

Ana Lúcia Gomes da Silva
Jerônimo Jorge Cavalcante Silva
Victor Manuel Amar Rodriguez
(Organizadores)

Inter- seccio- nalida- des em pauta

**gênero, raça,
sexualidades
e classe social**



EDUFBA

Inter- seccio- nalida- des em pauta

**gênero, raça,
sexualidades
e classe social**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

João Carlos Salles Pires da Silva

Vice-reitor

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Assessor do reitor

Paulo Costa Lima



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Niño El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

Maria do Carmo Soares de Freitas

Maria Vidal de Negreiros Camargo

Ana Lúcia Gomes da Silva
Jerônimo Jorge Cavalcante Silva
Victor Manuel Amar Rodríguez
(Organizadores)

Inter- seccio- nalida- des em pauta

**gênero, raça,
sexualidades
e classe social**

Salvador

Edufba

2020

2020, Autores.

Direitos para esta edição cedidos à Edufba.

Feito o Depósito Legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

Capa e projeto gráfico

Gabriel Cayres

Revisão

Mariana Rios

Normalização

Sandra Batista

Sistema de Bibliotecas – SIBI/UFBA

Interseccionalidades em pauta : gênero, raça, sexualidade e classe social /
Ana Lúcia Gomes da Silva, Jerônimo Jorge Cavalcante Silva, Victor Amar,
organizadores. – Salvador : EDUFBA, 2020.

497 p.

ISBN: 978-65-5630-045-0

1. Educação. 2. Interdisciplinaridade. 3. Identidade Racial. 4. Identidade de gênero. 5. Direitos humanos. 6. Cidadania. 7. Classes sociais. 8. Sexualidades. 9. Feministas negras. 10. Negros. I. Silva, Ana Lúcia Gomes da. II. Silva, Jerônimo Jorge Cavalcante. III. Amar, Victor.

CDD – 370.1

Elaborada por Jamilli Quaresma – CRB-5: BA-001608/O

Editora afiliada à



Editora da UFBA

Rua Barão de Jeremoabo

s/n – Campus de Ondina

40170-115 – Salvador – Bahia

Tel.: +55 71 3283-6164

Sumário

- 7 **Prefácio**
Úrsula Cunha Aneleto e Rosane Vieira
- 13 **Apresentação – O pensamento interseccional em debate: diferenças e desigualdades**
Zelinda Barros
- 21 **Interseccionalidades hegemônicas e a descolonização da consciência “cozinha” e “trumpista” via movimentos sociais no Brasil e nos Estados Unidos em espaços da trans-pós-modernidade**
César A. Rossatto e Charlene Bezerra
- 49 **Cartografias interseccionais em rede: das insurgências à produção de territórios existenciais**
Felipe da Silva Ponte de Carvalho e Fernando Pocahy
- 73 **Negros de olhos azuis, com cabelo cor de palha e ascendência europeia**
Adelmir Fiabani
- 97 **El feminismo digital: sexualidad, ética y sensibilidad de una nueva generación**
Cristina Palomar Vereá
- 135 **Jerarquía de vidas y jerarquía de muertes: construcción socio mediática de la mala víctima en jóvenes violadas y asesinadas**
Marina Tomasini e Claudio Rosa
- 165 **Identities de raça e gênero: construções possíveis no contexto das práticas pedagógicas**
Vaneza Oliveira de Souza e Carmélia Aparecida Silva Miranda
- 191 **Violência, discursos de ódio, mulheres negras e interseccionalidade: o caso Tia Má**
Telma Brito Rocha e Cleyton Williams G. da S. Brandão

