças. Por fim, questiona-se a disparidade e vulnerabilidade a que esses grupos na cidade continuam sendo marginalizados.

**Palavras-chave:** xamanismo e território; migração indígena; povo amazônico; povo Warao.

## Therapeutic ritualistic (dis)continuity in Warao migration in northern Brazil

**Abstract:** Illness, cure and death are experienced differently in the places where people are taken in migration. Through narratives about therapeutic trajectories of migrant Warao families in the city of Belém, in northern Brazil, this text briefly shows how displacement in Brazil has harmed the elderly, who have not been exempt from illness and death. The social memory of this people in the diaspora is highlighted regarding the origin of diseases and their traditional therapists found in the city: *wisiratu* and *joarotu*. The territorial limitation in the continuity of community rituals in the city is problematized, but the role of individualized care in the event of witchcraft and illnesses is highlighted. Finally, the disparity and vulnerability to which these groups in the city continue to be marginalized is questioned.

**Keywords:** shamanism and territory; indigenous migration; Amazonian people; Warao people.

Celimar, una mujer de 23 años, aunque aparentemente mayor, se acercó junto con su familia a la enfermería de un refugio para migrantes indígenas warao en la metrópoli de Belén, al norte de Brasil. Su esposo casi no hablaba nada, llevaba una gorra que le tapaba los ojos y mantenía la cabeza agachada, apenas se podían apreciar las gruesas arracadas plateadas que llevaba en sus orejas. Con los ojos llorosos compartió que su hijo pequeño había muerto de sarampión hacía un año en Barrancas del Orinoco, en el estado Monagas en Venezuela, desde donde ellos venían. Posiblemente, víctima de la epidemia de sarampión que afectó a las comunidades warao en esa región en el 2018 (PARELLADA, 2019; OLETTA *et al.*, 2019). Monagas no es un estado originario del pueblo Warao, las comunidades que viven ahí se asentaron debido a flujos migratorios que enfrenta este pueblo desde décadas pasadas. No era la primera vez que Celimar iba a la enfermería, pues continuamente pedía alguna pastilla para el dolor de cabeza y el vómito que la aquejaban constantemente. Ella reflejaba lo lastimosa que es la migración, pero también daba cuenta del grado de marginalización en que la población warao es orillada en su país, pues atrás de una pastilla ella arrastraba dolor y todas las dificultades para tener una vida digna.

En 2016 se acentuó el encuentro entre grupos warao en la ciudad fronteriza de Roraima, en Brasil, esos grupos nunca se habían visto antes, pero entre ellos había aspectos en común: dejaban atrás a su familia, sus casas y pertenencias, pero a la vez se alejaban de una crisis que los estaba dejando sin la posibilidad de comprar comida. Además del hacinamiento sofocante en los refugios que el gobierno instaló posteriormente, la gente también se encontraba en condiciones de desempleo, burocracia, no se alimentaban de manera suficiente, tenían dificultades lingüísticas y su autonomía en la ciudad para aprovechar los servicios sociales y educativos también era deficiente. Pronto la convivencia se volvió conflictiva entre los grupos que venían de comunidades warao diferentes, esto y las otras deficiencias dentro del refugio hicieron que la gente abandonara los refugios y se desplazara a otros estados. Los diferentes niveles de conflicto muestran que las políticas asistencialistas y migratorias no han sido suficientes en el sistema de refugio, y, al mismo tiempo las personas muestran resistencia en la manera en la que se organizan y actúan (ACEVEDO y FERREIRA, 2020).

Entre el 2019 y el 2021 me aproxime a la cuestión migratoria del pueblo warao en Belén, Pará en donde realizaba mis estudios de maestría. La actividad que influyó decisivamente en la investigación fue observar participativamente como intérprete del español al portugués y viceversa en la enfermería del refugio municipal Tapanã, atendido por el Consultório na Rua (CnaR / “Consultorio en la calle”) de la Secretaría Municipal de Salud. Los aspectos observados en este lugar y las conversaciones con la enfermera condujeron los ejes temáticos que posteriormente se indagaron con mayor detalle con familias que prefieren vivir fuera del refugio.

En Belén no existe un programa de salud para la población indígena en contexto urbano por lo que la atención médica para la población warao pronto externalizó matices; quienes deciden vivir fuera del refugio la atención deja de ser rápida y directa, y a Belén llegaron personas con enfermedades avanzadas (SILVA *et al.*, 2020) debido a la marginalización a los servicios de salud en su país y las epidemias en este pueblo en los últimos años (sarampión, VIH, tuberculosis, desnutrición, enfermedades gastrointestinales, entre otras) (ARAUJO-GARCÍA *et al.*, 2020). Por otro lado, la atención médica tanto en el refugio como fuera de ellos revela que, pese a la diversidad de grupos warao, entre ellos hay personas que rechazan técnicas de asistencia médica debido al significado que tiene la sangre en sus prácticas de salud. Contrastivamente, en la subutilización de los servicios de salud las personas llevan a cabo prácticas referentes a sus saberes y con ello refirman su identidad más allá de las fronteras nacionales; muestran preferencia para ser atendidos por terapeutas warao, automedicación mediante remedios caseros y medicamentos farmacéuticos que tienen a disposición (REVELES-MARTÍNEZ y SANTOS-FITA, 2022) y buscan la dieta que más se asemeja a lo que consumían en su país (REVELES-MARTÍNEZ, 2022). Para tanto, desde la memoria social del pueblo warao con respecto a las enfermedades y sus terapias tradicionales se aborda cómo la migración modifica el acceso a las terapias o rituales para curar o evitar las enfermedades o la muerte.

## Metodología

La trayectoria terapéutica en contexto migratorio es el marco metodológico construido a partir de dos enfoques; el sociocultural de Esther Langdon (2012) y el de salud pública de Paula Morgado (2018). Este marco permite comprender que, en el modo de vida migrante las personas atraviesan por múltiples situaciones para recibir atención médica o cuidados a su salud en torno al contexto histórico y conflictivo específico. La cosmovisión de los pueblos indígenas tiene relación directa con la decisión de las prácticas terapéuticas escogidas en un tiempo determinado, además, otras condiciones se manifiestan en la atención a la salud en la migración y en la dinámica entre las personas y los lugares que transitan en la búsqueda de cuidados: apego al cuidado tradicional, obstáculos lingüísticos, excesiva burocracia, distancia, transporte, poder adquisitivo, acuerdos familiares, religión, discriminación en los centros de salud, entre otros.

En esa continuidad, se dio prioridad al contacto con familias que viven fuera de los refugios, pues fuera de ellos las personas tienen mayor libertad de decisión y agencia con respecto a los cuidados a su salud. Esa aproximación fue a través de las experiencias narradas (GOETTERT, 2009) de ocho familias en el municipio de Belén durante el periodo de agosto del 2020 a mayo del 2021. Se utilizó una guía de entrevista semiestructurada en la cual se abordaron las etapas del desplazamiento (WICKRAMAGE, 2019), con respecto a la etapa de llegada a Brasil y a Belén, se abordaron los eventos de enfermedad y tratamiento elegidos, la manera en que tuvieron acceso a la terapia con un terapeuta warao en la ciudad, muerte de familiares o conocidos por enfermedad durante el tránsito, y el tipo de cura buscada con la terapia elegida. Las familias entrevistadas hablaban español y warao, y respondieron principalmente en español. Una vez comunicados los objetivos de la investigación al cacique y a las familias de cada grupo, las familias entrevistadas participaron de manera voluntaria. El orden de las entrevistas surgió conforme se conocieron los lugares transitados por las familias en la ciudad.

## ¿Quiénes llegaron?

En uno de los barrios centrales de Belén hay una casa que es conocida entre los warao como lugar de paso para quienes después se desplazan a otros estados. En ese lugar conocí a varios de mis interlocutores. Celso (43 años, Nabasanuka-Tucupita)<sup>2</sup>, representante en ese momento, explicó que los warao que llegaron a Brasil procedían de las ciudades y también directamente de los caños o canales del delta del río Orinoco. Las motivaciones que los obligó a migrar o a quedarse en Venezuela ante la última crisis iniciada entre 2013-2014 dependió de varios factores. El pueblo warao se beneficiaba del asistencialismo del gobierno de Hugo Chávez, fue un presidente muy querido para ellos, pero a la vez provocó que las familias perdieran autonomía y organización comunitaria. Después de la muerte de Chávez la ayuda no fue la misma, por ese motivo, explica que quienes dependían únicamente del asistencialismo son quienes permanecen en los refugios para migrantes en Brasil. La crisis acentuó la desunión entre las comunidades e incrementó el robo de motores por parte de waraos asociados con criollos, así lo recordó Neibys (27 años), quien ha vivido casi toda su vida en el caño Winikina y pudo darse cuenta de la manera en que la ausencia de motores de borda dificultó la venta de ocumo chino (*Colocasia esculenta*), plátano (*Musa × paradisiaca*) y yuca (*Manihot esculenta*). Sin embargo, muchas personas que saben sembrar se quedaron en el delta; también se quedaron waraos profesionistas o quienes tienen familiares no indígenas. Por otro lado, comentaron que el flujo migratorio también se compone de las personas que ya vivían en las ciudades, cuyo principal sustento era pedir dinero en las calles, por ejemplo, de Carabobo y Valencia, pero debido a la crisis dejaron de recibir dinero y por eso migraron. En suma, es posible imaginar la diversidad de grupos warao tan solo en Belén, sin embargo, resuenan historias en común con respecto al cansancio, hambre, desempleo, discriminación, enfermedades, muerte, fragmentación familiar y nostalgia del lugar que dejaron.

Decenas de familias de la comunidad España del río *Winikina* del delta bajo y otras de la comunidad *Aunaburo* del río *Arawabisi* transitaban hasta llegar a una casa de paso en Belén y después se desplazaron a Fortaleza. Hábilmente, las familias se abrieron camino por sí mismas sobrellevando las dificultades, por ejemplo, el idioma, ya que la mayoría hablaban warao. De esta manera lo recordó Celso, quien conoció a estas familias y les ayudó a comprar boletos de autobús y les explicaba cómo llegar a los destinos, así lo comentó:

*Estaban allá toditos, no saben ni leer, ¿cómo lo hacen? Ellos pagan pasaje y se van, ¿cómo lo hacen, entonces? Ayer se fue una señora de aquí para Recife, no sabe leer, preguntar cuántas paradas se hace el ônibus, cómo se va a bajar en la última parada, a qué hora va salir el otro ônibus de ahí, como se llama el ônibus que va a pegar, a qué hora va a despegar el ônibus que va para Recife. Y se entiende, en el idioma de uno le va explicando.* (Celso, 49 años, Nabasanuka-Tucupita)

Desde el punto de vista de Celso, gran parte de los warao que prefieren vivir fuera de los refugios salieron de los caños y casi no hablan español. Son ellos quienes se abren camino a otros estados, o se reúnen con su familia extendida en alguna vivienda rentada.

<sup>2</sup> Indica lugar de origen y último lugar donde vivió en Venezuela.



## Dimensión territorial de los rituales terapéuticos y fallecimiento de gente sabia en la migración

Entre 2020 y 2021 se veía en las calles del barrio Marco y otros barrios centrales de Belén a familias con pequeños botes pidiendo dinero afuera de los establecimientos o en los semáforos. Hoy en día reciben canastas básicas donadas por ONG's pero no siempre llegan cada mes, como en los refugios en donde la ayuda humanitaria se centraliza. Otro apoyo financiero es el programa Bolsa Familia o el auxilio de emergencia. Sin embargo, por cuestiones burocráticas y tecnológicas no todas las personas acceden a tales programas. Para las familias que no vivían dentro de un refugio les resultaba más fácil continuar en las calles, aunque hubiera confinamientos obligatorios debido la pandemia por Covid-19.

Fue muy visible la cantidad de ancianos warao que llegaron junto con sus familias en el tránsito migratorio. Ellos y ellas se muestran fuertes, caminando kilómetros diariamente, pero quizá, otros fallecieron en las olas de contagios. Ante la ausencia de censos interestatales de la población indígena migrante no existen cifras exactas de cuantos Warao se contagiaron, sin embargo, se tienen algunos registros de muertes por Covid-19. En Amazonas y Pará fueron anunciados los primeros casos de contagio de indígenas warao, y en abril un hombre de 64 años murió en Belén por esta causa mientras estaba hospitalizado; ante otros casos en la ciudad e intentos de aislamiento, los contagios continuaron en el hacinamiento (VELÁSQUEZ, 2020). Sin embargo, se estima que, en Brasil, entre 2017 y 2020 murieron más de cien personas warao por Covid-19 y por otras enfermedades que aqueja a esta población y cerca de la mitad de estas muertes acontecieron en Pará (ROSA *et al.* 2021). En Venezuela, los mecanismos que mantienen al pueblo warao excluido al sistema de salud (ARAUJO-GARCIA *et al.* 2020) continuaron siendo evidentes durante la pandemia; la vacunación se centralizó en la capital Tucupita y la coordinación y logística para vacunar a las gente en las comunidades se afectó debido a la carencia de combustible e imposibilidad para comprarlo, en consecuencia son las personas quienes navegaban remando hasta por días para llegar a los ambulatorios, según hablado en un conversatorio indígena realizado desde Ciudad Guyana, Bolívar en el 2020.

La pérdida de ancianos warao por fallecimiento tiene impactos importantes en la continuidad cultural de este pueblo. En todo el delta se relatan historias que hablan del origen del mundo y el origen de los Warao y entonan sus cantos en su idioma, en esta tarea los ancianos continúan siendo imprescindibles a ser los “dueños del cuento viejo” (VELÁSQUEZ, 2020). Los ancianos siempre fueron muy respetados en sus comunidades, son ellos quienes eran nombrados jefes *aidamo* y su papel se relacionaba directamente con la impartición de justicia y la transmisión de los conocimientos, sabiduría y experiencia a la comunidad, aspectos también atribuidos a la mujer anciana *tidaidamo* (CROES *et al.* 2004). En las últimas décadas los *aidamo* en las comunidades de Venezuela intermedian las relaciones de los grupos con las agencias gubernamentales (CIRINO, 2020). Este aspecto cobra fuerza en Brasil con la presencia de los caciques, ellos ya no son elegidos como *aidamos* ancianos, sino en la mayoría de los casos son hombres que hablan español y entienden el portugués a la vez que lo van aprendiendo. Los caciques son elegidos en los refugios y también en las casas en donde rentan las familias, incluso aunque sean grupos pequeños hay un cacique. Ellos se involucran políticamente asegurando y administrando los bienes que son donados u otro tipo de servicios que les son ofrecidos. Aunque no todos los ancianos en Belén actúan como caciques o jefes *aidamos*, todavía existe el reconocimiento de

autoridad hacia el especialista ritual *wisiratu*/ “dueño del dolor”. En las comunidades en Venezuela los *wisiratu* o *wisidatu* han contribuido a mantener el equilibrio entre la sociedad, el medio ambiente y lo sobrenatural, así como la superación de tensiones y conflictos (CIRINO, 2020). Muchos de estos sabios, en su mayoría ancianos y pudiendo ser mujeres, se desplazaron a Brasil junto con sus familias y hoy están fuera de sus comunidades en donde se lleva cabo toda su ritualidad.

Celso vivió veinte años en el municipio Tucupita, capital del estado Delta Amacuro, por eso en Brasil puede reconocer a la gente que vino directamente de los caños, los reconoce como “la gente que sabe más”, dice: “*ellos son más que uno, saben todo de la mata del moriche*”. Los refugios también fueron punto de encuentro de familias de los caños quienes se diferenciaban por su dialecto, entre estas comunidades había gente sabia porque sabían realizar los “bailes sagrados”, estos bailes no se realizan en los refugios, aunque sí otros bailes populares; ya que solo pueden realizarse bajo ciertas condiciones:

*No lo ha mantenido ahora [en Brasil] porque no está en su comunidad, para ellos es un secreto muy grande, es muy sagrado, es un baile que no es por hacerlo, hace el evento bien, como tiene que ser, como viene la cultura al principio. (Celso, 49 años, Nabasanuka-Tucupita)*

Incluso comenta que, si en los caños no hay alguien que sepa cómo se realiza correctamente esas ceremonias tampoco son llevadas a cabo. Esa tarea le es destinada a los *wisiratu* y uno de estos especialistas provenía de *Mariusu*, y también murió en un refugio de Manaus:

*Los que se quedaron allá no pueden hacer las cosas porque se hace de una forma. El que murió es el que sabía algo del espíritu chamán, wina<sup>3</sup> [...] No hay como lo hacían, ellos tienen que esperar a que regrese, y no lo han puesto en práctica, si no se hace bien el espíritu mata al chamán o mata a los más pequeños y genera enfermedades. (Celso, 49 años, Nabasanuka-Tucupita)*

Los recuerdos y experiencias de las personas que dan cuerpo a este escrito expresan la noción acerca del origen de las enfermedades y la muerte y cómo pueden ser evitadas. En las conversaciones continúan mostrándose los saberes que las personas todavía recuerdan con gran respeto, aunque estén lejos de sus comunidades. La yuruma, almidón extraído de la palma de moriche siempre se menciona cuando hablaban acerca de sus alimentos. Neybis recuerda la yuruma junto a los cantos sagrados *najanamu* y *jabisanuku*, los cuales son parte de las ceremonias en presencia del *wisiratu*. La relación con los elementos ceremoniales y la presencia del *wisiratu* se realizan de la manera más correcta posible. Por este motivo, en Belén no se les ve realizando bailes y cantos sagrados. De esta manera lo explica Neybis:

*Si nosotros bailamos fuera de ceremonia los cantos warao los niños se enferman [...] el Wisiratu es capaz de llevar todos los niños. Cuando va a bailar ese baile tiene que ser con mucho respeto, tiene que tener todos los materiales, ropas especiales, solo bailan adultos. Tres días de puro baile, en la época de seca, porque se prepara cerca de la casa, se tumba mata de moriche, se tumba, y se realiza el baile. (Neybis, 27 años, Winikina-Tucupita)*

<sup>3</sup> Wina es una lamina extraída de la corteza del cogollo de la palma *winamoru* (*Euterpe precatoria*), utilizada por los chamanes para envolver el cigarro de tabaco y así curar a los pacientes enfermos por *jebu* o daño warao (CROES et al. 2004).

Esta relación tan afectiva con el *wisiratu* y a la vez el temor a la aparición de enfermedades o la muerte de los niños muestra que la cosmovisión del pueblo warao todavía está presente en la memoria social de las familias que están en Brasil, aspecto que puede ser comparado a través del mito. Por medio de la etnohistoria Jenny Gonzáles Nuñez (2020) recopiló de la periodista warao Yordana Medrano en el 2009, el mito de origen llamado “Buen Brazo” o “Jarayaquera”:

En un lugar muy extraño vivía un wisidatu y tenía dos nietos, él les estaba enseñando para ser los próximos wisidatu de la comunidad, pero uno de sus nietos tenía un brazo exacto para matar el ave que quería, nunca fallaba, nunca podía fallar porque aparte de que tenía el don de ser el próximo wisidatu de la comunidad, tenía el respaldo de su abuelo, que era su maestro, se fue una vez a cazar y ya tenía calculado a aquel que era un pájaro, y Jarayaquera apunta y falla, al momento que falla él se tira al suelo pensando que algo malo va a suceder [...] el abuelo le dice que ciertamente va a pasar, pero que él mismo vaya y busque su flecha y que se va a dar cuenta qué es lo que hay. Jarayaquera [...] encuentra su flecha entre los matorrales, y cuando saca la flecha mira un hueco y que hacia abajo mira cosas impresionantes, [su abuelo] le dice: “tendrán que ir a averiguar qué hay [...] y vuelven”. Fueron los hombres más fuertes, entre ellos Jarayaquera, bajan y bajan, mujeres también, muy fuertes, bajan hacia esta tierra, y miran e intentaba bajar también una mujer embarazada y no puede, se queda atascada [...] Mientras los hombres pasaban los días acá encontraron abundantes comidas, agua, encontraron los moriches, vieron muchos peces, animales de la selva, de los morichales, pero todos podían convivir juntos. Pasaron una semana aquí abajo y cuando intentaron subir ya no podían porque estaba todavía la mujer allí. Pasaron nueve meses cuando miran hacia arriba que ya no se le veía la pancita a la mujer sino que [...] era la luna [...]. Mueren cada uno de los hombres warao porque desobedecen a su wisidatu, al canobo [espíritu superior] que está allá arriba, porque no lograron subir, sin embargo, ellos para compensar el daño, porque creen que es un daño, empiezan a devolverse a sí mismos a la tierra para que puedan nacer más hombres arao y puedan reproducirse, pensaron de que era una forma de comunicarse con el canobo que está allá arriba. Empieza a poblarse, se casaron entre ellos, empiezan a hacer sus casas, tal cual como vivían allá arriba, pero en su sueño conversaron con canobo que les dijo que vendrían muchas enfermedades y que ellos debían prepararse, por eso ellos empiezan entonces, a través de la sabiduría, los saberes, de Jarayaquera, que empieza a mostrarse wisidatu aquí abajo en esta tierra, y empiezan a muchos otros jóvenes a ser wisidatu, a ser sabios, a ser chamanes, a ser curanderos, a ser médicos tradicionales, tal cual cómo vivían arriba. Cuando realmente vienen esas enfermedades murieron muchos Warao, pero también poblaron muchos warao las tierras del Orinoco. Dicen que no solo eran los warao sino mucha otra gente poblaron, empieza la creación del mundo. Nosotros también tenemos un don que es canobo, y allá arriba también viven muchos Warao que también nos miran y que son iguales a nosotros. (GONZÁLES, 2020: 19-21)

La autora extrapola este mito con la época contemporánea en donde se observa la migración hacia otro lugar bajo la tutela de la sabiduría de los ancianos para enfrentar aspectos desconocidos. Además, en este mito también se reconoce el origen de las enfermedades y la muerte debido a la transformación de espíritus. Las personas entrevistadas mencionan al *wisiratu* como aquel que mantiene la sabiduría del pueblo y es capaz de proteger a la comunidad de enfermedades si realiza las ceremonias correctamente. En ese sentido, el *wisiratu* también es considerado un médico, él cura las enfermedades causadas por espíritus *jebu*, el daño warao y otras afecciones provocadas por espíritus del ambiente y es reconocido como un especialista benevolente que con sus poderes no mata a las personas (WILBERT y LAFEE-WILBERT 2007; GUANIRE, 2008).

Mucha gente afirma que la ausencia del *wisiratu* o algún brujo, como también los nombran, expone a las personas a la muerte si ellas no son atendidas. Vemos una situación compleja en donde se debe cuestionar la manera en que la migración ha afectado la ritualidad en torno a la protección de las comunidades en Venezuela ante la ausencia del *wisiratu* y, por otro lado, la ausencia de alguno a disposición para que cure a las personas cuando se enferman en cualquier lugar de Brasil.

La dimensión territorial de las prácticas rituales en la diáspora es un aspecto que cada vez es más cuestionado, tal es el caso del llamado chamanismo transnacional, investigación de Sangmi Lee (2019). La autora transita entre los rituales chamánicos Hmong en Laos, y en California, Estados Unidos, en torno a la migración de este pueblo indígena. Observa que la eficacia y el poder de los rituales chamanísticos no están limitados territorialmente. En Laos, los chamanes practican el ritual de curación *ua neeb* para los aldeanos y también practican rituales individualizados para familiares, amigos o miembros del clan que residen en Estados Unidos; inversamente, chamanes Hmong desplazados o que han nacido en Estado Unidos realizan rituales para clientes locales y a nivel transnacional para parientes que migran a otros lugares. La autora encontró un chamanismo desterritorializado en el cual los rituales trasciendan las limitaciones del espacio territorial y son efectivos incluso sin la presencia física del chamán. Y, aunque cada vez crece más la individualización y mercantilización de los rituales en la diáspora, el poder del chamán se sigue considerando una "tradición" étnica que se ha transmitido de generación en generación en ambos países y es una fuente de continuidad cultural en la diáspora (LEE, 2019).

En el caso de los Warao en Brasil, conforme las narrativas, se muestra una fuerte dependencia a los elementos característicos de la eco región del delta del Orinoco y que son parte de sus ceremonias religiosas; razón por la cual los rituales comunitarios para evitar la llegada de enfermedades en las comunidades no se realizan en el país.

En el delta del Orinoco la medicina tradicional persiste ante la carencia de asistencia médica, por ejemplo, en las comunidades de *Winikina*, *Araguamujo*, Guayo (WILBERT, 1996), Tucupita y *Araguabisi* (GUANIRE *et al.*, 2010) esta práctica aún no ha desaparecido. Con respecto al *wisiratu*, este actúa de dos maneras: la de médico y la de especialista ritual, también llamado "dima" o padre, ambas profesiones se basan profundamente en la etiología de las enfermedades. Los rituales comunitarios en su presencia giran en torno a la celebración de fiestas religiosas, el inicio de la época de caza, siembra o recolección, el agradecimiento o apaciguamiento de la ira de los espíritus, para combatir una epidemia, la curación de un enfermo, entre otros (GUANIRE *et al.*, 2008).

El *wisiratu* es mediador entre la comunidad y el espíritu *Kanobo* del norte, del este y del sur, y dependiendo la iniciación puede ser guiado por los espíritus *Ariawara*, *Uraro* o *Warowaro* (NAVA, 2012). En Croes *et al.* (2004) se comenta que, aunque hay diversas transformaciones en la ritualidad que realiza el *wisiratu* todavía existen elementos que continúan siendo obligatorios. Los cantos y la danza en las ceremonias rituales son el medio por el cual el *wisiratu* conversa con los espíritus y, a modo de pago, entrega las ofrendas para el gran espíritu *Kanobo* para la protección de la comunidad contra enfermedades. La historia de los bailes sagrados *jabisanuka* y *najanamu* coinciden; hubo un día en el que el *wisiratu* pidió razón a los espíritus acerca de enfermedades que afectaron repentinamente y de gravedad a personas que acostumbraban a bailar. En esa comunicación los espíritus pidieron al *wisiratu* que los Warao debían bailar en su nombre con *yuruma* (fécula del tallo de la mata de moriche), después, el *wisiratu* recibió el canto en sus sueños. Estas danzas rituales se realizan en el morichal o en medio de la comunidad. Para ello, al comienzo de la jornada de la recolección de la *yuruma* se danza *jabisanuka joromaja* y después se construye la pista de baile *jomonoko* con los troncos de la palmera de moriche o también puede ser en el suelo de tierra. Aunque las danzas se realizan en los meses de abril a mayo también se danza cuando los espíritus lo solicitan al *wisiratu* (CROES *et al.*, 2004). Algunos



materiales utilizados en las danzas son: collares coloridos, maraca sagrada *jebu mataro*, sonajeros que amarran en una pierna llamados *sewey* hechos con semillas de la planta retama (*Thevetia peruviana*), cintas coloridas hechas con cabuyas o fibras de moriche *jau*, sombreros hechos de la penca de la mata de moriche, maracas pequeñas *Moriki*, plumas de aves, *Esemoi* o flauta de hueso, entre otros (CROES *et al.*, 2004).

Velásquez (2020) opina que la cantidad de usos asociados con la palmera de moriche dan cuenta de cómo este pueblo ha aprendido de los caños, de la vegetación, sus animales y sus ríos, y su río Orinoco “padre de las aguas” y aunque los Warao hoy en día son resistencia, esta relación simbólica se va desvaneciendo para algunos ante la creencia de que sus dioses y espíritus los han abandonado, además, existe la percepción de que sus mitos no encajan con las formas ajenas de pensar y han sido objeto de burla y persecución en la sociedad dominante. Con el tiempo, los chamanes ya no cumplen el papel que antes porque poco a poco se han muerto y también porque se cree que ya no son tan eficaces ante nuevas enfermedades (VELÁSQUEZ, 2020).

Aunque en Brasil se dificulta la realización de rituales comunitarios no sucede lo mismo con la atención individualizada. En Belén la gente ha manifestado dentro y fuera de los refugios la necesidad de ser atendidas por un brujo o por un *wisiratu* (REVELES-MARTÍNEZ y SANTOS FITA, 2022). El *wisiratu* al ser el médico dentro de las comunidades warao, tradicionalmente, cuando la gente se enfermaba, él era el primer especialista en la trayectoria terapéutica del enfermo, pues era él quien discernía el origen de la enfermedad; si la persona estaba enferma por espíritus *jebu* era tratada por el propio *wisiratu*, pero si la persona tenía algún daño warao, la persona era encaminada con un *Bajanarotu*/ “brujo de fuego” o un *Joarotu*/ “dueño de la *joa*”, por el contrario, si la persona tenía una enfermedad natural era enviada con la fitoterapeuta o a los centros de salud (WILBERT y LAFÉE-WILBERT, 2007). Hoy en día, pese a la aceptación de la biomedicina, mucha gente todavía acostumbra a visitar inicialmente a un *wisiratu*, y en el transito migratorio esta preferencia se manifiesta.

Otra situación muy común es el embrujo en el tránsito migratorio, las acusaciones de embrujo son recurrentes entre grupos, incluso, ese ha sido uno de los motivos por los cuales las familias deciden salir de los refugios (ROSA *et al.*, 2021). Las personas pueden ser víctimas de “embrujo” “trabajos” o “daño warao”, estos son maleficios para provocar la muerte y son enviados por los brujos. Las investigaciones sobre chamanismo warao indican que los especialistas *bajanarotu* y *joarotu* son temidos debido a su poder para provocar la muerte, sin embargo, ambos llegan a ser considerados médicos por su capacidad para los daños causados por *bajana* y por *joa* (WILBERT y LAFÉE-WILBERT, 2007), sin embargo, hoy en día las personas aprenden diferentes terapias de cura en las ciudades, a estos Warao no iniciados como chamanes son conocidos como “curiosos”, pero llegan a ser muy solicitados como es el caso de los ensalmistas.

Jeremias tuvo que salir de Brasil para buscar un chamán en Venezuela. Él llegó a Brasil con su esposa y sus cuatro hijos, dos adolescentes de 13 y de 16 años, y dos niños de 10 y de 5 años. En su trayecto como migrante diversos aspectos llevaron a un impactante quiebre en su familia. Los padres de Jeremías y un hermano también vinieron a Brasil en el 2017 pero ellos se fueron directo a Fortaleza, Ceará, y otro de sus hermanos se fue a Manaus. En ese año Jeremías decidió regresar a Venezuela con su esposa, pero ella falleció. La familia de Jeremías piensa que la muerte de ella fue porque tenía un daño que un brujo le puso desde Vene-



zuela antes de llegar a Brasil por primera vez; cada día sangraba como si menstruara, e indica, otras mujeres en la comunidad han muerto con el mismo daño. Al siguiente año, Jeremías regresó con sus hijos a Brasil, y en uno de los refugios, en Paracaima, su hijo más pequeño se cayó. Después de ser hospitalizados por dos semanas falleció en el 2019. Recuerda un momento de desesperación en el hospital mientras esperaba a su hijo, pues no podía entenderse con los médicos:

*Yo lloraba, yo casi no hablaba, ahí solo hablaban brasileño, doctores, enfermeras... He pasado mucho duro, vida difícil. [...] yo preferiría así mi vida vivir, así de tanta cosa que yo ya he pasado aquí dando vueltas de allá para acá viviría mi miseria para ese lado porque una parte de allá me gusta, yo preferiría ayudar a los que más necesitan por allá, a los que están allá porque he escuchado que las niñas no tienen ropa, no tiene nada. (Jeremías, 40 años, Arawabisi-Tucupita)*

Antes y durante la pandemia para muchas familias era sumamente difícil regresar a Venezuela por el costo y por el cierre de la frontera. Alejarse de grupos con personas potencialmente peligrosas no ha sido tan difícil como lo ha sido encontrar un *wisiratu* o algún brujo durante el tránsito migratorio para enfrentar la enfermedad, estas son dificultades a las que se enfrentan algunas familias en Brasil. Por consiguiente, el servicio de los terapeutas warao se va cotizando; en Manaus uno de ellos llegó a cobrar \$3000 reales, una cantidad casi imposible de pagar, comenta Neybis. Él en su trayecto encontró varias personas que fueron embrujadas, pero no encontraron chaman y se murieron. Uno de estos casos es el de la prima de su esposa, quien murió en Manaus a los 17 años, comenta:

*No era una enfermedad, ella tenía dolor de estómago, fiebre, se ponía más flaca. [...] Un curandero puso un trabajo para ella en Venezuela, le hicieron un trabajo. [...] Si una persona siente un dolor fuerte en la barriga eso ya no es enfermedad, sino eso ya es mal espíritu; y si no hay curandero es capaz de morir, se muere, si no ayuda para que ella se recupere los familiares están ahí hasta que ella se muere. [...] Hay varios malos espíritus, hay unos que atacan como enfermedad, da fiebre, dolor de cabeza, se pone flaca, si no va con un curandero ella se muere. (Neybis, 27 años, Winikina-Tucupita)*

La búsqueda de atención individualizada con chamanes warao no se contrapone con la oferta terapéutica biomédica ofrecida en el municipio de Belén. No obstante, la atención ofrecida por el programa de “Consultório na Rua” de la Secretaría Municipal de Saúde para la población warao ha mostrado que no siempre es la primera instancia buscada por las personas cuando se enferman. La atención con algún *wisiratu* u otro chamán o curioso depende de la presencia de alguno de ellos, la cual es baja, sin embargo, aunque haya uno a disposición, la decisión depende de si la persona o familia todavía priorizan la atención inicial con un *wisiratu*, sea para realizar el tratamiento principal o bien, complementarlo con el tratamiento biomédico, si hay alguna relación familiar con el mismo y si éste posee buena fama serán buenos índices de confianza. No obstante, la escasa relación de las familias que viven fuera de los refugios con los servicios de salud del municipio, sea por dificultades lingüísticas, la falta de orientación para el uso de los mismos, el rechazo a técnicas y tratamientos biomédicos, los precios que los curanderos warao van fijando pero también el bajo poder adquisitivo para la compra de medicamentos de farmacia, todo esto ha contribuido a la automedicación, sea con remedios caseros o con medicamentos farmacéuticos que la gente va guardando (REVELES-MARTÍNEZ y SANTOS FITA, 2022).

La subutilización de los servicios de salud y la autonomía para llevar a cabo sus saberes de cura que tienen a disposición muestran que son activos en la resolución de problemas estando en otro país. No obstante, es importante no perder

de vista que la migración ha cobrado la vida de enfermos por embrujo u otros padecimientos y la muerte de ancianos y de terapeutas warao. Este un aspecto que debe problematizarse considerando las implicaciones en la continuidad cultural de este pueblo frente a una diáspora internacional. La muerte ha sido inevitable para los cuerpos migrantes que son vulnerabilizados desde el momento en que son forzados a salir de sus tierras. La familia de José (43 años, *Winikina*, Tucupita) y Rosenda (44 años, *Winikina*, Tucupita) cuentan cuatro familiares fallecidos en Brasil desde el 2017: dos por causa de COVID-19, uno por daño warao y el otro por haber sido golpeado por un militar en Boa Vista. El velorio de los cuerpos es un aspecto diferente en Brasil, pues ellos acostumbran a velar los cuerpos durante dos días.

## Terapeutas en Belén

Cuando las familias deciden permanecer por un tiempo indefinido y de manera permanente se ha observado que construyen sus asentamientos colectivos o rentan en vecindades en zonas más distante de la zona central de la capital. Este es el caso de Outeiro, uno de los distritos de Belén donde conocí a la cacica Mariluz (29 años, Arawabisi-Tucupita). Ella me explicó que, en su vecindad con 24 familias warao había familias que eran atendida por el *wisiratu* de otra comunidad u otros brujos también acudían ahí si eran solicitados. De este modo, me dirigí a hacia otra comunidad establecida en Itaiteua, también Outeiro, para conocer al *wisiratu*. Nicolás, el cacique de esa comunidad me recibió, pero para poder conocer al *wisiratu* y hacer cualquier investigación, la decisión no dependía solo de él sino de los ancianos, quienes se reunieron para negociar lo que yo tendría que dar a cambio. Después de entregar alimentos para las 29 familias, el 13 de abril de 2021 conocí al señor Sabino Rafael Díaz, anciano de entre 80 y 85 años (Figura 1).