- 221 Corpo, identidades e intersecções na contemporaneidade:
cruzamentos entre consumo, juventude, raça, gênero e classe
Vanessa Ionara dos Santos Rodrigues e Sílvio Cesar Oliveira Benevides
- 249 Profissão docente em debate: pistas do método cartográfico na
interseccionalidade de gênero, raça e classe social
*Ana Lúcia Gomes da Silva, Joselito Manoel de Jesus
e Jerônimo Jorge Cavalcante Silva*
- 273 Interseccionalidade como princípio do campo feminista
Zuleide Paiva da Silva
- 301 Por uma reflexão transmoderna sobre feminismo e educação
*Celina Rosa dos Santos, Charles Maycon de Almeida Mota
e Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios*
- 331 Proseando sobre o feminino e a construção de identidade
de gênero na mídia impressa
Jedinei Lúzia Alves Freitas Freire e Denise Dias de Carvalho Sousa
- 357 Práticas pedagógicas e a construção de masculinidades/
homossexualidades na escola
Pedro Paulo Souza Rios
- 385 Educar para sexualidade: processo colaborativo
crítico-reflexivo
Tatiane Pina Santos Linhares e Maria José Souza Pinho
- 411 Educação e inclusão na rede federal: (re)existências necessárias
*Izanete Marques Souza, Ercílio Neves Brandão Langa
e Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios*
- 439 Discurso de ódio contra mulheres negras ativistas:
uma análise interseccional à luz do caso Monalysa Alcântara
Amanda Oliveira dos Santos e Ana Lúcia Gomes da Silva
- 461 Diálogos fecundos sobre educação integral na
Rede Pública Estadual de Ensino da Bahia
Andreia Lisboa S. Johnson e Cláudio de Aguiar
- 487 Sobre os autores

Prefácio

Prefaciando uma obra que surge dos contextos de pesquisa da educação e da diversidade constitui-se, ao mesmo tempo, de afetos acadêmicos e atenção epistemológica. Afetos, pois é apresentada a oportunidade de ensaiar devires que transbordam o que temos sido, o que nos coloca na potência do que, iminentemente, podemos vir a ser – nos tornando intelectuais nômades, que abandonam o discurso representativo – e nos impele a realizar deslocamentos teóricos híbridos. (BHABHA, 2013; DELEUZE; GUATTARI, 1992) Quanto à atenção epistemológica, ratifica-se pela constante necessidade de estarmos em um entrelugar epistemológico (SANTIAGO, 1978), através de olhares descolonizados e territorialidades periféricas, na suspeição de que os paradigmas, como dispositivos de poder e estratégias de saber, são processos de subjetivação.

Dessa forma, ao interagirmos com os capítulos que compõem o livro *Interseccionalidades em pauta: gênero, raça, sexualidades e classe social*, organizado pelos desbravadores colegas Ana Lúcia Gomes da Silva e Jerônimo

Cavalcante, docentes do Programa Educação e Diversidade, ela coordenadora e ele membro do atuante grupo de pesquisa Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos (Difeba), ambos na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), além do professor Victor Manuel Amar Rodríguez, parceiro da Universidade de Cádiz, na Espanha, como intelectuais nômades, visualizamos que as autoras e os autores se propuseram a uma desobediência de princípios teóricos que se orientam por uma lógica centralizadora, representacional e hierárquica em relação às discussões sobre gênero, sexualidade, raça/etnia e suas implicações nas/para as práticas pedagógicas.

Essa relação entre educação e diversidade parece óbvia se pensarmos a diversidade num campo do realismo ontológico por ser capaz de contribuir com as demandas contemporâneas, como cidadania, direitos humanos, relações de gênero, performatividades sexuais, educação patrimonial, educomunicação, inclusão, educação ambiental, do campo, indígena, quilombola, étnico-racial, de jovens e adultos, interdisciplinaridade, entre outros. Entretanto, se acionarmos o termo “diversidade” noutra dimensão que comporta um radicalismo “outro”, capaz de criar perspectivas que vão além de modelos ontológicos e gnosiológicos historicamente legitimados no mundo ocidentalizado, esse termo impõe a presença sígnica como estruturante na construção da própria “coisidade”. Nesse sentido, as criações de pesquisa em educação produzem territórios subjetivos, afetivos, estéticos, políticos, existenciais, desejantes, sociais, históricos e éticos pautados na diferença.