La visión de Sabino era limitada, así como su audición y habla. Él ya era un *wisiratu* conocido en Barra de Cocuina, en Venezuela, la gente lo buscaba incluso de otras comunidades. Nicolás recuerda cuando el señor curó a una mujer de los caños que fue mordida por una serpiente. Ahora en Outeiro también es conocido, aunque el señor no ve, sus familiares explican que él puede identificar el mal de la persona únicamente con tocarla. El señor no trabaja con tabaco porque no lo ha conseguido, pero sus familiares explican que las herramientas que utiliza es el cigarro, sus manos y el canto. Gente de fuera y de la propia comunidad lo procuran. Ahí mismo hay otro curador que, en opinión de la gente de fuera, aprovecha su posición de brujo para imponer miedo y de esa manera pide dinero en la misma comunidad y fuera de ella.



**Figura 1.** Señor Sabino sentado en la silla en el momento de la negociación

Había escuchado entre diversas conversaciones que había un brujo en Ananindeua, otro municipio de la Región Metropolitana de Belén. Poco después supe que se trataba del tío de Mariluz, el señor José Mata, a quien conocí y a su esposa Rosenda el 11 de abril del 2021, oriundos de *winikina*.

Ellos viven en un grupo familiar pequeño con un cacique. Siempre andan juntos, pues José tiene dificultades de movilidad y habla debido a un accidente cerebrovascular (ACV), producto de un daño warao que le hicieron, pero no se puede curar así mismo. El aprendizaje de José como *joarotu* comenzó por interés propio, ya que él quería ayudar a sus hijos, pues previamente dos de ellos murieron. A partir de entonces, José ha curado gente en Venezuela y gente de Brasil. Para Rosenda él es su médico: “yo paso primero con él si me duele algo, ya luego me tomo una pastilla”.

José y Rosenda explican que existen espíritus malos y buenos que se encuentran en los árboles, los animales, el río, la tierra, las piedras y el viento. Los espíritus malos son los que entran al cuerpo de las personas, dependiendo el espíritu, éste se aloja en una región específica del cuerpo. Mencionan algunos de ellos. El primero es el espíritu *Naharao*, este es atraído principalmente por la sangre menstrual en un río. Hay otros espíritus que vienen de la selva, le llaman en español ‘alma sola’ o ‘espíritu del palo’, comentan que este espíritu es parecido a un joven muy delgado, casi esqueleto, éste entra por el estómago y puede provocar tos fuerte, dolor de cabeza, dolor de estómago, fiebre y diarrea. El espíritu de las piedras provoca un dolor fuerte en las rodillas. El señor José, por ejemplo, tiene tiempo con un espíritu de la tierra *Joboto a rao*, su esposa cree que posiblemente entró al cuerpo de José cuando se quedó dormido en el suelo después de haberse alcoholizado, desde entonces, tiene un dolor fuerte en la pierna. Una persona puede tener varios malos espíritus en el cuerpo, y en cualquiera de los casos el *wisiratu* es quien examina, identifica y succiona los espíritus del cuerpo de la persona para después soplarlos o enviarlos al aire. José también puede identificarlos mediante el frío característico que siente al tocar a una persona. Para extraerlo, con sus manos va jalando el espíritu y lo lleva hacia el aire. Con la mitad de su cuerpo entumecido, José utiliza con su mano izquierda cinco cigarros por sesión, ante la ausencia de tabaco, y los cantos *joa* para deshacer daños warao provocados por otros *joarotu*. Cabe destacar que José también realiza sesiones de cura a otras personas a través de ensalmos para curar llagas en la boca, herpes cutáneo

(llamado culebrilla en Venezuela), dolor de estómago, dolor de muela, quemaduras y otros malestares. En Boa Vista y en Manaus ayudó a personas mediante ensalmos, en opinión de su esposa, José está siendo conocido gradualmente como alguien que sabe y cura (REVELES-MARTÍNEZ y SANTOS-FITA, 2022).



Figura 3. José y Rosenda en Ananindeua.

Los Warao buscan cura, y ante la ausencia de los chamanes o incluso “curiosos”, indica José: “los Warao han buscado la cura con brasileños [...] pero no entienden portugués”. José no especifica cuales son las prácticas o terapias brasileñas a las que se refiere, pero en Rosa *et al.* (2021) se indica que hay familias warao que en Brasil se han acercado a sacerdotes de la religión Candomblé. De la misma manera, José comenta que hay brasileños que se han acercado a los Warao, incluso a él mismo lo han buscado pero no se han convencido que él les puede ayudar.

También reconoce que la práctica de cura a través del *joarotu*, e incluso “curiosos” warao de buena fama, se ha convertido en un medio de obtención de ganancia: “Hay gente que le gusta cobrar [...] aquí en Brasil las personas están cobrando 1200 [reales]”. José no especifica cuánto cobra, pero sí aclara que cuando la persona puede ayudar prefiere que sea voluntario. Finalmente, consideran que están mucho mejor que en Venezuela. En septiembre del 2020 José y su familia ya estaban en João Pessoa. José comenta emocionado que ahí logró recibir rehabilitación para su ACV, se está desempeñando como ensalmista, reciben ayuda del gobierno y sus hijos están estudiando, sin embargo, el deseo de regresar a Venezuela no se desvanece.

## Conclusión

La migración internacional warao ha sido factor de discontinuidad cultural que afecta la colectividad la manera en la que a través del ritual comunitario se



reúnen para propiciar el bienestar común en sus tierras, altamente impactadas por los intereses del Estado venezolano. Gradualmente, el desplazamiento vulnera a los ancianos, quienes guían con sabiduría, pero no han sido exentos de enfermedad y fallecimiento. Sin embargo, frente a los nuevos referentes se reproduce la organización social y sus saberes a través de sus prácticas de cuidado a la salud. Las familias procuran vivir agrupadas con la representatividad de un cacique y la memoria social permite que los ancianos y curanderos warao sean respetados y sufridos cuando ellos mueren. La búsqueda de cura a través de algún terapeuta warao moviliza la transitoriedad de las familias en la ciudad ante la continua conflictividad por brujería, pero también para quienes estos terapeutas todavía son prioritarios en las trayectorias terapéutica. Finalmente, nuevas condiciones se podrían presentar, como lo es el interés por las terapias locales en Belén, así como el reconocimiento de los brasileños hacia el conocimiento de los terapeutas warao. No obstante, aunque se construya la permanencia de estos grupos en la ciudad se debe seguir resaltando que ellos continúan en condiciones evidentes de disparidad que los orilla a seguir pidiendo dinero en las calles. Esta situación los vulnera y conduce a nuevos desplazamientos arriesgando su propia vida.

Recebido em 5 de agosto de 2022.

Aprovado em 27 de outubro de 2022.

## Referencias

- ACEVEDO, R.; FERREIRA, Amarildo J. Migrantes. “Refugiados venezuelanos: conflictos e políticas de estado”. In: REIS, T. S.; SOUZA, Carla M.; OLIVEIRA, Monalisa, P.; LYRA, J. Americo. (orgs). *Coleção história do tempo presente*. Roraima: Editora da UFRR, 2020. pp. 224-252.
- ARAUJO-GARCÍA, Z.; TILLET, A.; WAARD, J. Tuberculosis: enfermedad endémica y desatendida entre los indígenas warao del delta venezolano. *EntreRios*, 3 (2): 50-71, 2020.
- CIRINO, C. A. Índios, imigrantes e refugiados: os Warao e a proteção jurídica do Estado brasileiro. *EntreRios*, 3 (2): 124-136, 2020.
- GOETTERT, J. D. Gentes, migração e transitividade migratória. *Espaço Plural*, 10 (20): 53-62, 2009.
- GONZÁLES, M. J. O caminho é árduo e cheio de perigos: os Warao do Delta do Orinoco, *EntreRios*, 3 (2): 11-23, 2020.
- GUANIRE, N., ARANGUREN, A.; GONZÁLEZ, O. Wisidatu: Mágico espiritual de los indígenas warao de Tucupita y de la Isla de Araguabisi en el Estado Delta Amacuro-Venezuela. *Boletín Antropológico*, 26 (73): 149-172, 2008.



GUANIRE, N.; ARANGUREN, A.; GONZÁLEZ, O. Etnobotánica medicinal de los indígenas Warao de Tucupita y de la isla de Araguabisi en el estado Delta Amacuro, Venezuela. *Boletín Antropológico*, 28 (79): 139-158, 2010.

MORGADO, Paula C. L. *A saúde reprodutiva das mulheres migrantes em Niamey [Níger]: trajetórias terapêuticas e dinâmicas locais*. Tesis de Doctorado. Estudios africanos, IUL, 2018.

NAVA, D. Jenny. *Del morichal a la ribera: dinámicas de cambio cultural y entramados subjetivos entre los warao del delta bajo central*. Tesis de Doctorado, Antropología, IVIC, 2012.

LANGDON, Esther J. *La negociación de lo oculto: Chamanismo, medicina y familia entre los Siona del bajo Putumayo*, Popayán: Universidad del Cauca, 2014.

LEE, S. Traditionally transnational: Cultural continuity and change in Hmong shamanism across the diaspora. *Ethnography*, 21 (1): 51-69, 2021.

OLETTA, L.J.F.; CARVAJAL DE CARVAJAL, A. C.; CASTRO, MSJ; VALENCILLOS, C. W; ORIHUELA, A. R; GODOY, O; BARRETO, A; PEÑA, A. S. Vigésima Sexta Alerta de sarampión en Venezuela. La letalidad por sarampión es 67 veces mayor en población de etnias indígenas. *Med Interna*, 35 (2): 67-72, 2019.

PARELLADA, Alejandro. Venezuela. In: BERGER, David. N. (org.). *El mundo Indígena*. Lima: Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas, 2019. pp. 232-239.

REVELES-MARTÍNEZ y SANTOS-FITA. Saberes en práctica en el cuidado a la salud en el contexto migratorio de los Warao en una ciudad del norte de Brasil. *Revista Etnobiología*, 20(2): 111-130, 2022.

REVELES-MARTÍNEZ, Karla P. Alimentação como prática de cuidado na transitoriedade dos Warao em Belém, Pará. In: CIRINO, Carlos; LIMA, Carmen y GONZÁLEZ, Jenny (orgs.). *Os Warao no Brasil: diáspora, políticas e direitos indígenas*. Mossoró: Edições UERN, 2022. pp. 64-88.

ROSA, Marlise et al. *Os Warao No Brasil: contribuições da antropologia para a proteção de indígenas refugiados e migrantes*. ACNUR, 2021.

SILVA, Hilton P., MIRANDA, Julia C.T., LIMA, Vitor N. Desafios às políticas de saúde para populações tradicionais em áreas urbanas: O caso dos indígenas Warao em Belém do Pará. In: HEUFEMANN, Nicolás E. C. (org.). *A saúde indígena no Brasil: Diálogos, interculturalidade e cuidado*. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2020. pp. 178-197.

VELÁSQUEZ, R. Notas acerca de los indígenas warao migrantes en Brasil. *EntreRios*, 3 (2): 102-123, 2020.

WICKRAMAGE, K; VEAREY, J; ZWI, Anthony B; ROBINSON, Courtland; KNIPPER, Michael. Migration and health: a global public health research priority. *BMC Public Health*, 18: 987, 2018.

WILBERT, Werner. *Fitoterapia Warao, una teoría pneumica de la salud, la enfermedad y la terapia*. Caracas: Instituto Caribe de Antropología y Sociología, 1996.

WILBERT, Werner.; LAFÉE-WILBERT, Cecilia. A. Los Warao. In: FREIRE, Germán.; TILLET, Aimé (orgs.). *Salud Indígena en Venezuela*, v. II. Caracas: Editorial Arte, 2007. pp. 335-395.

# O surgimento de uma antropologia meridional: a criação do Instituto de Antropologia em Santa Catarina

**Amurabi Oliveira<sup>1</sup>**

Universidade Federal de Santa Catarina

**Resumo:** O exame contínuo da formação e desenvolvimento das ciências sociais faz parte da tradição intelectual da antropologia brasileira, que recorrentemente toma como marco inaugural do processo de institucionalização da ciência antropológica o advento dos cursos superiores de ciências sociais na década de 1930. O presente trabalho visa contribuir para o debate acerca da história da antropologia brasileira, analisando a criação e o funcionamento do Instituto de Antropologia na Universidade Federal de Santa Catarina na década de 1960. Através desta análise busca-se problematizar a ideia de que a antropologia produzida longe dos grandes centros seria “provinciana”, demonstrando a dinâmica assumida neste contexto em termos de formação acadêmica e produção de pesquisas neste Instituto.

**Palavras-chave:** história da antropologia; antropologia brasileira; Instituto de Antropologia; antropologia em Santa Catarina.

OLIVEIRA, Amurabi. O surgimento de uma antropologia meridional: a criação do Instituto de Antropologia em Santa Catarina. *Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, 9 (21): 291-310, setembro a dezembro de 2022. ISSN: 2358-5587

<sup>1</sup> Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Livre-docente em Cultura e Educação pela Universidade Estadual de Campinas, realizou estágio pós-doutoral pela Universidade Autônoma de Barcelona. Professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisador do CNPq.

## The emergence of a Southern anthropology: the creation of the Institute of Anthropology in Santa Catarina

**Abstract:** The continuous examination of the formation and development of the social sciences is part of the intellectual tradition of Brazilian anthropology, which recurrently takes as the inaugural mark of the process of institutionalization of anthropological science the advent of the undergraduate courses of social sciences in the 1930s. Aiming contribute to the debate on the history of Brazilian anthropology, I analyze the creation and the functioning of the Institute of Anthropology at the Federal University of Santa Catarina in the 1960s. Through this analysis I seek to problematize the idea that anthropology produced far from the great centers would be "provincial", demonstrating the dynamics assumed in this context in terms of academic training and research production in this Institute.

**Keywords:** history of anthropology; Brazilian anthropology; Institute of Anthropology; anthropology in Santa Catarina.

## El surgimiento de una antropología del sur: la creación del Instituto de Antropología en Santa Catarina

**Resumen:** El examen continuo de la formación y desarrollo de las ciencias sociales es parte de la tradición intelectual de la antropología brasileña, que recurrentemente toma el advenimiento de los cursos universitarios en ciencias sociales en la década de 1930 como el hito inaugural del proceso de institucionalización de la ciencia antropológica. Ese trabajo tiene como objetivo contribuir al debate sobre la historia de la antropología brasileña, analizando la creación y el funcionamiento del Instituto de Antropología de la Universidad Federal de Santa Catarina en la década de 1960. A través de este análisis, buscamos problematizar la idea que la antropología que ha sido producida lejos de los grandes centros sería "provincial", demostrando la dinámica asumida en este contexto en términos de formación académica y producción investigativa en este Instituto.

**Palabras clave:** historia de la antropología; antropología brasileña; Instituto de Antropología; antropología en Santa Catarina.

Uma das características mais proeminentes da antropologia brasileira é sua dimensão autorreflexiva, que implica numa revisita recorrente a sua formação, configuração e desafios (PEIRANO, 1981). Neste sentido, um dos marcos considerado fundamental para a compreensão do processo de institucionalização da antropologia no Brasil é a criação dos primeiros cursos superiores em ciências sociais na década de 1930<sup>2</sup>, compreendidos como *locus* por excelência de formação acadêmica e profissional nas áreas de antropologia, ciência política e sociologia.

Neste processo de formação sócio histórica das ciências sociais no Brasil é relevante considerar três aspectos: a) que a concepção de ciências sociais na primeira metade do século XX era mais ampla que aquela que reconhecemos hoje, abarcando também disciplinas correlatas como a psicologia, a economia, a história etc.; b) distando da tradição intelectual que se estabeleceu em outros países – inclusive na América Latina – no Brasil elaborou-se uma formação acadêmica interdisciplinar no campo das ciências sociais, secundarizando a formação de carreiras disciplinares; c) houve uma forte concentração de cursos de ciências sociais na região sudeste do Brasil num primeiro momento, principalmente nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, que se deu acompanhada também de uma maior densidade de editoras, revistas especializadas, financiamento para pesquisa etc.

Tais questões implicaram numa menor visibilidade do processo de institucionalização e produção do conhecimento no campo das ciências sociais que se deu fora dos grandes centros, especialmente em locais nos quais não houve a criação de cursos de graduação nesta área num primeiro momento. Este é o caso do Estado de Santa Catarina, cujos primeiros cursos de ciências sociais foram criados apenas na década de 1970 na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) em Lages<sup>3</sup>, e na Universidade Federal de Santa Catarina em Florianópolis.

É emblemático o fato de que o balanço realizado por Pinto e Carneiro (1955) acerca das ciências sociais no Brasil, ao analisar o caso da região Sul faz referência unicamente aos estados do Paraná e Rio Grande do Sul. Observa-se com isso a reprodução de um determinado padrão de análise do campo das ciências sociais brasileiras que exclui as instituições e os agentes catarinenses, por distarem, aparentemente, do padrão de cientificidade e de institucionalização das ciências sociais que passa a vigorar principalmente a partir da década de 1930, período que demarcaria uma “ruptura” com o período “pré-científico” destas ciências (FERNANDES, 1958; LIEDKE FILHO, 2005).

Todavia, as teias que elaboram a trama das ciências sociais no Brasil são mais complexas que aparentam, de modo que devemos reconhecer que há distintas temporalidades e modos de institucionalização destas ciências nas diversas regiões do país. Neste sentido, é importante compreender que a formação de um

<sup>2</sup> Os primeiros cursos de ciências sociais criados no Brasil foram os da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP) em 1933, da Universidade de São Paulo (USP) em 1934, da Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná em 1938 e da Faculdade de Filosofia da Bahia em 1941.

<sup>3</sup> O curso da UNIPLAC foi extinto, não havendo mais sua oferta por esta instituição.

campo é sempre demarcada por tensões e disputas, que visam estabelecer uma visão legítima de mundo (BOURDIEU, 2001), o que ocorre também na formação do campo da antropologia brasileira.

Ainda que não seja eixo central deste trabalho é importante realizar algumas ponderações de forma mais clara. Reconhece-se aqui a existência de certa invisibilidade da antropologia em Santa Catarina na história da antropologia nacional. Como pode ser percebido por meio de publicações especializadas, tais como as coletâneas organizadas por Miceli (1989, 1995), ou artigos como os de Melatti (1984)<sup>4</sup>, Corrêa (1988) e Peirano (1999) que constituem referências fundamentais da delimitação da história de nosso campo. Trabalhos mais recentes, como o de Salzano (2009), ao se referir aos antropólogos brasileiros presentes no período formativo da disciplina, que iria de 1934 a 1954, também não realiza nenhuma menção aos pesquisadores que estavam desenvolvendo suas atividades em Santa Catarina.

Quero dizer com isso que em que pese o seu desenvolvimento em período recente, a antropologia em Santa Catarina não consta nos levantamentos consagrados acerca da história da antropologia no Brasil. Eventualmente há referências aos trabalhos desenvolvidos por Silvio Coelho dos Santos a partir da década de 1970, ignorando-se as atividades desenvolvidas neste estado nos anos anteriores. Acredito que principalmente no intervalo temporal que vai da fundação da Faculdade Catarinense de Filosofia (FCF), até o período de atividade do Instituto de Antropologia da Universidade Federal de Santa Catarina, há uma intensa atividade de ensino e pesquisa no campo da antropologia que precisa ser visibilizada e inserida no debate acerca da história da antropologia brasileira.

O presente trabalho visa, portanto, contribuir com um esforço mais amplo que vem sendo realizado na direção de revisitarmos a história das ciências sociais no Brasil, e mais especificamente da antropologia. Assumo para tanto como recorte o processo de criação e funcionamento do Instituto de Antropologia na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (1965-1969), que teve como principal animador o professor Oswaldo Rodrigues Cabral (1903-1978), contando ainda com um conjunto de outros pesquisadores, como será explorado no texto. A base documental da qual parto para realizar esta análise é principalmente o arquivo central da UFSC, que possui os documentos referentes à FCF, bem como os arquivos do Museu de Arqueologia e Etnologia (MARQUE) da UFSC, nos quais encontram-se os *Anais do Instituto de Antropologia*.

O objetivo principal desse artigo é, portanto, analisar a formação e funcionamento do Instituto de Antropologia na UFSC na década de 1960, recorrendo também a uma sucinta contextualização sobre o surgimento da antropologia catarinense na década anterior, quando são criadas as primeiras cátedras desta disciplina em Florianópolis. Encerro o texto indicando os desdobramentos do processo de institucionalização da antropologia no estado na década de 1970, quando são criados os cursos de graduação e pós-graduação em ciências sociais, e quando o Instituto de Antropologia se transforma em Museu Universitário.

<sup>4</sup> No trabalho de Melatti encontramos uma única referência ao trabalho de Silvio Coelho dos Santos (1938-2008), já referindo-se a suas pesquisas desenvolvidas na década de 1970.



## A emergência de uma antropologia em Santa Catarina

Para compreendermos o processo de surgimento do Instituto de Antropologia em Santa Catarina é necessário primeiramente contextualizar o processo de institucionalização do ensino desta ciência no estado, o que nos remete inevitavelmente à formação das primeiras instituições de ensino superior na cidade Florianópolis.

Nas primeiras décadas do século XX Santa Catarina – e sua capital em especial – passa por intensas transformações sociais e culturais, o que incluiu também o advento de novas instituições compreendidas como relevantes para o processo de “modernização” do estado, tais como a Academia Catarinense de Letras, criada em 1924 e o Museu de Arte Moderna de Florianópolis, fundado em 1949.

A este processo acrescenta-se o advento das primeiras Faculdades, que teriam como finalidade principal a formação as elites do estado, além da formação de quadros especializados em diversas áreas do conhecimento. As primeiras Faculdades criadas foram as de Direito (1932), de Ciências Econômicas (1943), de Farmácia e Odontologia (1947), e de Medicina (1955). A Faculdade Catarinense de Filosofia (FCF) foi criada ainda em 1951, porém, suas atividades só foram iniciadas em 1955. É no contexto da FCF que surgem as primeiras cátedras de antropologia e de disciplinas correlatas, ainda que marcadas por distintas orientações teóricas e metodológicas.

A FCF seguia o modelo já consolidado da Faculdade Nacional de Filosofia (FNF), vinculada à Universidade do Brasil (UB), e que também fora reproduzido por outras Faculdades de Filosofia pelo país, centrando-se na oferta de cursos que ao mesmo tempo pudessem formar elites culturais, mas também atender às demandas do ensino secundário que se encontrava em expansão (OLIVEIRA, 2018b). Os primeiros cursos ofertados na FCF eram de Filosofia, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-Germânicas, História e Geografia. Este acontecimento ocorre em meio a uma proliferação mais ampla de Faculdades de Filosofia no Brasil, entre 1949 e 1957 há um salto de 22 para 52 instituições, que tendencialmente se estruturavam de forma similar (CAPES, 1958).

O acesso a tais cursos se dava através de exames escritos e orais, variando as matérias a serem avaliadas a depender do curso pretendido. No caso do curso de história e geografia, no qual estava circunscrito o ensino de antropologia, as provas versavam sobre: português, história geral e do Brasil, geografia geral e do Brasil, inglês ou francês. A taxa de aprovação do primeiro para o segundo ano, entre os anos de 1955 e 1958, não ultrapassava 50%, o que aponta para o alto grau de seletividade e exigência acadêmica que exista na Faculdade. Com isso podemos reforçar a hipótese de que, de fato, os cursos eram profundamente elitizados, ainda que estejamos falando principalmente das elites locais nesse momento.

O ensino da antropologia estava circunscrito aos cursos de História e Geografia, como já indicado, estando presente a disciplina de antropologia cultural em ambos os cursos, antropologia física no curso de geografia e etnografia do Brasil no curso de história. Tornaram-se responsáveis por estas disciplinas inicialmente Jaldyr Baering Faustino da Silva (1914-1994), também bacharel em direito e responsável pela cátedra de etnografia do Brasil, Pe. Alvino Bertholdo Braun (1908-1984), com formação em filosofia e teologia tornou-se catedrático de antropologia física, e Oswaldo Rodrigues Cabral (1903-1978), com formação em medicina, que assumir a cátedra de antropologia cultural (Santos, 2006). Fizeram parte do processo de fundação da FCF Cabral e Braun, que também circulavam por outros

espaços, Cabral era professor da Faculdade de Direito e Braun professor do Colégio Catarinense, instituição escolar jesuíta fundada em 1905, responsável pela formação das elites locais no nível dos estudos secundários.<sup>5</sup>

Como bem indica Santos (1997), a tônica geral entre o final dos anos de 1950 e início de 1960 no Sul do Brasil era que os catedráticos eram autodidatas e católicos, como também atestam a presença do médico José de Loureiro Fernandes (1903-1977) na Faculdade de Filosofia do Paraná e do padre Balduino Rambo (1906-1961) no Rio Grande do Sul. Em Santa Catarina, ainda que tenha havido a contratação de docentes oriundos de outros estados para algumas cátedras, no caso das disciplinas vinculadas à área de antropologia foram contratados docentes que integravam o quadro das elites culturais locais, e que em sua maioria assumiram também outras cátedras naquele contexto.

Fugiria ao foco e ao escopo desse trabalho, todavia é relevante destacar nesse processo o papel que a Igreja Católica assumiu na constituição do campo do ensino superior catarinense, o que é percebido de forma evidente por meio da presença de docentes que também assumiam a atividade sacerdotal, bem como pela utilização do espaço físico do Colégio Catarinense, instituição de caráter sacerdotal, no início das atividades acadêmicas da FCF. Chama a atenção o fato de que apesar da FCF ter surgido como uma instituição privada, ela recebia também fundos públicos, o que aponta para uma íntima relação entre o Estado, a Igreja Católica e as elites locais no processo de construção desse projeto. Na década de 1950 a Igreja Católica estava profundamente mobilizada em torno do debate educacional, considerando-se principalmente as discussões em torno da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação iniciada em 1948, o que também refletia os avanços galgados por essa instituição no campo educacional na década anterior no contexto das reformas produzidas por Gustavo Capanema (1900-1985), que fora ministro da educação entre 1937 e 1945.

É, sobretudo, a figura de Oswaldo Cabral que será central nesse processo, dada a liderança intelectual que ele havia alcançado naquele período tanto no nível local quanto nacional. Já em 1937 Cabral havia publicado o livro *Santa Catarina – história, evolução* na coleção “Brasileira”, da Companhia Editora Nacional, esta coleção juntamente com a Documentos Brasileiros e a Biblioteca Histórica Brasileira constituía um dos espaços privilegiados de produção e circulação do conhecimento em ciências humanas, sendo, portanto, um dos “requisitos institucionais” do campo intelectual do período (Pontes, 1989).

Em 1948 Cabral assumiu o cargo de subsecretário da recém-fundada Comissão Catarinense de Folclore (fundada durante o I Congresso Catarinense de História naquele mesmo ano do qual ele foi secretário-geral), que por sua vez estava vinculada à Comissão da Nacional do Folclore criada um ano antes, e que agregava diversos agentes que foram relevantes na formação do campo da antropologia no Brasil, tais como Arthur Ramos (1903-1949), Gilberto Freyre (1900-1987), Edgar Roquette Pinto (1884-1954), Edison Carneiro (1912-1972). Outros intelectuais que também estiveram à frente das comissões regionais desempenharam um papel relevante no processo de institucionalização da antropologia em seus respectivos estados, principalmente por meio das cátedras nas Faculdades de Filosofia, como foi o caso de Theo Brandão (1907-1981) em Alagoas, Thales de Azevedo (1904-1995) na Bahia e Câmara Cascudo (1898-1986) no Rio Grande do

<sup>5</sup> Durante os primeiros anos de funcionamento a FCF utilizou também da estrutura física do Colégio Catarinense, principalmente de seus laboratórios.

Norte<sup>6</sup>.

É importante destacar que a este tempo a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) ainda não havia sido criada<sup>7</sup>, e a Sociedade Brasileira de Antropologia e Etnologia, fundada por Arthur Ramos em 1941, teve apenas uma breve existência, de modo que a Comissão Nacional do Folclore se mostrava como um dos espaços mais relevantes no processo de agregar pesquisadores vinculados à antropologia. No caso de Santa Catarina, a partir de 1949 a subcomissão de folclore passa inclusive a contar com uma publicação própria, denominada Boletim da Comissão Catarinense de Folclore, que divulgava artigos originais, além de notícias referentes à comissão nacional e à submissão comissão estadual.

Quero demonstrar com isso que Cabral estava profundamente inserido no debate de sua época e nos espaços de legitimação próprios daqueles que almejavam se legitimar como “antropólogo” naquele período (OLIVEIRA, BARBOSA, 2018). Desse modo, na transição que ele realizou em 1956, quando encaminha seu pedido para o Pe. Wener José Soell, então diretor em exercício da FCF, para que assumisse a cátedra de antropologia cultural, um dos fundamentos de seu pedido é a publicação do livro *Cultura e Folclore* (1954), publicação premiada pela Comissão Nacional do Folclore, e que contava com prefácio de Roger Bastide (1898-1974), o que refletia o prestígio que Cabral conseguiu angariar neste período.

De modo comparativo é interessante perceber que a cátedra de sociologia apenas exista junto ao curso de filosofia, e posteriormente, no curso complementar de didática a partir de 1960, indicando certo predomínio da antropologia no debate das ciências sociais no nível local. A coexistência das disciplinas de antropologia cultural, antropologia física e etnografia do Brasil, por outro lado, demonstra a pluralidade de perspectivas que havia àquele tempo, e ao mesmo tempo as disputas por certa concepção de antropologia, que naquele momento estava fortemente articulada à arqueologia.

Ademais, pode-se observar com esta organização curricular que o debate entre a antropologia cultural e a antropologia física aproximava-se naquele momento na FCF, ainda que no nível nacional a antropologia física estivesse perdendo espaço nos departamentos de ciências sociais. Durham e Cardoso (1961) já haviam apontado na década de 1960 para as limitações encontradas no ensino de antropologia física em comparação à antropologia cultural, que incluía o parco interesse e formação em ciências naturais dos alunos, como também os recursos disponíveis para seu ensino, que devido a tanto se limitaria apenas a informações gerais.

Castro Faria (1952) também pontuava a seu tempo os desafios postos para a antropologia física no Brasil, destacando os avanços galgados até a primeira metade do século XX. Escrevendo em momento posterior, Melatti (1984) enfatiza as dificuldades de formação de quadros no campo da antropologia física a partir da década de 1950, indicando a existência apenas de alguns cursos pontuais. Neste sentido, o debate antropológico desenvolvido na FCF na década de 1950 parece apontar para outra temporalidade, uma vez que a antropologia física encontrava um espaço relevante na formação acadêmica ofertada nesta instituição (OLIVEIRA, 2019).

<sup>6</sup> Com isso não quero dizer que tais intelectuais tiveram um papel “apenas regional”, mas sim, que para além de suas inserções em termos nacionais eles mantiveram uma preocupação constante no processo de institucionalização e consolidação da antropologia junto a instituições de seus estados de origem.

<sup>7</sup> A primeira reunião da ABA ocorreu no Rio de Janeiro em 1953, tendo sido fundada oficialmente em 1955 na reunião ocorrida em Salvador.

A primeira turma da FCF ingressou no curso de “História e Geografia”, que fora posteriormente desmembrado em dois cursos por determinação legal. Para os concluintes dessa formação haveria a possibilidade deles elegerem uma ou mais áreas de especialização, e dentre os oito concluintes daquela turma encontramos de Walter Piazza (1925-2016) que indicou como áreas de especialização Antropologia Cultural, Geografia Humana e História de Santa Catarina. Este dado nos é interessante por demonstrar que na ausência de um curso superior em ciências sociais, os cursos de história e de geografia eram compreendidos como espaços relevantes de formação de antropólogos, ao se indicar essa ciência como uma das possíveis áreas de especialização do curso.

Nessa direção é interessante apontar que o que diferencia a institucionalização da antropologia em Santa Catarina a rigor não é a interdisciplinaridade, uma vez que esta também está presente nos cursos de ciências sociais (OLIVEIRA, 2018a), mas sim o arranjo específico que é elaborado aproximando a antropologia da história e da geografia. Neste sentido, vale a pena evidenciar que a compreensão existente de ciências sociais naquele momento é bastante alargada, estreitando-se nas décadas seguintes, principalmente após a Reforma Universitária de 1968, que possibilita o desenvolvimento da formação disciplinar nos campos da antropologia, da ciência política e da sociologia a partir da pós-graduação.

Finalizando essa primeira aproximação com o debate sobre a institucionalização da antropologia em Santa Catarina, é importante ressaltar que na década de 1960 a FCF deixa de existir como instituição autônoma e passa integrar a UFSC, que passa a incorporar seu corpo docente e discente. Ao mesmo tempo em que esse movimento implicou numa menor autonomia administrativa da FCF, também trouxe novas possibilidades em termos de arranjos institucionais, uma vez que o *status* de universidade viabilizava o surgimento de outras estruturas acadêmicas, e é nesse contexto que será criado o Instituto de Antropologia. Esta perda de autonomia da Faculdade acelera-se no período militar, considerando-se principalmente a reorganização que é dada às universidades federais nesse período.

## A criação do Instituto de Antropologia

A criação do Instituto de Antropologia se deu por meio da Resolução 89 de 30 de dezembro de 1965, ainda que o projeto para sua criação seja sensivelmente anterior. Como principal fonte documental para analisarmos o processo de criação e funcionamento do instituto foram consultados os *Anais do Instituto de Antropologia*, que passam a ser publicados a partir de 1968. Foram encontrados quatro anais, referentes aos anos de 1968, 1969, 1970 e 1971, nos quais havia sempre a publicação de artigos resultantes de pesquisas desenvolvidas no instituto, assim como a parte referente ao “noticiário”, eventualmente resenhas, documentos e informações relativas aos projetos de pesquisa do instituto também eram publicados. Importante salientar que a partir de 1970 a publicação passou a se chamar *Anais do Museu de Antropologia*, o que refletia as mudanças na estrutura administrativa e acadêmica pelas quais a UFSC vinha passando naquele período.

Nos anais de 1968, são publicados os seguintes artigos: “Da raridade dos zoolitos platiformes” de Oswaldo Cabral, “Sobre a integração econômica” de Silvio Coelho dos Santos, “O Sambaqui de Congonhas I” de Anamaria Beck, “Afecções alvéolo-dentárias” de Édison Araújo e “A pedra da Laguna” de Egas Godinho.



Silvio Coelho dos Santos, assim como Anamaria Beck haviam realizado a formação acadêmica inicial na Faculdade Catarinense de Filosofia, trabalharam diretamente com Cabral e se tornaram professores da UFSC, ambos realizaram a formação doutoral na Universidade de São Paulo, nas áreas de Antropologia Social e de Arqueologia respectivamente. Édison Araújo era odontólogo, também trabalhou diretamente no Instituto e se tornou professor da UFSC. Já Egas Godinho é um pseudônimo de Cabral, o qual ele usava mais recorrentemente para produzir obras de literatura.

Na parte do noticiário há a reprodução do discurso de inauguração do instituto, proferido por Oswaldo Cabral, indicando a data de 29 de maio de 1967 como a data precisa deste evento. Estavam presentes no evento o governador do estado, o arcebispo metropolitano, os reitores das Universidades Federais do Espírito Santo, Fluminense, Paraíba, Rural do Rio Grande do Sul<sup>8</sup> e Católica de Salvador, os diretores das Faculdades de Farmácia, Engenharia e Filosofia, além de outras autoridades e docentes.

Interessante perceber que apesar de ter havido um discurso inicial proferido pelo reitor João David Ferreira Lima (1910-2001), que fora o primeiro reitor da UFSC, apenas a fala de Cabral é reproduzida nos anais do museu. É indicado que a ideia de criação do instituto surgiu ainda na equipe que atuava na cadeira de antropologia, e que foi percebido que era necessário ir para além dos limites didáticos da própria cadeira.

Também é destacado neste discurso inaugural que contrastando com o rico material etnológico e arqueológico existente em Santa Catarina, haveria poucos pesquisadores que desenvolviam pesquisas envolvendo esse campo empírico. São citados os trabalhos do Pe. João Alfredo Rohr<sup>9</sup> e de Walter Piazza, este último ocupante da cátedra de História da América naquele momento. Sendo assim, a maior parte desse material seria recolhido e analisado por pesquisadores de outros locais, seja de outros museus no Brasil – com destaque para o Museu Nacional – ou de museus europeus.