A partir de epistemologias de fraco fundamento vattimiano, construídas por um pensamento rizomático, libertário e descentralizador, a obra foi organizada. Nesse sentido, todos os capítulos levam-nos a uma profunda reflexão sobre a problemática da construção dos processos da(s) identidade(s) e da subjetividade, analisadas como formações sociais e culturais complexas e multidimensionais. Nessa ontologia política, as marcações identitárias tomam uma significação contingente na articulação discursiva de si e do outro, acionada na luta política e evitada em suas idealizações e fixações identitárias. O termo “diversidade” não dá conta dessa empreitada e solicita-se a diferença derridiana, em

que a linguagem descentraliza o sujeito, que não precipita dizeres, mas diz a partir de compreensões de si-no-mundo, não como frutos de uma posição crítica objetiva sobre o mundo, mas, por estarmos lançados nele, acionamos referências/textos/discursos que emergem desses múltiplos produtos das contingências em jogo. “Assim, o conceito de diferença foi utilizado para evitar a outrificação e fugir da mesmidade como norma, na busca por ressaltar a diferença como potência”. (OLIVEIRA, 2020, p. 12)

Ademais,

Tudo no traçado da diferença é estratégico e aventureiro. Estratégico porque nenhuma verdade transcendente e presente fora do campo da escrita pode comandar teologicamente a totalidade do campo. Aventureiro porque essa estratégia não é uma simples estratégia no sentido em que se diz que a estratégia orienta a tática a partir de um desígnio final, um telos ou um tema de uma dominação, de um controle ou de uma reapropriação última do movimento ou do campo. [...] Se há uma certa errância no traçado da diferença, ela não segue mais a linha do discurso filosófico-lógico [...]. (DERRIDA, 1991, p. 38)

Por essa perspectiva, ratificamos a importância de uma obra que visualiza o sujeito como composto “[...] não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas”. (HALL, 2006, p. 12) Assim, refletimos sobre identidades flexíveis, dinâmicas; abertas a *bricolages*, aos hibridismos, às ambivalências, às porosidades; interseccionais.

A interseccionalidade – categoria nodal aos artigos do livro – pode ser entendida como um dispositivo teórico-metodológico pelo qual se torna possível entender as múltiplas opressões pelas quais passam grupos sociais devido a aspectos como gênero, raça, classe, sexualidade etc. No entanto, como afirma Collins (2019), não estabelece uma hierarquia ou somatório de opressões, pois o lugar de fala de cada indivíduo é multirreferenciado a partir de suas experiências. Além disso, “[...] a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento”. (CRENSHAW, 2002, p. 177)

Por outro lado, a interseccionalidade também se constitui em uma concepção a ser problematizada, tendo em vista que não se espera apenas a identificação dos marcadores sociais da diferença, mas também localizar os pontos de intersecção, embora nem sempre se apresentem de forma real. Confirmamos essa perspectiva ao dialogarmos com Crenshaw (2002), que, ao construir o conceito de interseccionalidade, apresenta a necessidade de um movimento de reflexão constante sobre ele.

Para a autora, o movimento teórico-metodológico da interseccionalidade, quando não ocorre fruto de uma construção reflexiva, apresenta como construção ideológica a concepção de uma identidade fixa, unitária, estruturada etc. Assim sendo, gera-se invisibilidade interseccional em algumas situações e passamos a, por exemplo, não visualizar outros marcadores sociais que geram a desigualdade em relação ao gênero, etnia, sexualidade etc.

Os 17 artigos que compõem o livro objeto deste prefácio discutem, a partir de diferentes matizes teórico-conceituais, a interseccionalidade por uma perspectiva crítica e como uma das possibilidades, entre outras, que oportunizam uma análise dos marcadores sociais que produzem eixos de subordinação. Também realizam uma crítica à perspectiva essencialista de identidade, promovida, muitas vezes, pelo discurso oficial, que pretende homogeneizar as diferenças no indivíduo.