Há a indicação de que o processo de formação do Instituto de Antropologia envolveu também uma série de visitas e intercâmbios nacionais, que implicaram na elaboração de um determinado modelo de organização acadêmica. A visita ao Instituto de Antropologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)<sup>10</sup> parece ter sido significativa neste sentido, apontada como responsável por trazer ao reitor da UFSC “o entusiasmo que dele esperávamos para levar esta obra adiante” (CABRAL, 1954: 110). Também é indicada uma visita ao Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais<sup>11</sup>, criado por Gilberto Freyre e àquele momento sob a direção de Mauro Mota (1911-1984), mas reconhece-se a impossibilidade de fazer algo nestes moldes em Santa Catarina. Como bem aponta o depoimento de Beck (1995: 21), tratou-se de um projeto que foi sendo gestado antes da fundação do instituto, visando, sobretudo, o desenvolvimento de pesquisas e de formação de pessoal inicial.

O Museu na verdade iniciou como Instituto de Antropologia e foi uma idéia que começou a ser construída no início da década de 1960, quando o Dr. Cabral, o professor Walter Fernando Piazza e o professor Sílvio Coelho dos Santos (na época assistente do

<sup>8</sup> Refere-se à atual Universidade Federal de Pelotas (UFPel), que se denominava Universidade Rural do Sul entre 1960 e 1967, e Universidade Federal do Rio Grande do Sul entre 1967 e 1969.

<sup>9</sup> Destaca-se que a partir de 1964 o Padre Rohr passou a organizar o chamado “Museu do Homem do Sambaqui” que funciona junto ao Colégio Catarinense.

<sup>10</sup> O Instituto de Antropologia da UFRN foi criado em 1960, transformando-se em Museu em 1975.

<sup>11</sup> Instituto criado em 1949 aos auspícios de Gilberto Freyre quando ele atuava como deputado federal, tendo sido transformado em 1979 em Fundação.



Dr. Cabral) resolveram reunir um grupo não apenas de professores mas também de pesquisadores; um grupo de antropólogos. Foi uma idéia muito interessante porque o processo de construção desse grupo, a idéia de termos um Instituto de Antropologia, foi se consolidando. Inicialmente no sentido de formar pessoas, e vários alunos nesse processo foram escolhidos dentro das disciplinas de Antropologia dos cursos de História e Geografia. E nesse sentido, por exemplo, começamos a ter bolsas de estudos das instituições nacionais para fazermos nossa formação fora de Santa Catarina, como foi o caso inicial do professor Sílvio Coelho dos Santos, do Marílio Dias dos Santos, eu mesma, do professor Luís Carlos Halfpap, do Alroino Baltazar Eble, já falecido, que foi também diretor do Museu, das professoras Maria José Reis, Neusa Maria Sens Bloemer, da Sônia Ferrari e Giralda Seiferth. A Sônia Ferrari hoje está na USP e a Giralda Seiferth está no Museu Nacional do Rio de Janeiro. Esse conjunto de professores (inicialmente éramos alunos) estava querendo uma pós-graduação para dinamizar esse grupo de estudos de Antropologia, que foi constituindo-se no Instituto de Antropologia. À medida que começávamos a voltar da nossa pós-graduação, consolidou-se a idéia de termos um espaço físico mais amplo do que tínhamos na faculdade de Filosofia, da antiga faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e se optou então por uma área no campus universitário que estava abandonada, e que era um estábulo. O laboratório, por exemplo, era o curral onde as vacas eram ordenhadas, e se transformou inicialmente no laboratório de Arqueologia e Antropologia Física, e atualmente só o laboratório de Arqueologia.

O processo de constituição do instituto demandou, portanto, ao mesmo tempo a busca por um modelo acadêmico que possibilitasse a articulação das atividades que já vinham sendo desenvolvidas por uma equipe relativamente dispersa de pesquisadores – além daqueles vinculados à UFSC há a menção de outros colaboradores espalhados pelo estado – e um avanço no campo da pesquisa e da formação específica em termos de arqueologia e antropologia. Para tanto também é indicado que concomitante à constituição do instituto e de suas instalações foi iniciado um processo de formação de pessoal (como atesta o depoimento de Beck), o que deu, sobretudo, por meio do envio de pesquisadores para outras instituições a fim de realizarem uma determinada formação acadêmica. Como nos indica Cabral (1968: 109-10):

cuidamos de preparar o material humano necessário, selecionados entre os meus mais destacados alunos. Três deles foram fazer sua pós-graduação no Museu Nacional, dois em Antropologia Social e um em Arqueologia, tendo aqueles estagiado, um, no Alto Solimões, entre as populações indígenas, e outro, com bolsa da Rotary Clube, por dois anos, no México. Um Assistente da Faculdade de Odontologia, se tornou um excelente arqueólogo e restaurador de peças, com curso de modelagem em São Paulo, integrou-se na equipe. Trouxemos, por iniciativa própria e deles, membros da equipe, vários professores, para ministrar cursos intensivos aqui: Conceição Becker, Castro Farias, Oldemar Blasi, e, ultimamente, o nosso conterrâneo Egon Schaden, da Universidade de São Paulo. Ainda este ano teremos aqui Roquette de Barros Laraia, do Museu Nacional, e Paulo Duarte, do Instituto de Pré-história da Universidade de São Paulo.

Creio que esta passagem é extremamente relevante, pois nos possibilita questionar determinada leitura que é recorrente na narrativa sobre a história das ciências sociais no Brasil, que situa como provincianas e pré-científicas as experiências realizadas fora dos grandes centros (REESINK e CAMPOS, 2014). Ao que parece, a emergência do Instituto de Antropologia em Santa Catarina estava claramente afinada com os padrões de cientificidade de seu tempo, o que era reforçado pelo intercâmbio de pesquisadores e pelo investimento na formação pós-graduada de seus quadros<sup>12</sup>.

Quero com isso destacar que apesar de reconhecer que as ciências sociais tiveram temporalidades distintas, com graus diferentes de institucionalidade nas

<sup>12</sup> Importante destacar que apesar de já se outorgar títulos de mestrado e de doutorado no Brasil ao menos desde a década de 1940, o sistema de pós-graduação como o conhecemos inicia-se com a Reforma Universitária de 1968, quando são criados os primeiros cursos de mestrado e de doutorado. Neste período o Museu Nacional passou a ofertar a partir de 1960 cursos de especialização em determinadas áreas do conhecimento.

diferentes regiões do país, isso não significa dizer que aquela desenvolvida em Santa Catarina entre as décadas de 1950 e 1960 poderia ser simplesmente classificada como provinciana, ou pré-científica. A própria publicação dos *Anais do Instituto de Antropologia* a partir de 1968 apontava nesta direção, investindo não apenas no desenvolvimento de pesquisas como também na divulgação de seus resultados<sup>13</sup>, demarcando uma afirmação de cientificidade no projeto acadêmico desenvolvido. Ao analisarmos as atividades desenvolvidas pelo Instituto neste período poderemos ter uma melhor ideia de como ele buscou se afirmar no campo acadêmico, inserindo-se no cômputo das disputas próprias deste universo.

Ao final da primeira página dos *Anais* estava escrito além de português em espanhol, francês, italiano, alemão e inglês a frase “solicita-se permuta”, o que evidencia a relevância que as trocas intelectuais e a circulação de pessoas, teorias e objetos possuíam naquele contexto. Ou seja, esta publicação para além de ser pensada como uma forma de divulgação científica, também fora acionada como meio de realização de permutas, que possibilitassem a ampliação do acervo bibliográfico especializado na instituição.

### **O funcionamento do Instituto: entre o local e o nacional**

A aprovação do regimento interno do instituto ocorreu apenas em 1968, na qual são indicadas suas finalidades, quais seriam: a) o estudo e a pesquisa de todos os assuntos pertinentes à Antropologia, matérias afins e correlatas; b) a organização e administração de um Museu Antropológico; c) manutenção de cursos de formação e informação e proporcionar estágios ao aperfeiçoamento dos conhecimentos de Antropologia e matérias afins e correlatas, não só para os alunos da Universidade, como em regime de pós-graduação; d) publicar regularmente os resultados das pesquisas; e) analisar questões referentes ao patrimônio pré-histórico cultural e social do Estado, fornecendo questões para a resolução de problemas práticos, especialmente os ligados a superação do subdesenvolvimento; f) desenvolver análises que permitam a prática da antropologia aplicada junto a diversas áreas da administração.

Chama a atenção ao menos dois importantes aspectos na delimitação das finalidades do instituto: a) a possibilidade do oferecimento de cursos de pós-graduação, o que apontava para um grau de consolidação significativa de seu quadro de pesquisadores naquele momento, mais que isso, em outro artigo de seu regimento (sem numeração) há a indicação que “O Instituto de Antropologia conferirá os graus de Mestre e Doutor aos candidatos que cumprirem os cursos de Mestrado e Doutorado, pela maneira que esses cursos forem oportunamente regulamentados”; b) a indicação sobre a organização e administração de um museu antropológico para ser um elemento relevante para o processo de consolidação da antropologia em Santa Catarina.

É importante salientar que os museus tiveram um papel de destaque no processo de desenvolvimento da antropologia brasileira (SCHWARCZ, 1989), sendo mesmo um dos principais espaços de formação e de difusão do conhecimento nesta área. Havia já experiências próximas que remetiam a organização de material arqueológico e etnológico, como no Museu do Homem do Sambaqui, organi-

<sup>13</sup> Ressalta-se ainda a partir de 1966 a publicação da série arqueológica, destinada a divulgação científica de pesquisas desenvolvidas na arqueologia e áreas afins, cujo primeiro trabalho publicado foi “As grutas de São Joaquim e Urubici” de autoria de Walter Piazza.

zado pelo Padre Rohr no Colégio Catarinense a partir de 1964, ou mesmo, o próprio Museu Paranaense, fundado em 1876, que em alguma medida poderiam servir de modelo para a formação deste museu antropológico em Santa Catarina.

O instituto teria três divisões inicialmente, a de arqueologia, de antropologia física e de antropologia cultural, o que refletia também a organização didática das cátedras existentes naquele momento junto aos cursos de história e de geografia da Faculdade de Filosofia da UFSC.

O corpo de pesquisadores e de docentes seria formado por: a) professores e pesquisadores com efetivo exercício no instituto; b) professores e pesquisadores contratados temporariamente; c) professores e pesquisadores que profiram cursos periódicos; d) professores e pesquisadores associados. Ao passo que os alunos regulares seriam “os estudantes do curso de História da Faculdade de Filosofia que têm em seu currículo do curso de licenciatura a cadeira de Antropologia”, situação esta que poderia ser estendido a outros discentes, caso suas respectivas faculdades incorporassem a cadeira de antropologia em seus currículos. Esta organização aparentemente visava dar maior autonomia ao desenvolvimento das atividades do instituto, e ainda que não deixa completamente claro, aparentemente os professores pesquisadores com efetivo exercício seriam aqueles que atuavam como catedráticos ou assistentes nas disciplinas de antropologia e áreas correlatas.

Com a aprovação de seu regimento interno houve também o início de sua publicação regular, que tinha caráter anual, os *Anais do Instituto de Antropologia*, que fornecia ainda indicação das pesquisas que estavam em curso. Há uma breve referência à existência de uma publicação denominada “Boletim da Cadeira de Antropologia”, editada pela Faculdade de Filosofia anteriormente, porém não foram encontrados registros dessa publicação em outros materiais. No ano de 1968 há a indicação de duas pesquisas conduzidas no instituto, a primeira denominada “Antropometria do material colhido em jazidas arqueológicas de Santa Catarina, determinação das constantes antropométricas e índices”, coordenada pelo instrutor de ensino da Faculdade de Odontologia Edson Araújo; e a segunda denominada “Estudo das relações entre os índios Xokleng e colonos em Santa Catarina”, coordenada pelo instrutor de ensino da Faculdade de Filosofia Silvio Coelho dos Santos.

Ainda com relação às atividades desenvolvidas em 1968 é apontada a realização de quatro os cursos extracurriculares: a) curso de etnologia brasileira, conduzido por Egon Schaden, da USP, entre os dias 22 e 26 de abril, que contou com 120 inscritos; b) curso de antropologia social entre os dias 17 e 22 de junho, ministrado por Roque de Barros Laraia, do Museu Nacional; c) ciclo de estudos sobre pré-história e o mundo moderno entre os dias 7 e 16 de agosto, realizado por Paulo Duarte, da USP, que continha diferentes módulos, cujo número de inscritos variou entre 317 e 59; d) seminário sobre sociologia, educação e antropologia, entre os dias 21 a 29 de outubro, organizado por conferências que foram conduzidas pelos professores Oswaldo Cabral, Silvio Coelho dos Santos, Marcílio Dias dos Santos, Anamaria Beck, todos docentes da Faculdade de Filosofia da UFSC, tendo contado com 52 inscritos.

Novamente o que busco destacar aqui é o esforço que estava sendo realizado pelo instituto para a produção de conhecimento antropológico nos padrões estabelecidos pela comunidade científica nacional, o que se dava não apenas pelo desenvolvimento de pesquisas e divulgação de seus resultados, mas principalmente pela circulação de pessoas, o que incluiu tanto a ida de egressos da Faculdade de Filosofia para a realização de cursos fora do estado, como também pela vinda de

pesquisadores renomados, o que possibilitaria também a oferta de uma formação em antropologia e em arqueologia em Santa Catarina.

Ganha destaque nas informações encontradas a circulação intelectual, o que se operacionalizava tanto por meio do envio de pesquisadores para a realização de formação acadêmica em outros centros, como também pela viabilização da vinda de outros pesquisadores para Santa Catarina. Nos *Anais* de 1969 se faz referência não apenas a visitas de professores da Universidade do Paraná, da Universidade de São Paulo, do Museu Nacional e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, como também de figuras políticas, como o cônsul de Portugal em Porto Alegre, membros da Escola Superior de Guerra e do Ministério Público.

Nos *Anais* de 1969 ainda encontramos a divulgação de dois trabalhos originais: “A integração do índio na sociedade regional” e “Estudos do sambaqui do rio Lessa”, e dois trabalhos na seção “informações diversas”, intitulados “A pedra da Laguna” e “A pedra da Laguna e 2ª expedição do Dr. Carl Von Den Steinen ao Xingú, em 1887”. Indica-se ainda a realização de escavações na “Ponta do Lessa” em Florianópolis, que fora financiada pela UFSC e pela Diretoria do Patrimônio Artístico e Histórico Nacional.

Chama a atenção o fato de que nessa publicação passam a ser indicados alguns problemas no funcionamento do instituto, sendo emblemática a não realização dos três cursos que estavam previstos para aquele ano. Visando chamar atenção para esta questão é publicada a segunda nota na qual se enumeram as principais dificuldades encontradas pelo Instituto para a realização das pesquisas programadas, quais seriam:

1º Número reduzido de pesquisadores;

2º Não terem sido os pesquisadores existentes incluídos em regime de tempo integral;

3º Necessidade absoluta de combinar as pesquisas com os trabalhos didáticos (orientação seguida pelo Instituto e que dela não pretende afastar-se), nem sempre fácil.

4º Sistema contábil, cujas exigências impedem a aplicação das doações para pesquisas no período das grandes férias escolares (janeiro e fevereiro). Este período poderia ser integralmente aproveitado nas pesquisas, pois os trabalhos didáticos se encontram em recesso, mas há dificuldade na obtenção de verbas, pois as do exercício anteriormente obrigatoriamente são recolhidas até quinze de dezembro e as do exercício que se inicia, em janeiro e fevereiro ainda não foram distribuídas. (ANAIIS DO INSTITUTO DE ANTROPOLOGIA, 1969: 219)

Este cenário apontaria para certa precarização das atividades, com a concentração das pesquisas no período do recesso de junho, e com a presença significativa de pesquisadores que se dedicavam também a atividades em outras instituições. Isso refletia, efetivamente, o quão incipiente ainda era o sistema universitário em Santa Catarina nesse período. Não sem menor relevância, deve-se destacar que os *Anais* faziam menção ainda à existência de colaboradores externos, como João José Bigarela (1923-2016), que era professor da Universidade Federal do Paraná, e Carlos Gorfejee (1922-2005), médico naturalista de Blumenau. Sendo assim, as trocas intelectuais existentes parecem também ocupar um papel importante na tentativa de supressão das dificuldades de pessoal existente no Instituto.

Como já indicado, esta publicação passaria a se denominar a partir do próximo número de *Anais do Museu de Antropologia*, o que refletia as mudanças substanciadas pela reforma universitária de 1968, e suas consequências na estrutura da UFSC a partir de 1970, com a extinção das cátedras e das faculdades e com a criação dos departamentos. Dentro da nova reestruturação universitária não havia espaço para os institutos, tendo deixado de existir os três que estavam em funcionamento na UFSC: o Instituto de Direito do Trabalho, na Faculdade de

Direito, o Instituto de Estudos Sócio-Econômicos, na Faculdade de Ciências Econômicas, e o Instituto de Antropologia, na Faculdade de Filosofia (SANTOS, 2006).

A saída encontrada para a “preservação” das atividades de pesquisa foi a mudança do Instituto para Museu, todavia, os docentes foram incorporados ao Departamento de Sociologia, o que conjugado a outros fatores levou ao pedido de demissão de Cabral do cargo de diretor do Museu (SANTOS, 2006).

A direção do Museu passou para Sílvio Coelho dos Santos, que era então assistente de Cabral. As mudanças que estavam sendo implementadas também trouxeram outras implicações, como o ingresso tanto da Sociologia quanto da Antropologia como disciplinas que compunham o ciclo básico dos estudantes de ciências humanas e sociais da UFSC. Como bem indica a nota assinada por Santos e publicada na primeira edição dos *Anais do Museu de Antropologia*:

O ano de 1970 trouxe várias mudanças ao nosso ambiente de trabalho. Inicialmente, devido ao estabelecido no projeto de reforma da Universidade Federal de Santa Catarina, perdemos a denominação de **Instituto** e passamos a ser **Museu**. Depois, por força ainda do projeto de reforma vimos a Antropologia consagrada como disciplina obrigatória para todos os estudantes da área de Ciências Sociais e Humanas, do Centro de Estudos Básicos. Isto determinou que passemos da média de 80 para 350 alunos. (...) Para atender a essas alterações a equipe do Museu foi ampliada. Dois novos professores foram recrutados; a biblioteca recebeu funcionários novos; a administração foi enriquecida com mais um elemento. (SANTOS, 1970: 3)

Também nesta nota é lamentada a ausência da liderança do Oswaldo Cabral, indicando que teria entrado numa licença prolongada para tratamento de saúde. São ainda indicadas as atividades que continuaram a ser desenvolvidas no Museu, dentre elas dois cursos de extensão, o primeiro denominado “Os fundamentos da antropologia social – organização social, parentesco e resistência”, ministrado por Cecília Maria Vieira Helm (1937-) da Universidade Federal do Paraná, e o segundo de “Antropologia religiosa”, por Maria Isaura Pereira de Queiroz (1918-). Destaca-se ainda a visita de professores de outras instituições, como o reitor da Universidade de Brasília, e da Universidade de Guadalajara no México, do professor João Bigarella da Universidade Federal do Paraná, Edwin L McKee do Geological Survey dos Estados Unidos, Aloísio Costa Chaves (1920-1994) da Universidade Federal do Pará, John M. Hunter (1940-) da Universidade Estadual de Michigan, Emílio Willems (1905-1997) da USP.

Também é indicada nesta publicação a continuidade do investimento em termos de formação pós-graduada dos egressos da graduação da UFSC, que viriam a compor os quadros da própria instituição posteriormente. Maria José Reis, licenciada em história, realizou curso de mestrado no Museu Goeldi na Universidade Federal do Pará na área de arqueologia brasileira, Alroino Eble (1945-1990), também licenciado em história, realizou especialização em antropologia geral na Universidade de Pensilvânia nos Estados Unidos<sup>14</sup>.

A descrição destas intensas atividades possibilita um questionamento da leitura desenvolvida por Miceli (1989) acerca do desenvolvimento das ciências sociais no Brasil longe dos grandes centros, aproximando-se mais da imagem do “metropolitismo da província”, nos termos postos por Lins Ribeiro (2005). Afinal, as antropologias desenvolvidas nas periferias tendem a conhecer relativamente bem as produções acadêmicas elaboradas na metrópole, além de suas próprias produções, ao passo que a metrópole tende a restringir seu conhecimento a

<sup>14</sup> Ambos ingressaram no mestrado em Arqueologia na USP em 1973.



suas próprias contribuições para o campo. É válido ainda retomar a argumentação desenvolvida por Reesink e Campos (2014: 67-8):

A consistência do projeto mítico e, portanto, do seu sucesso como discurso hegemônico e qualificado, está ancorada sobre aquilo que analisamos como a chave interpretativa desse projeto de hegemonia geopolítico acadêmico: a saber, a ideia de **institucionalização**, e seu derivado, **as ciências sociais institucionalizadas**. Como estamos vendo, a classificação de institucionalização ou não das ciências sociais vai ser um dos grandes modeladores do “leito de Procusto”, ou seja, é, originalmente, a partir desse norte que se desqualificará ou qualificará os formadores e produtores das ciências sociais, em particular da antropologia no Brasil. (grifo das autoras)

As autoras ainda chamam a atenção para o fato de que o debate que se colocava como central entre as décadas de 1930 e 1950 era principalmente o da profissionalização, e não o da institucionalização. Sem embargo, seguindo outra linha argumentativa gostaria de reforçar a percepção de que as ciências sociais encontraram diferentes caminhos para sua institucionalização no Brasil, não tendo ocorrido exclusivamente por meio dos cursos de graduação em ciências sociais. No caso da antropologia em Santa Catarina tal institucionalização ocorreu junto ao curso de história e geografia inicialmente, e, posteriormente junto ao Instituto de Antropologia, que vem a agregar pesquisadores que se dedicavam à antropologia cultural e física nesse estado, sendo fundamental para tanto a elaboração de redes, as trocas e a circulação de pessoas, obras e teorias.

Compreender a existência de outras dinâmicas em termos de produção do conhecimento antropológico, ou mesmo de outra temporalidade em termos de dinamicidade das ciências sociais, a qual não está necessariamente atrelada à existência de cursos superiores nesta área, nos remete, necessariamente ao conceito de colonialidade acadêmica. Neste sentido:

La colonialidad opera en este plano mediante mecanismos institucionales (como las políticas editoriales, la predominancia de unas lenguas y de los textos escritos, los formatos de argumentación, la sedimentación de genealogías y cánones disciplinarios, los procesos de formación universitarios, etc.) que implican la hegemonización de unas tradiciones y modalidades del establecimiento antropológico, al tiempo que subalternizan (silencian) otras (Krotz 1993, Ribeiro y Escobar 2006). (RESTREPO, 2007: 300)

Neste contexto experiências como o Instituto de Antropologia da UFSC – ou mesmo o da UFRN que serviu de modo para este – merecem destaque por propiciarem a formação de um campo autônomo para a ciência antropológica em seus respectivos contextos, afinadas com os padrões de cientificidade do período. Com isso torna-se evidente a relevância de examinar estes casos, pois eles nos possibilitam repensar a história das ciências sociais, retomando a análise desde um ponto de vista da geopolítica do conhecimento, compreendendo que o processo histórico de invisibilização de determinados agentes e instituições reflete mais as hierarquizações acadêmicas e as disputas em campo que a ausência de uma produção pulsante de conhecimento em determinadas regiões.

## Considerações finais

Na década de 1970 foi criado o curso de graduação em ciências sociais na UFSC, o que possibilitou uma maior autonomia acadêmica da antropologia, afinando a formação intelectual de Santa Catarina nesta área com o que vinha sendo realizado em outros centros, autonomizando mais a antropologia em relação a outros cursos da antiga Faculdade de Filosofia, neste momento já Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH). Neste período os programas de pós-graduação

já estavam se consolidando em centros como o Museu Nacional, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade de Brasília (Unb), e nesta direção também é realizado um esforço inicial para a ofertar e formação pós-graduada nesta área em Santa Catarina.

No Sul do Brasil como um todo a formação pós-graduada em antropologia se deu um pouco posterior que no sudeste do país, tendo ocorrido a criação do mestrado em antropologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 1979 e na Universidade Federal do Paraná em 1999. De forma semelhante ao cenário encontrado no nordeste do Brasil, no qual a antropologia se desenvolve principalmente atrelada aos departamentos e cursos de ciências sociais ou sociologia (MOTTA e BRANDÃO, 2004), a antropologia em Santa Catarina desenvolveu suas primeiras experiências pós-graduas dentro da estrutura acadêmica do departamento de sociologia e junto a um curso de ciências sociais. Conforme depoimento de Santos (1995: 17-8):

em 1974, pensamos em criar um curso de especialização em Antropologia. Essa ideia tinha a professora Anamaria Beck, à frente. Mas as negociações com o Departamento de Sociologia foram difíceis. Nós éramos seis ou sete e o número de sociólogos já era dez ou onze. Entretanto o grupo de sociólogos não dispunha de professores pós-graduados em número suficiente para também propor um curso de especialização. Houve, por parte do Departamento de Sociologia, uma certa restrição à nossa proposta, desde que essa se limitava a atender ao interesse da Antropologia. Para levar o projeto a termo, tivemos que incluir a área de Sociologia. O curso acabou saindo com a denominação Curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Especialização em Sociologia e Antropologia, instalado em 1976. já em 1978, esse curso passava para a condição de mestrado.

Concomitante a este processo, em 1978 o projeto no museu como uma instituição de pesquisa em formação recebe um forte golpe, pois, por meio da resolução 65 o Museu de Antropologia é transformado em Museu Universitário, passando neste momento a ser uma instituição voltada exclusivamente para a guarda de acervo. Isso implicou, em grande medida, no fim do projeto inicial projetado por Cabral para a antropologia em Santa Catarina, mas que a este tempo já estava estabelecida em outros padrões organização, assimilando a lógica “burocrática” que passou a caracterizar a antropologia brasileira a partir da década de 1970 (OLIVEIRA, 2003).

No decorrer desta análise pudemos perceber as características do surgimento e desenvolvimento da antropologia em Santa Catarina, assumindo como fio condutor a formação do Instituto de Antropologia. Ainda que esta estrutura acadêmica não tenha conseguido perdurar no tempo, ela lançou bases para a formação do campo da antropologia neste estado, e longe de ter sido simplesmente uma experiência “provinciana”, ela estava profundamente afinada com os debates nacionais e internacionais desta ciência, fomentada por uma intensa circulação de pessoas, como fora demonstrado aqui.

A revisita à história das ciências sociais brasileiras por meio de um caso “regional” como o do Instituto de Antropologia da UFSC nos remete às questões lançadas por Scott (2014), acerca de qual pluralidade interna é valorizada e qual pluralidade interna é suprimida nas antropologias nacionais. A complexidade e a pluralidade da antropologia brasileira demandam um esforço na direção de uma autorreflexividade constante, que revise as diversas histórias da antropologia que se imbricam na construção de uma antropologia nacional, analisando os distintos modelos de estruturação acadêmica e as diversas temporalidades concorrentes, que estão longe de serem compreendidos a partir de chaves analíticas simplistas.

Recebido em 29 de agosto de 2022.  
Aceito em 15 de outubro de 2022.

## Referências

- ANAIS DO INSTITUTO DO INSTITUTO DE ANTROPOLOGIA. *Ano I*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1968.
- ANAIS DO INSTITUTO DO INSTITUTO DE ANTROPOLOGIA. *Ano II*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1969
- ANAIS DO INSTITUTO DO MUSEU DE ANTROPOLOGIA. *Ano III*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1970
- ANAIS DO INSTITUTO DO MUSEU DE ANTROPOLOGIA. *Ano IV*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1971.
- BECK, Anamaria. “Depoimento dos diretores”. In: *Museu Universitário UFSC: 30 anos*. Florianópolis: Editora Universitária UFSC, 1995. pp. 21-23.
- BOURDIEU, Pierre. *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa: Edições 70, 2001.
- CABRAL, Oswaldo Rodrigues. *Cultura e folclore: bases científicas do folclore*. Florianópolis: Comissão Catarinense de Folclore, 1954.
- CABRAL, Oswaldo Rodrigues. *Santa Catharina – história, evolução*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.
- CAPES. *Estabelecimentos de ensino superior*. Série informativa: Rio de Janeiro, 1958.
- CASTRO FARIA, Celso. Pesquisas de Antropologia Física no Brasil. História. Bibliografia. *Boletim do Museu Nacional, N. S., Antropologia*, (13): 1-106, 1952.
- CORRÊA, Mariza. Traficantes do Excêntrico. “Os Antropólogos no Brasil dos anos 30 aos Anos 60”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. 3 (6): 79-98, 1988.
- DURHAM, Eunice Ribeiro; CARDOSO, Ruth. O ensino da antropologia no Brasil. *Revista de Antropologia*, 9 (1/2): 91-107, 1961.
- FACULDADE CATARINENSE DE FILOSOFIA. *Arquivo*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, (1955-160).
- FERNANDES, Florestan. *A etnologia e a sociologia no Brasil*. São Paulo: Anhembi, 1958.
- LIEDKE FILHO, Enno. A sociologia no Brasil: história, teorias e desafios. *Sociologias*, 7 (14): 376-436, 2005.
- LINS RIBEIRO, Gustavo. Antropologias Mundiais: cosmopolíticas, poder e teoria em antropologia. *Série Antropologia*, 379: 1-16, 2005.
- MELATTI, Júlio César. A antropologia no Brasil: um roteiro. *Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais (BIB)*, 17 (1): 1-92, 1984.

MICELI, Sérgio. “Condicionantes do desenvolvimento das ciências sociais”. In: MICELI, Sérgio (org.). *História das ciências sociais no Brasil. Vol. 1*. São Paulo: Vértice, Editora dos Tribunais: IDESP, 1989. pp. 72-110.

MICELI, Sergio (org.). *História das ciências sociais no Brasil. Vol. 1*. São Paulo: Vértice, Editora dos Tribunais: IDESP, 1989.

MICELI, Sergio (org.). *História das ciências sociais no Brasil. Vol. 2*. São Paulo: Vértice, Editora dos Tribunais: IDESP, 1995.

MOTTA, Antônio; BRANDÃO, Maria do Carmo. “O campo da antropologia e suas margens: A pesquisa e sua disseminação em diferentes instituições de ensino superior no nordeste”. In: TRAJANO FILHO, Wilson, RIBEIRO, Gustavo Lins (orgs.). *O campo da antropologia no Brasil*. Rio de Janeiro: ABA/Contra Capa. 2004. pp. 167-186.

OLIVEIRA, Amurabi. A formação de professores na Universidade Federal de Santa Catarina: uma análise de suas transformações curriculares no tempo. *Revista de Ciências Sociais*, 49 (3): 429-453, 2018a.

OLIVEIRA, Amurabi. O ensino de ciências sociais na Faculdade Catarinense de Filosofia. *Ciências Sociais Unisinos*, 54 (1): 117-125, 2018b.

OLIVEIRA, Amurabi. O ensino de Antropologia Física e Etnografia do Brasil em Santa Catarina na década de 1950. *Anuário Antropológico*, 45 (1): 269-286, 2020.

OLIVEIRA, Amurabi; BARBOSA, Inaê. Oswaldo Rodrigues Cabral e a formação da antropologia em Santa Catarina. *Áltera – Revista de Antropologia*, 1 (6): 37-54, 2018.

OLIVEIRA, Roberto C. *Sobre o pensamento antropológico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

PEIRANO, Mariza. “Antropologia no Brasil (Alteridade Contextualizada)”. In: MICELI, Sérgio (Org.). *O Que Ler Na Ciência Social Brasileira (1970-1995)*. São Paulo: Editora Sumaré, 1999, pp. 226-266.

PEIRANO, Mariza. *The anthropology of anthropology: the Brazilian case*. Tese de Doutorado, Antropologia, Harvard University, 1981.

PINTO, Costa; CARNEIRO, Edison. *As ciências sociais no Brasil*. (Série Estudos e Ensaíos, nº 6). Rio de Janeiro: CAPES, 1955.

PONTES, Heloisa. “Retratos do Brasil: editores, editoras e ‘coleções brasileira’ nas décadas de 30, 40 e 50”. In: MICELI, Sérgio (org.). *História das Ciências Sociais no Brasil. Vol.1*. São Paulo: Vértice, Editora dos Tribunais: IDESP, 1989, pp. 359-409.

REESINK, Mísia; CAMPOS, Roberta. “A Geopolítica da Antropologia no Brasil: ou como a província vem se submetendo ao Leito de Procusto”. In: SCOTT, Parry; CAMPOS, Roberta Bivar; PEREIRA, Fabiana (orgs.). *Rumos da Antropologia no Brasil e no Mundo: Geopolíticas Disciplinares*. Recife: EDUFEPE/ABA, 2014, pp. 55-81

RESTREPO, Eduardo. “Antropología y colonialidad”. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. (orgs.), *El giro decolonial. Reflexiones para una*

*diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana Instituto Pensar, Universidad Central-iesco, Siglo del Hombre Editores. 2007, pp. 289-304.

SALAZANO, Francisco. Antropologia no Brasil: é a interdisciplinaridade possível? *Amazônica*, 1 (1): 12-27, 2009.

SANTOS, Sílvia Coelho dos. “A Antropologia em Santa Catarina”. In: SANTOS, Sílvia Coelho (org.). *Memória da Antropologia no Sul do Brasil*. Florianópolis: Ed. da UFSC, Associação Brasileira de Antropologia, 2006. pp. 15-77.

SANTOS, Sílvia Coelho dos. Editorial. *Anais do Museu de Antropologia*. s/v (1): 3-4, 1970.

SANTOS, Sílvia Coelho dos. “Depoimento dos diretores”. In: *Museu Universitário UFSC: 30 anos*. Florianópolis: Editora Universitária UFSC. 1995, pp. 15-18.

SANTOS, Sílvia Coelho dos. Notas sobre a construção da antropologia no Brasil. *Horizontes Antropológicos*, 3 (7): 62-69, 1997.

SCHWARCZ, Lília Moritz. “O nascimento dos museus brasileiros, 1870-1910”. In: MICELI, Sérgio. (Org.). *História das Ciências Sociais no Brasil. Vol. 1*. São Paulo: Vértice, Editora dos Tribunais: IDESP, 1989. pp. 20-71.

SCOTT, Parry. “Poder, pluralidade estratégica e hierarquização interna em antropologias nacionais”, In: SCOTT, Parry; CAMPOS, Roberta Bivar.; PEREIRA, Fabiana (Org.). *Rumos da Antropologia no Brasil e no Mundo: Geopolíticas Disciplinares*. Recife: EDUFEPE/ABA, 2014. pp. 127-158.



# ACENO

REVISTA DE ANTROPOLOGIA DO CENTRO-OESTE  
ISSN: 2358-5587

*A Aceno recebe em*  
**FLUXO CONTÍNUO,**  
artigos livres,  
resenhas,  
ensaios fotográficos,  
dossiês (propostas).  
*Interessados em atuar como*  
**pareceristas**  
*podem realizar seus cadastros no site*

# A definição de ser humano: contexto e perspectiva

***Itélio Joana Muchisse<sup>1</sup>***

Universidade Católica de Moçambique

***Armindo Armando<sup>2</sup>***

Universidade Zambeze

**Resumo:** No quotidiano da comunidade, a moral encontra momentos de questionamento porque o espírito humano vive em encruzilhadas e incertezas. A luta pelo estatuto e pela representação individual é forte. O propósito de justiça universal é o respeito pelo ser humano. É necessário conceber o contexto actual para melhor interpretar os possíveis futuros do ser humano enquanto um sujeito de acções e de posições num contexto específico. Ademais, o seu posicionamento deve ser em prol do Bem-Comum. O Artigo é fundamentalmente teórico como um aporte bibliográfico, cujo método empregado foi o hermenêutico.