Enquanto “celebração móvel” (HALL, 2006, p. 13), as autoras e os autores do livro discutem sobre os processos de identidade comprometidos com uma ação política, ocasionando, assim, uma subversão conceitual, contrariando a lógica de que as políticas de identidade não são permeáveis à multiplicidade de interesses e demandas dos integrantes do grupo que pretende representar. (BUTLER, 2003)

Nesse processo de *démarche* dos estudos que compõem o volume, foram propostas discussões sobre a interseccionalidade levando-se em conta discursos ideológicos sobre grupos minoritarizados, tanto em espaços *on-line* – as redes sociais, por exemplo – quanto em ambientes *off-line* – escolas, universidades, institutos federais –, visibilizando práticas pedagógicas, análises do discurso, movimentos cartográficos, dentre outros modos de construção de saberes.

Por fim, parabenizamos aos colegas professores organizadores da coletânea e às autoras e aos autores dos artigos por nos proporcionarem uma importante e significativa leitura.

ÚRSULA CUNHA ANECLETO

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias (Geplet).

ROSANE VIEIRA

Doutora em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e líder grupo de pesquisa Formação, Experiência e Linguagens (FEL).

Referências

BHABHA, H. *O local da cultura*. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COLLINS, P. H. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 7, n. 12, p. 171-188, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso: 22 fev. 2020.

- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- DERRIDA, J. *Margens da filosofia*. Campinas: Papyrus, 1991.
- OLIVEIRA, I. V. “História pra ninar gente grande”: currículo e formação de professores quilombolas. *Revista Exitus*, Santarém, PA, v. 10, p. 1-30, 2020.
- SANTIAGO, S. O entre-lugar do discurso latino americano. In: SANTIAGO, S. *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. São Paulo: Perspectiva: Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1978. p. 11-28.

Apresentação

O pensamento interseccional em debate: diferenças e desigualdades

Aquele homem ali disse que as mulheres precisam de ajuda ao subir nas carruagens, ao cruzar as valas e que devem ter o melhor lugar em todos os lugares, mas a mim ninguém ajuda com as carruagens, nem a passar sobre as poças, nem me deixam num lugar melhor! E eu, não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para o meu braço! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? [...] Eu tive treze filhos e vi quase todos serem vendidos como escravos, e quando chorava com a dor de uma mãe, ninguém, a não ser Jesus me escutava! E eu, não sou uma mulher?!

(Discurso proferido por Sojourner Truth na Women's Rights Convention, em Akron, Ohio, Estados Unidos, em 1851)¹

¹ Discurso disponível no Portal Geledés, em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>.

O pensamento interseccional tem se revelado um espaço fecundo para a reflexão sobre temas caros à sociedade, especialmente a segmentos subalternizados, como mulheres, homossexuais, imigrantes, trabalhadoras e trabalhadores, pois nos permite observar como diferentes fontes estruturais produzem diferenças e desigualdades, assim como a maneira como interagem em distintos contextos e são incorporadas cotidianamente pelos sujeitos de acordo com as suas posições sociais e experiências peculiares.

Diversas expressões do feminismo, como o feminismo negro, o feminismo chicano, o feminismo radical, o feminismo marxista, o feminismo decolonial, o transfeminismo, entre outras, têm proposto reflexões em que essa forma de teorizar e de lutar contra as opressões se evidencia, seja enfatizando a inter-relação entre gênero e classe, como o faz Saffioti (1992); gênero e raça, como Crenshaw (1989) e Firestone (1976); gênero, sexualidade e etnia, como Anzaldúa (2012); gênero e sexualidade, como Jesus e demais autores (2015); classe, gênero e origem, como Kergoat (2010); ou raça, gênero, classe e sexualidade, como Akotirene (2018), Collins (2000), Davis (2016), Hooks (1981), Lorde (1983) e Lugones (2010).²

A partir da teoria feminista negra, visibilizada com a institucionalização dos estudos sobre a mulher negra na década de 1970, nos Estados Unidos, a abordagem universalizante das experiências e identidades femininas presente em parte significativa dos estudos de gênero foi sendo repensada. Paulatinamente – ou melhor, tardiamente –, suas contribuições reverberaram nos estudos feministas realizados no Brasil, que passaram a prestar atenção às teorizações produzidas localmente, nas quais raça já ocupava uma posição de maior destaque, como nas reflexões presentes nas dezenas de artigos publicados por Lélia Gonzalez desde o final da década de 1970.