**Palavras-chave:** ser humano; sociedade; antropologia.

MUCHISSE, Itélio Joana; ARMANDO, Armindo. **A definição de ser humano: contexto e perspectiva.** *Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, 9 (21): 311-320, setembro a dezembro de 2022. ISSN: 2358-5587

<sup>1</sup> Mestrando em Direitos Humanos, Justiça e Paz pela Universidade Católica de Moçambique; licenciado em Ensino de História com Habilitações em Ensino de Filosofia pela Universidade Save/Maxixe e consultor.

<sup>2</sup> Doutorando em Língua, Cultura e Sociedade; Investigador do CECS /ICS: Universidade do Minho vs Universidade Zambeze; colaborador do grupo de estudo AprenCultOrg: Aprendizagem e Cultura Organizacional do CNPq/UFRRJ e consultor.

## The definition of human being: context and perspective

**Abstract:** In the daily of the community, morality finds moments of questioning because the human spirit lives at a crossroads and uncertainties. The struggle for status and individual representation is well protected. The purpose of universal justice is respect for human beings. It is necessary to conceive the current context to better interpret the possible futures of the human being as a subject of actions and positions in a specific context. Furthermore, its positioning must be in favour of the Common Good. The article is fundamentally theoretical as a bibliographic contribution, whose method was hermeneutic.

**Keywords:** human being; society; anthropology.

## La definición de ser humano: contexto y perspectiva

**Resumen:** En el cotidiano de la comunidad, la moral encuentra momentos de cuestionamiento porque el espíritu humano vive en una encrucijada e incertidumbres. La lucha por el estatus y la representación individual está bien protegida. El fin de la justicia universal es el respeto al ser humano. Es necesario concebir el contexto actual para interpretar mejor los posibles futuros del ser humano como sujeto de acciones y posiciones en un contexto específico. Además, su posicionamiento debe ser a favor del Bien Común. El artículo es fundamentalmente teórico como aporte bibliográfico, cuyo método fue hermenéutico.

**Palabras clave:** ser humano; sociedad; antropología.

O presente artigo reflecte em torno ao ser humano buscando compreender o lugar da antropologia na definição do humano. Através da dialéctica, emprega-se a análise de ideias de pensadores africanos e internacionais, mas sem a intenção de ser exaustivo nessas leituras pois busca-se nele apenas o suporte teórico para a definição do ser humano dentro dos parâmetros contextuais em que a sua vida se desenrola. Em perspectivas diferentes vários autores definem o ser humano como um ser de atitude tolerante e solidária com vista ao bem comum e bem-estar social.

O artigo é composto de quatro pontos, sendo o primeiro ponto a questão da epistemologia para situar o ser humano moçambicano no contexto do desenvolvimento. De seguida é abordado o segundo ponto que visa esclarecer como a antropologia foi usada durante um período colonial, para com isso intentar novas possibilidades de aplicação desta disciplina. O terceiro ponto centra-se ainda na antropologia, desta vez puxando-a para a reflexão sobre o ser humano moçambicano no mundo hodierno e, finalmente no quarto ponto fala-se na necessidade do ser humano crítico. Além destes pontos, o trabalho conta com a introdução e a conclusão.

### **Uma questão epistemológica**

O mundo atravessa um dos momentos mais conturbados da história, onde o ser humano é experimentado por novos desafios que, talvez com o uso avançado da técnica pode trazer algum alívio, se, não os aumentar. É um momento em que doenças endémicas se propagam rapidamente através do fluxo alfandegário que globalização ocasionou, entre as viagens constantes e o constante fluxo de mercadorias. A violência se anuncia diariamente nos diferentes pontos geográficos. O terrorismo e a guerra desafiam o ser humano e muitos outros seres humanos são frequentemente alcançados pelo problema do subdesenvolvimento, sendo eles dos seres humanos mais pobres no mundo. São seres humanos que passam fome e vivem no extremo da pobreza, isto é, vivem numa renda diária de menos de dois dólares americanos.

Logo à vista, o mundo tem dificuldades humanas. São estas dificuldades, alarmes accionados intermitentemente em forma de problemas sociais que na esteira epistémica merecem atenção, pois, é necessário torná-los apreensíveis na tradição da investigação social sobre a problemática humana de modo a minimizá-los.

Para NGOENHA (2017), um dos problemas actuais em alguns países considerados subdesenvolvidos é a dificuldade verificada no contexto do desenvolvimento científico que leva esses países a se manterem aquém dos padrões internacionais e por isso mesmo, obrigados a se sujeitarem a condicionalismos para receberem algum apoio que os alivie da questão da pobreza extrema e do deficit orçamental em países que não conseguem suprir as suas despesas com fundos próprios. Para o autor, existe uma dificuldade inovadora nos preceitos epistemológicos. Esses preceitos ainda não são, por exemplo, dos moçambicanos, pois são

herdados do colonizador. Neste ponto, NGOENHA (2017) é continuado por LOPES (2018) quando este aborda a necessidade de centrar o olhar epistémico sobre a realidade que se vive de modo a conceber técnicas eficazes para determinadas circunstâncias. Existe nos dois autores a preocupação de um estudo contextual dos temas científicos. Estes dois filósofos africanos procuram por meio da sua filosofia criar alternativas para possíveis epistemologias que libertem os países do sul da hegemonia daqueles do norte.

Ultrapassar as dificuldades epistemológicas enfrentadas nos países do sul já é um passo para a autonomia. Esses países mostram-se dependentes dos países do norte no que diz respeito às alternativas de desenvolvimento pois eles não são capazes de conceber planos autónomos (NGOENHA, 2017).

## O lugar da antropologia na definição de ser humano

Na história da filosofia, Protágoras de Abdera (entre 491 e 481 a.C. até finais do século) foi um filósofo do período de transição na filosofia grega. Filósofo da transição entre os períodos: cosmológico e antropológico, respectivamente. Pensou que “*o Homem é a medida de todas as coisas*”. Esta máxima que abriu o caminho para que o ser humano passasse a emitir juízos e viver de alguns desses mesmos valores em constante influência da sociedade (REALE e ANTISERI, 2007: 76-7).

Ao longo da história, concretamente, no auge do Liberalismo Moderno, a moral desta máxima revelou-se ao mundo como sendo o início da política propriamente dita, de indivíduo para indivíduo como viria a defender Hannah Arendt alguns séculos mais tarde. Sendo esta máxima a expressão de uma ética mais virada ao ser humano como sujeito histórico, deverá ser revista constantemente ao longo do percurso de crescimento do indivíduo moral, dentre os diferentes hiperactivos ou substantivos valorativos.

O relativismo de Protágoras é uma teoria que apesar de dividir os tradicionalistas e os universalistas, abriu espaço para no âmbito científico se abordar o ser humano enquanto uma entidade singular que leva uma vida moralmente mensurável em torno a um contexto social e sobre um leque de valores (re)construídos ao longo de gerações, isto é, conduzir uma discussão tendo como referência as particularidades contextuais, quer sejam, históricas, religiosas, políticas, económicas, ou de outra natureza, principalmente, aquela que diz respeito à esfera da ética enquanto reflexão de uma acção moralmente (in)válida, o que irá, de logo, remeter à uma reflexão sobre o sujeito, isto é, sobre a pessoa humana porque, no campo antropológico (que já é vasto), o valor de um ser humano não se mede pelos bens que possui e, nem pela sociedade sobre a qual ele se ergueu, mas pela cultura que ele desenvolveu e adoptou para si mesmo através das suas acções quando se dirige ao objectivo que envolve uma interacção com a alteridade.

O valor de um ser humano define-se ainda pela sua posição face aos desafios que se fazem frente, pela sua resiliência, além das retóricas distorcidas que se figuram sobre a sua sombra, passadas de momentos em momentos pela lógica dos canais da hiper-comunicação das massas que se vive hoje.

Na cortina do desespero actual, onde, se experimenta por conta da globalização dos ricos, o ser humano não é destinado a nenhum futuro, se não a um presente, no qual ele mergulha com toda a sua existência. Ele é um ser humano. Não se pode definir o ser humano se não numa singularidade e num presente. Deve-se tomar o ser humano dessa definição enquanto um ser de relações problemáticas que não se situam longe das vicissitudes quotidianas que o tornam susceptível



a observações ou/e comentários, mas não a valoração substantiva, pois uma obra só será classificada quando finalmente estiver concluída. Antes disso só apenas os tijolos são bons ou ruins e pode-se mudá-los sempre que possível.

O perspectivismo de Ortega y Gasset concebe uma abertura conceptual. Quanto mais abertos os ângulos de análise, mais significativo é o resultado pois este permite ver a unicidade. Permite ver a unidade através da multiplicidade. “O homem não é fácil de definir; a margem das suas diferenças é enorme; quanto maior for e menos estreita a noção do homem com que o historiador iniciar o seu trabalho”. Com efeito, o “homem é todo o ser vivente que pensa com sentido e que por isso nós podemos entendê-lo” (ORTEGA Y GASSET, 2007: 19-20).

A hermenêutica aplicada por terceiros à obra *As Palavras e as Coisas* (FOUCAULT, 2000) permitiu citar a seguinte passagem: “*cada período da cultura tem o seu a priori histórico*” (MONDIN, 2012: 259), um a priori que tal como o presente, se aflorou de um conjunto de valores que se acreditavam os mais verdadeiros e mais actualizados, quicá dos valores mais próximos possíveis aos dos clássicos, porque os seus antropólogos sempre justificaram o desenvolvimento humano, embora estes sejam conceitos que se cunharam num a posteriori já bem próximo ao actual *in factum*. Pois, tendo invocado a antropologia, convém reconhecer que o ser humano não é aquele que se encontra a viver os tempos mais próximos daqueles que são os clássicos, mas um ser humano que reconhece a sua particularidade na margem da história da sua pequena/grande nação e busca honrar o nacionalismo que daí emana. É aquele que vivendo no seu tálamo cultural consegue dialogar com outras circunstâncias na procura de uma solução para os problemas que lhes são comuns. Simultaneamente deverá distinguir o que lhe é particular sem fazer disso o motivo da sua resignação face ao curso natural dos eventos históricos e da amizade ou mesmo sentir a necessidade de se vangloriar, pois este ser humano reconhece o ridículo mesmo que seja pintado de ouro, porque ele é o princípio das inimizades.

Hodiernamente, perguntar o que querer da Antropologia para o tempo humano moçambicano é contemporânea, pois significa reconectar-se com uma origem esquecida num mundo pós-moderno. Neste sentido, a revitalização antropológica sobre o ser humano mostra a possibilidade de oferecer respostas ou aberturas para novas perspectivas que mantenham o ser humano longe de todas as consequências negativas que durante os séculos XIX e XX foram afectando o ser humano de forma deliberada, isto é, através do desenvolvimento científico que criou o holocausto violento que se prolonga no terceiro mundo em pleno século XXI.

Com um bom fim em vista, aquela pergunta deve oferecer a possibilidade de interlocução para as várias ciências e culturas humanas de modo a fundar novas epistemologias com base nas necessidades que as sociedades moçambicanas enfrentam e que permanecem sem solução desde muitos anos, isto é, desde a época do colonialismo, pois, nesta sociedade os colonos locais “não viam com bons olhos a vinda de outros estrangeiros” que pretendessem incluir as culturas ali existentes na enciclopédia global dos saberes “e dificultavam qualquer tentativa de pesquisa” (MONDLANE, 1976: 7-8).

A consequência disso é que depois da independência, as premissas científicas de e sobre Moçambique marimbavam sobre os feitos da exclusão epistemológica, mas também da epistemologia da exclusão. Quanto às poucas premissas científicas existentes, elas teriam sido elaboradas sob a sede do imperialismo e, visavam o conhecimento das províncias. Tal conhecimento permitiria melhor exploração.

Quando já havia sido alcançada a independência, tais conhecimento permaneciam e se perpetuavam e se tornaram realidades socialmente construídas no meio moçambicano, onde o branco é o mais capaz. Essa é uma crença que a emergência das multinacionais vem ainda a confirmar porque o moçambicano autônomo pouco ou quase nada sabe sobre o seu Moçambique. Estudos antropológicos de originalidade moçambicana, isto é, feito por pensadores moçambicanos e com conteúdos apresentados em línguas nacionais ou na língua oficial e publicados dentro do território nacional, são exclusivos ainda, se bem que muitos têm interesse neles.

Pelo que se pode saber, a antropologia tem muitas disciplinas e, com isso, múltiplas facetas de abordagens. Ora, através das diferenciadas abordagens, ela apresenta-se como uma disciplina que tem um potencial de colocar em comunicação ciências sociais e aplicadas. Desde a cultura até a economia. É comum encontrar em algumas abordagens a condição sobre o ser humano moçambicano que, mais do que nunca precisam ser reveladas as suas significações concretas, isto é, revelar o que esses todos assuntos significam nas vidas humanas que, grande parte delas conhece pouco da linguagem científica ali empregada. Aliás, está mais do que na hora de a antropologia “re-mobilizar as linguagens” em favor de uma comunicação mais eficaz (cf. NGOENHA, 2017; FANON, 2008).

A antropologia, sendo o estudo ou discurso do ser humano, é uma disciplina que faz a radiografia do ser humano enquanto um ser social. Na sociedade moçambicana verifica-se um déficit epistemológico e uma das causas desse déficit, é a exclusividade de estudos antropológicos, bem como a fraca percepção das linguagens empregadas nos discursos científicos. Portanto, a antropologia assume um lugar preponderante como a base epistemológica para uma fundamentação de contextos científicos.

## Moçambicanização da antropologia

A procura dos significados é que motivou RICOUER (2006) a se envolver em conferências e leituras dos mais diversificados estilos de edição. O autor citou diversas acepções do conceito reconhecimento. O autor parte do pressuposto de que existem vários significados para um só signo. Por outro lado, antropologia também nos mostra que existem percepções diversificadas um signo, neste sentido, o ser humano.

No entanto, a procura de respostas marca o percurso de vida. Na esteira acadêmica, quando se quer saber acerca a vida humana e as viabilidades de sustentabilidade duradoira, uma das disciplinas que é prontamente chamada é a antropologia. Depois seguem as outras como, e principalmente, a economia política. Por seu turno, a antropologia oferece premissas da vida humana dentro de um agrupamento que se chama *volk* (povo). Porém, hoje, para a maioria dos moçambicanos, esta ainda é disciplina da civilização, para outros, se quer interessa a sua existência. Para essa segunda hipótese, basta analisar os dados sobre o êxito escolar e o próprio valor que alfabetização assume, principalmente com base naqueles que se formaram com base na Lei 6/92. Mas para outros, a antropologia é uma disciplina possível, porém estes outros são aqueles poucos que se aprofundaram na meditação e reflectiram através dos tempos, que entenderam que desde a escravatura até ao colonialismo construíram-se laços e muitas ciências se desenvolveram em África graças a esse triste período histórico e olham na antropologia como um método para calcular o tipo de abordagem necessária para intervir em determinados contextos.

Dos tantos problemas que enfrentam muitos países do Sul, a epistemologia é o mais interessante. É a África Subsaariana um exemplo mais próximo e, mais especificamente, em Moçambique, muitos homens e mulheres não dominam a documentação gráfica. Não obstante, a prova de evidência da Antropologia só tem sentido quando se operam no quadro alfabético porque estes países ainda não se libertaram da concepção etnocêntrica da ciência.

O estudo antropológico é um bem social para os moçambicanos. Mas hoje, em termos metodológicos, o que significa a antropologia no estudo dos conhecimentos marginais? Esta pergunta pode ser mais especificada de modo a questionar metodologicamente o objecto pretendido. Quais as possibilidades de a antropologia levantar um debate tomando o ser humano moçambicano como particularidade analítica?

Para responder a tal pergunta é preciso lembrar que a definição do ser humano não precisa ser repetida ou mesmo diferenciada em função da nacionalidade. Agindo de tal maneira, haveria de se notar a traição no próprio objecto de estudo da antropologia, o ser humano. Só existe um ser humano em espécie, mas diferentes seres humanos em cultura. Feito isso, segue-se dizer que o ser humano é um objecto de conhecimento. E, é por isso que ele é um “ser empírico” para as diferentes áreas de conhecimento (MARTINEZ e HACK, 2010: 389). Neste sentido, a primeira e talvez a mais notável possibilidade da antropologia no debate moçambicano sobre o ser humano é desconstruir conhecimentos socialmente construídos, ou seja, conhecimentos introvertidos que distorcem a realidade do ser humano moçambicano que se construíram na esteira do “etnocentrismo do pensamento ocidental” (MONDLANE, 1976: 57).

A «África Portuguesa» tem sido tradicionalmente pouco conhecida: os Portugueses não viam com bons olhos a vinda de outros estrangeiros e dificultavam qualquer tentativa de pesquisa séria nos territórios africanos controlados por eles, quer em assuntos sociais, economia e antropologia, quer no campo aparentemente neutro das ciências naturais. (MONDLANE, 1976: 7-8)

Cita-se de novo uma parte desta passagem. O objectivo é meramente justificar o interesse pela antropologia, em particular, em Moçambique. Portanto, tal necessidade justifica-se pela urgência de, nas palavras de Achille MBEMBE (2014), “sair da grande noite” para se dar a conhecer ao mundo como um ser humano verdadeiro, um ser humano que não tem natureza tal como foi durante a modernidade acusado de a ter. Mas só foi assim porque principalmente Hegel não se deu o tempo de escutar, de compreender Rousseau que afirmava que a sociedade, por meio das relações interpessoais formava o carácter do ser humano. O ser humano das culturas moçambicanas deve sair da grande noite através do autoconhecimento, pois, só assim será capaz de evoluir enquanto um ser dotado de uma ética do contexto e vencerá as limitações impostas ao seu contexto ao longo de séculos de atrofiamento cultural e projectará imperativos que se constituirão nos seus desafios para o dia seguinte, após a grande noite que ainda o cerca. Os planos do ser humano moçambicano devem ter em conta este axioma social: amanhã é outro dia. Há que se precaver dos infortúnios e preparar-se para as oportunidades.

## Urgência do Senso Crítico

A preocupação existencial leva o ser humano a formular preceitos morais que impactam positiva ou negativamente sobre a sua visão política. No contexto contemporâneo de Moçambique encontramos dois momentos existenciais, sendo o momento comunitário e o momento liberal. O momento comunitário pode ser encabeçado pelo conceito “Homem Novo” oriundo do socialismo ocidental, depois tomado pela Conferência das Organizações Nacionalistas das Colónias Portuguesas (CONCP)<sup>3</sup> e só mais tarde trazido até ao contexto moçambicano por Sérgio Vieira. Aquele ser humano político deveria de tal maneira, transformar o mundo através do diálogo construtivo e positivo, porém que negava de certa forma a tradição. Como apontava MACHEL (1978) que o ser humano moçambicano deveria estar em altura de fazer uma autocrítica, fazer o diagnóstico do que é necessário na sua comunidade, bem como fazer o retrato do seu contributo em prol do bem comum. Era a partir daquela fórmula que um ser humano podia atuar a partir da sua comunidade tomando a ciência como a receita para um comportamento de mudança social. Naquela receita devia se combater arduamente a tradição pois ela remetia a religiosidade que cegava tal ser humano.

O segundo momento existencial será aquele marcado pelo abandono das ideias socialistas e pela aderência às ideias liberais. Neste momento, precisamente, ocorre o inverso daquilo que se deu no primeiro momento, pois o ser humano moçambicano é liberado do estado forte e centralmente planificado e é lançado à liberdade, onde, ele pode escolher seguir a tradição dos seus antepassados e a religião. Mas daqui, segue-se outro infortúnio que é o da ciência, portanto, da concepção das epistemologias através de uma aplicação da antropologia nos diferentes contextos. Durante o segundo momento, o ser humano das culturas moçambicanas passou a integrar valores edonistas nas suas lutas e, não mais concebe a educação como uma componente política como no primeiro momento, mas sim uma componente económica e já não se interessa pelo diálogo.

Pois bem, se, um posicionamento robusto faz-se de uma dose de cepticismo, então o ser humano que reside nele pode ser muito vigilante e tender a controlar toda a mudança. Por outro lado, se um o ser humano vive firmando posicionamentos liberais, pode acabar mudando sempre de posições com o desenvolvimento dos fenómenos sociais, pode não ser resistente quanto às mudanças e se deixar levar. No entanto, o ser humano crítico não é o primeiro, muito menos o segundo, mas aquele que sabe quando tomar a primeira, bem como quando tomar a segunda via em diversos contextos. É um ser humano preocupado em defender a harmonia social e o bem-estar da maioria, mesmo que em determinados contextos não seja compreendido pelos outros, o que significa que ele não se pode deixar levar com as ondas do seu tempo. O ser humano crítico deve tomar decisões profícuas e prudentes, sendo liberal ao mostrar o seu cepticismo e sendo céptico ao demonstrar o seu liberalismo. Um ser humano que deve ser tolerante e solidário.

## Conclusão

Após séculos de resignação, o ser humano moçambicano ascendeu à independência. Com a independência, inicia-se uma nova época, que é uma época de desafios e de responsabilidades para que o ser humano não volte novamente a ser subjugado. Se o ser humano moçambicano não tornar por incerto o futuro, os ventos do capitalismo financeiro que já se verificam no seu meio o colocaram

<sup>3</sup> Conferência das Organizações Nacionalistas das Colónias Portuguesas

numa dependência extrema da qual não será tarefa fácil se libertar. Urge ao ser humano ser crítico para com os hiperactivos que lhe são impostos através das epistemologias. O ser humano deve ser criativo para seu contexto para re-mobilizar os contextos de modo a dar-lhes significado na sua comunidade. Esse deve ser um processo que tenha em conta a convivência pacífica entre as diferentes culturas.

Perante o clima de aparofobia criado pelo neoliberalismo, é preciso que as comunidades através das suas culturas formem seres humanos capazes de serem tolerantes para aqueles que conseguem sobressair-se melhor no cunho pecuniário, seres humanos que se livrem das superstições por de trás do enriquecimento alheio. Também é preciso que as comunidades potencializem a solidariedade de modo a incluir os pobres na corrida comum.

Recebido em 24 de março de 2022.

Aceito em 30 de setembro de 2022.

## Referências

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 194

FOUCAULT, Michel. *As Palavras e as Coisas: Uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LOPES, Filomeno. *Filodramática: Os PALOP entre a Filosofia e a Crise da Consciência Histórica*. Maputo: Paulinas, 2018.

MABOTA, António dos Santos. “Nacionalismo, Condição para Um Projecto de Desenvolvimento de Sucesso: Uma Reflexão a Partir do Legado de Samora Machel”. In: FRANCISCO, Z. L. et al. (org.). *Actas da Conferência Sobre Educação “30 Anos com Samora Reflectindo Sobre a Educação em Moçambique”*. Gaza: Educar, 2018. pp. 121-138.

MACHEL, Samora Moisés. *Educar o Homem para Vencer a Guerra, Criar uma Sociedade Nova e Desenvolver a Pátria*. Maputo: Departamento do Trabalho Ideológico/FRELIMO, 1978.

MARTINEZ, Horácio Luján & HACK Rafael Fernando. Michael Foucault: O sujeito entre o Poder e o Saber. In: BATTISTI, C. A. (org.). *Às voltas com a questão do sujeito: posições e perspectivas*. Ijuí: Edunioste; Cascavel: Ed. Unijuí, 2010. pp. 387-409.



MBEMBE, Achille. *Sair da Grande Noite: Ensaio sobre a África descolonizada*. Tradução de Narrativa Traçada. Luanda/Mangalde/Ramada: Edições Mulemba/Eduções Pedagogo, Lda, 2014.

MONDIN, Battista. *Curso de Filosofia 3: Os filósofos do Ocidente*. Tradução de Benônin Lemos. São Paulo: Paulus, 2012.

MONDLANE, Eduardo. *Lutar por Moçambique*. 2ª ed. Tradução de Maria da Graça Forjaz. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1976.

NGOENHA, Severino. *Resistir a Abadon*. Maputo: Paulinas, 2017.

ORTEGA Y GASSET, José. *O que é a Filosofia*. Tradução de José Bento. Lisboa: Biblioteca Editores Independentes, 2007.

REALE, Giovanni. & ANTISERI, Dario. *História da Filosofia I: Filosofia pagã antiga*. Tradução de Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2003.

RICOUER, Paul. *Percurso d reconhecimento*. Tradução de Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ENSAIO FOTOGRÁFICO

# Cultura alimentar da comunidade quilombola de Itacuruçá como ato de resistência

*Monique Teresa Amoras do Nascimento*<sup>1</sup>  
*Nádile Juliane Costa de Castro*<sup>2</sup>  
Universidade Federal do Pará

**Resumo:** A cultura alimentar é uma manifestação que expressa um modo de vida de grupos e, portanto, envolve indivíduos, histórias, gerações e ambiente. O grupo de imagens é refere-se a um estudo qualitativo descritivo realizado na comunidade quilombola de Itacuruçá, pertencente as ilhas de Abaetetuba, estado do Pará, região norte do Brasil. As diferentes expressões alimentares das populações amazônicas estão fortemente relacionadas ao seu processo histórico, assim como das iniquidades em saúde, debate essencial para relacionar cultura alimentar e qualidade de vida e como manifestação de resistência as intervenções externas

**Palavras-chave:** quilombolas; cultura alimentar; Amazônia; saúde coletiva.

NASCIMENTO, Monique Teresa Amoras do; CASTRO, Nádile Juliana Costa de. **Cultura alimentar da comunidade quilombola de Itacuruçá como ato de resistência (Ensaio fotográfico)**. *Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, 9 (21): 321-334, setembro a dezembro de 2022. ISSN: 2358-5587

<sup>1</sup> Mestranda do PPGENF/UFPA, na linha de pesquisa educação, formação e gestão para a práxis do cuidado em saúde e enfermagem no contexto Amazônico. Enfermeira pela Universidade Federal do Pará.

<sup>2</sup> Graduada em Enfermagem (Escola de Enfermagem Magalhães Barata/UEPA/2007). Doutora em Ciências: socioambientais (NAEA/UFPA/2019). Mestre em Doenças Tropicais (NMT/UFPA/2010). Pós-graduada em Saúde Pública e metodologia do ensino de artes. Docente da Universidade Federal do Pará, no Instituto de Ciências da Saúde.

## Food culture of the community quilombola de Itacuruçá as an act of resistance

**Abstract:** Food culture is a manifestation that expresses a way of life of groups and therefore involves individuals, histories, generations and environment. The group of images refers to a descriptive qualitative study conducted in the quilombola community of Itacuruçá, belonging to the islands of Abaetetuba, state of Pará, northern Brazil. The different dietary expressions of amazonian populations are strongly related to their historical process, as well as health inequities, an essential debate to relate food culture and quality of life and as a manifestation of resistance to external interventions

**Keywords:** quilombolas; food culture; Amazon; public health.

## Cultura alimentaria de la comunidad quilombola de Itacuruçá como acto de resistencia

**Resumen:** La cultura alimentaria es una manifestación que expresa una forma de vida de grupos y por lo tanto involucra a individuos, historias, generaciones y medio ambiente. El grupo de imágenes se refiere a un estudio cualitativo descriptivo realizado en la comunidad quilombola de Itacuruçá, perteneciente a las islas de Abaetetuba, estado de Pará, norte de Brasil. Las diferentes expresiones dietéticas de las poblaciones amazónicas están fuertemente relacionadas con su proceso histórico, así como con las inequidades en salud, un debate esencial para relacionar la cultura alimentaria y la calidad de vida y como manifestación de resistencia a las intervenciones externas.

**Palabras clave:** quilombolas; cultura alimentaria; Amazonía; salud colectiva.

A cultura alimentar é uma manifestação que expressa um modo de vida de grupos e, portanto, envolve indivíduos, histórias, gerações e ambiente. Ao trabalhar a alimentação é possível abordar comportamentos, identificar significados, memórias e atos, que revelam a partir do olhar da saúde coletiva e pautá-la com as políticas de saúde pública (SANTOS, 2012). As diferentes expressões alimentares das populações amazônicas estão fortemente relacionadas ao seu processo histórico, assim como das iniquidades em saúde, debate essencial para relacionar cultura alimentar e qualidade de vida.

O local de registro do grupo de imagens é a comunidade quilombola de Itacuruçá, pertencente as ilhas de Abaetetuba, estado do Pará, região norte do Brasil. A comunidade é habitada por quilombolas ribeirinhos do rio Itacuruçá, caracterizado por relações estreitas com às águas e o ambiente (POJO e ELIAS, 2018). É uma comunidade é caracterizada por conhecimentos tradicionais ancestrais e de expressões culturais diversas registradas em memórias coletivas da comunidade (COSTA e OLIVEIRA, 2022). Assim, a manifestação alimentar encontra-se como um ato de resistência as intervenções externas pelo ir e vir de seus indivíduos para outros espaços (NASCIMENTO *et al.*, 2021).

O ensaio é resultado do projeto de pesquisa “Saúde e agravos entre povos e populações da Amazônia: caracterização e registros”, que tinha como um dos objetivos identificar os itinerários terapêuticos de idosos quilombolas da comunidade de Itacuruçá, realizado por meio de pesquisa qualitativa descritiva. Para desenvolvimento do ensaio seguiu-se os pressupostos de Simonian (2007) quanto registros fotográficos na Amazônia, considerando paisagens, símbolos e dinâmicas culturais. Como suporte tecnológico foi usada a câmera de 12 megapixels, modelo Xiaomi Mi 8.

Recebido em 26 de outubro de 2022.

Aceito em 5 de dezembro de 2022.

## Referências

- COSTA, L; OLIVEIRA, M.R. Os saberes tradicionais e a memória: uma análise das formas de organização da comunidade quilombola do Itacuruçá (Abaetetuba/Pará). *Humanidades & Inovação*, 9 (21): 290-302, 2022.
- NASCIMENTO, M. T. A, CARVALHO, J. F. C; CASTRO, N. J. C. Ir e vir de uma comunidade quilombola em meio a pandemia. *AntHropológicas Visual*, 7 (2), 2021.
- POJO, E.C, ELIAS, L.D. O cotidiano das águas na tradição quilombola da comunidade do rio baixo Itacuruçá-Abaetetuba, Pa. *Tempos Históricos*, 22 (2): 49-72, 2018.
- SANTOS, A. O sabor da história: práticas alimentares e identidade quilombola. *Intratextos*, 3 (1): 54-71, 2012.
- SIMONIAN, L.T. “Uma relação que se amplia: fotografia e ciência sobre e na Amazônia”. In: *Imagens e pesquisa na Amazônia: ferramentas de compreensão da realidade amazônica*. Belém: Alves, 2007.





NASCIMENTO, Monique Teresa Amoras do; CASTRO, Nádia Juliana Costa de.  
**Cultura alimentar da comunidade quilombola de Itacuruçá como ato de resistência**

**Foto 1:** Forno para torrar farinha de mandioca, prática realizada pelas mulheres da comunidade.





**Foto 2:** Farinha de mandioca (*Manihot esculenta Crantz*) em reservatório domiciliar e produzida na comunidade e como produto para fonte de renda e alimentação.





**Foto 3:** Homem quilombola realizando a colheita extrativista do açai (*Euterpe oleracea*).

NASCIMENTO, Monique Teresa Amoras do; CASTRO, Nádia Juliana Costa de.  
Cultura alimentar da comunidade quilombola de Itacuruçá como ato de resistência





**Foto 4:** Extração manual do açaí para a prática da debulha.





**Foto 5:** Açaí (*Euterpe oleracea*) dentro de cestos de palha natural às margem do rio Itacuruçá e aguardando distribuição para consumo entre indivíduos da comunidade.





**Foto 6:** Cenário com elementos para o processo de preparo da alimentação com despolpadeira de açaí, a máquina que bater os caroços de açaí, pedaços de frangos, alimentos processados e verduras da horta do quintal da família quilombola.





**Foto 7:** O cotidiano de preparação alimentar à base de caça com a observação da natureza e da infraestrutura extra domicílio.

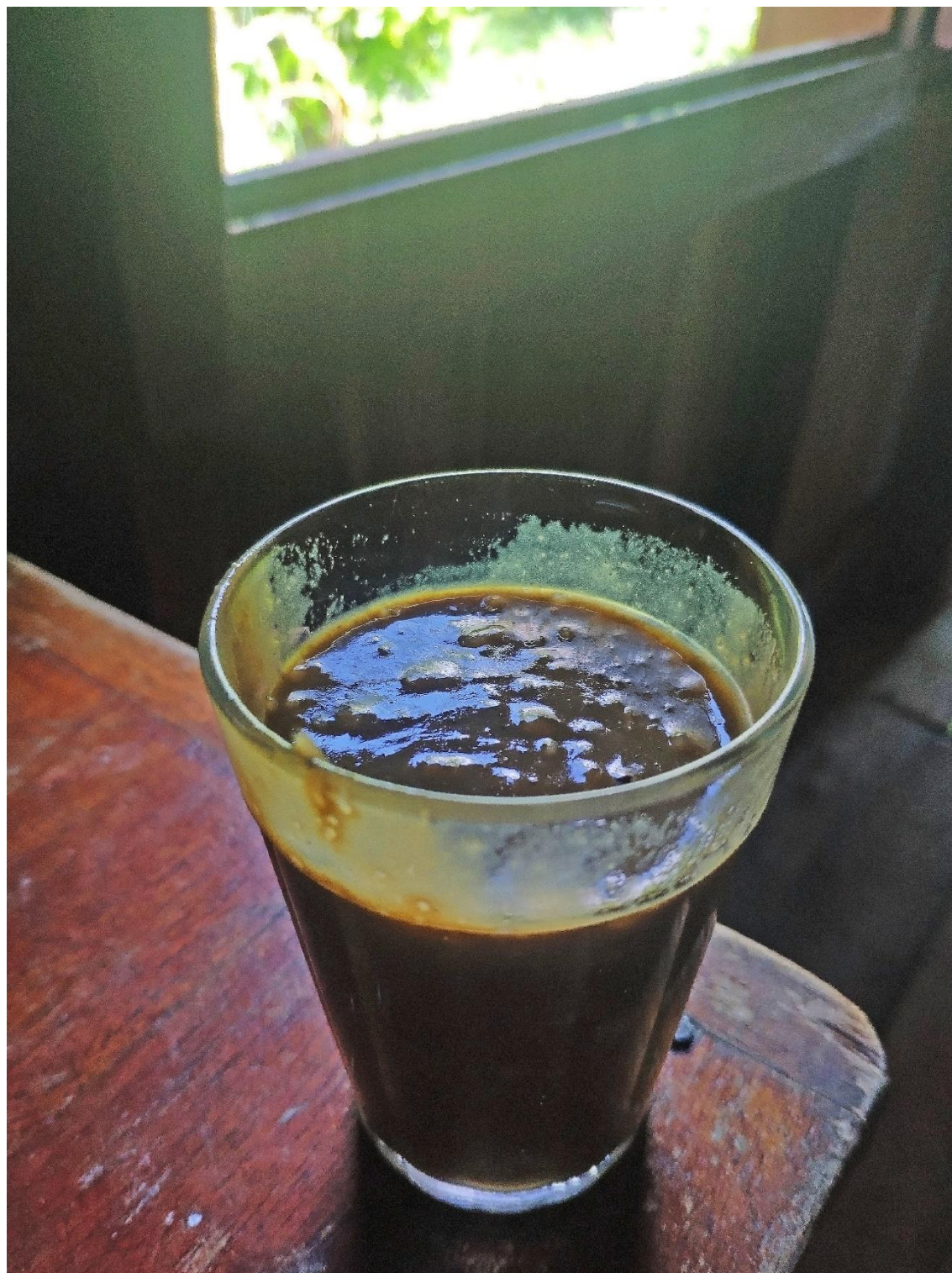
NASCIMENTO, Monique Teresa Amoras do; CASTRO, Nádia Juliana Costa de.  
**Cultura alimentar da comunidade quilombola de Itacuruçá como ato de resistência**





**Foto 8:** Mulher quilombola no preparo do mingau de açaí.





**Foto 9:** Mingau de açaí, alimentação de sabor salgado, consumido no intervalo das refeições principais.

NASCIMENTO, Monique Teresa Amoras do; CASTRO, Nádia Juliana Costa de.  
**Cultura alimentar da comunidade quilombola de Itacuruçá como ato de resistência**





**Foto 10:** Refeição típica dos quilombolas de Itacuruçá com camarão, frango e o açai com farinha de mandioca, resultado do processo de torrar, colher e cozinhar os alimentos.