2 Ochy Curiel (2014), feminista decolonial, aponta os limites do conceito de interseccionalidade. Para ela, raça e gênero são entendidos como elementos constituintes da episteme colonial, sendo diferenciações produzidas pelas opressões que surgem no bojo do colonialismo e da colonialidade, não apenas “eixos de diferenciação”, como propõe a teoria da interseccionalidade de Kimberlé Crenshaw (1989).

O feminismo negro enfatizou as diferenças entre as mulheres, o que resultou num questionamento da posição privilegiada das mulheres brancas em relação às negras, inclusive as feministas. Realizados quase que exclusivamente por mulheres negras (CALDWELL, 2000), os estudos que concebiam gênero, raça e classe de modo articulado inicialmente denunciavam o racismo brasileiro e alertavam para a urgência do abandono da consideração monolítica das mulheres em benefício de uma agenda política que privilegiasse um combate mais eficaz às desigualdades observadas na nossa sociedade, evidenciando o caráter comunitário das lutas feministas negras. Tais lutas são orientadas por reflexões que partem de perspectivas de mulheres negras e evidenciam como a construção de feminilidades e masculinidades negras é marcada pelo racismo, pela lesbo/homo/transfobia e por diferenças de classe, de geração e regionais.

Atualmente, a variedade de experiências marcadas pela opressão em seus distintos matizes tem sido cada vez mais enfatizada por pesquisas desenvolvidas em diferentes áreas, evidenciando o seu caráter transdisciplinar e trazendo à tona distintas questões ligadas à construção de subjetividades. Os estudos *queer* trouxeram elementos que enriqueceram o debate na medida em que, com a implosão dos binarismos e crítica à ideia de identidade, demonstram o seu caráter parcial e arbitrário, assim como rejeitam a reificação de identidades que, por serem marcadas pelas posicionalidades dos sujeitos, não devem ser essencializadas. (SOUZA NETO; GOMES, 2018) Nesses estudos, a própria noção de gênero passa a ser questionada, uma vez que muitas vezes opera obedecendo a uma lógica de controle que assinala o que é visto como diferente e o aprisiona em padrões heteronormativos.

A interseccionalidade pode ser concebida como uma metodologia com múltiplas formas de realização – conforme sinaliza Lucas Platero (2014) – que parte da consciência de discriminações que são percebidas como sobrepostas e simultâneas, como propõe Kimberlé Crenshaw (1989); entrelaçadas, conforme Patricia Hill-Collins (2019); coextensivas, como em Danièle Kergoat (2010); ou de modo interdependente e inseparável, como propõe Maria Lugones (2010). No campo da educação, a interseccionalidade integra o conjunto de ferramentas teórico-metodológicas que tem

fecundado a área com novos *insights* para pensarmos relações que tradicionalmente se constroem nos espaços educativos formais e informais.

O livro *Interseccionalidades em pauta: gênero, raça, sexualidades e classe social* nos oferece um breve panorama das pesquisas que investigam como a interseccionalidade se apresenta na educação básica e/ou educação superior e suas implicações nas práticas pedagógicas, além de apresentar estudos que, mesmo não adotando uma perspectiva interseccional, abordam temas que com ela dialogam, como movimentos sociais, inclusão educacional de negros(as) e indígenas, representações midiáticas de gênero e políticas públicas na área da educação.

Os textos que integram esta coletânea apresentam resultados de pesquisas que recobrem um amplo espectro de marcadores sociais, como raça, gênero, classe, sexualidade e geração, e nos mostram como diferentes sujeitos e contextos podem ser analisados a partir de um olhar analítico que privilegia a interação desses marcadores na produção de identidades, diferenças e desigualdades.

Empenhados na luta contra os discursos das forças opressivas da supremacia branca no mundo, César A. Rossatto e Charlene Bezerra discutem o reaparecimento da extrema direita protagonizada pela branquitude no mundo, que fornece suporte ideológico a grupos apoiadores do governo de Donald Trump, como os neonazistas *skinheads* e a Ku Klux Klan.

Por sua vez, as interações sociais em redes digitais servem de campo para o estudo de Felipe da Silva Ponte de Carvalho e Fernando Pocahy, que examinam enunciados que, propagados cotidianamente por meios de comunicação *on-line*, reverberam nas redes sociais e suscitam movimentos insurgentes protagonizados por pessoas subalternizadas, que produzem “territórios existenciais” alternativos, marcados por afeto, solidariedade e colaboração.

Adelmir Fiabani discute as relações raciais no Brasil por meio de uma revisão bibliográfica sobre o tema que inclui pesquisas realizadas em instituições de ensino superior que adotam o sistema de cotas para negros.

Já as campanhas digitais MeToo oferecem o campo empírico para a pesquisa de Cristina Palomar Vereá sobre os novos significados atribuídos a aspectos-chave da vida social.

No que diz respeito às questões de gênero e sexualidade, são abordadas por Marina Tomasini e Claudio Rosa num estudo das representações sobre vítimas de violência sexual construídas por meio das narrativas da mídia, dos familiares, dos especialistas e os repórteres de programas de TV.

A área da educação recebe atenção em praticamente toda a obra. O fazer docente é o foco do texto de Vaneza Oliveira de Souza e Carmélia Aparecida Silva Miranda, que analisam pesquisas que discutem as relações entre as práticas pedagógicas docentes e os processos de construção das identidades de raça e gênero de estudantes negras.

No que concerne aos discursos de ódio em rede contra mulheres negras, são estudados por Telma Brito Rocha e Cleyton Williams G. da S. Brandão a partir de situações de racismo vividas pela *digital influencer* Tia Má no Facebook e no Instagram.

As interseccionalidades de raça, classe, gênero e geração são abordadas no texto de Vanessa Ionara dos Santos Rodrigues e Sílvio Cesar Oliveira Benevides, que analisam o consumo de produtos e serviços relacionados à aparência física, o que eles denominam como “consumo de beleza”.

Por sua vez, Ana Lúcia Gomes da Silva, Joselito Manoel de Jesus e Jerônimo Jorge Cavalcante Silva apresentam os resultados de sua pesquisa sobre a profissão docente no território do Piemonte da Diamantina e seus desafios, considerando a interseccionalidade de gênero, raça/etnia e classe.

Por sua parte, a partir das contribuições teóricas do feminismo negro, Zuleide Paiva da Silva discute sobre como o pensamento interseccional opera no campo feminista e reflete sobre a noção de interseccionalidade produzida por mulheres negras feministas, destacando a pluralidade da área ao trabalhar a ideia de feminismo como rede tecida por sujeitos diversos.

O feminismo comunitário de Julieta Paredes inspira a análise de Celina Rosa dos Santos, Charles Maycon de Almeida Mota e Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios sobre a profissão docente. Por meio de um estudo bibliográfico, as autoras e o autor nos mostram que esse feminismo nos permite pensar na construção de novos caminhos para os países colonizados a partir de suas próprias referências culturais e intelectuais, o que

nos educaria para a construção de relações desvinculadas do projeto de civilização colonial, eurocêntrico e patriarcal.

No que se refere a representações midiáticas, Jedinei Lúzia Alves Freitas Freire e Denise Dias de Carvalho Sousa analisam os discursos de personagens de tirinhas com o propósito de compreender as ideologias, os discursos, os silêncios e as representações de gênero veiculadas.

A construção das masculinidades e sexualidades na escola é abordada por Pedro Paulo Souza Rios num estudo em que reflete sobre o tema a partir das trajetórias de seis docentes gays egressos da licenciatura da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

As concepções, crenças e atitudes de professores de ensino médio de uma escola pública do município de Senhor do Bonfim, na Bahia, são analisadas por Tatiane Pina Santos Linhares e Maria José Souza Pinho a partir de um projeto de extensão que envolveu os docentes da escola e cujo resultado acenou com a possibilidade de esse grupo repensar suas ideias e práticas relacionadas às questões de sexualidade e de gênero no contexto escolar.

Já as políticas públicas na área de educação são abordadas no texto de Izanete Marques Souza, Ercílio Neves Brandão Langa e Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios, que registram e analisam a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) como espaços inclusivos para negras(os) e indígenas.

Por sua vez, Amanda Oliveira dos Santos e Ana Lúcia Gomes da Silva analisam os comentários racista e misóginos dirigidos a Monalysa Alcântara, Miss Brasil 2017. Por fim, Andreia Lisboa S. Johnson e Cláudio de Aguiar, por meio de um ensaio teórico-documental, discorrem sobre o Projeto de Educação Integral implementado pelo Governo do Estado da Bahia a partir de suas experiências como integrantes da equipe da coordenação de educação integral da Rede Estadual de Ensino da Bahia.

Este livro, fundamental pelos temas e abordagens nele contidos, merece ser lido por pesquisadoras, pesquisadores e demais interessados em refletir sobre fenômenos sociais considerados em suas múltiplas

configurações e expressões, e deve-se agir em prol da construção de uma sociedade livre de quaisquer opressões.

ZELINDA BARROS

Doutora em Estudos Étnicos e Africanos, docente adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e líder do grupo de pesquisa Nyemba – Processos Sociais, Memórias e Narrativas Brasil/África.

Referências

- AKOTIRENE, C. *O que é Interseccionalidade*. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ANZALDUA, G. *Borderlands / La Frontera: o novo mestiza*. São Francisco: Tia Lute Books, 2012.
- CALDWELL, K. L. Fronteiras da diferença: raça e mulher no Brasil. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 91-108, 2000.
- COLLINS, P. H. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- CRENSHAW, K. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. *Feminist Theory and Antiracist Politics*, [s. l.], v. 140, p. 139-167, 1989.
- CURIEL, O. Construindo metodologias feministas desde el feminismo decolonial. In: AZKUE, I. M. et al. (ed.). *Otras formas de (re) conocer: reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. Bilbao, ES: Hegoa, 2014. p. 45-60.
- DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FIRESTONE, S. *La dialéctica del sexo: en defensa de la revolución feminista*. Barcelona: Ediciones Kairós, 1976.
- JESUS, J. G. de et al. *Transfeminismo: teorias e práticas*. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.
- HOOKS, B. *Ain't I a woman: black women and feminism*. Boston: South End Press, 1981.
- KERGOAT, D. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 86, p. 93-103, mar. 2010.

LORDE, A. There is no hierarchy of oppressions. In: GORDON, L. (ed.). *Homophobia and education: how to deal with name calling*. New York: Council on Interracial Books for Children, 1983. p. 51-52.

LUGONES, M. Towards a Decolonial Feminism. *Hypatia*, Edwardsville, IL, v. 25, n. 4, p. 742-759, Oct. 2010.

PLATERO, R. ¿Es el análisis interseccional una metodología feminista y queer? In: AZKUE, I. et al. (ed.). *Otras formas de (re) conocer: reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. Bilbao, ES: Hegoa, 2014. p. 79-93.

SAFFIOTI, H. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A. de O.; BRUSCHINI, C. (org.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992. p. 183-215.

SARDENBERG, C. Caleidoscópios de gênero: gênero e interseccionalidades na dinâmica das relações sociais. *Mediações*, Londrina, v. 20 n. 2, p. 56-96, jul./dez. 2015.

SOUZA NETO, M. R. de; GOMES, A. R. (org.). *História e teoria queer*. Salvador: Devires, 2018.

TRUTH, S. E eu não sou uma mulher? *Portal Geledés*, [s. l.], 2014. Tradução de Osmundo Pinho. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>. Acesso em: 6 set. 2020.

Interseccionalidades hegemônicas e a descolonização da consciência “cozinha” e “trumpista” via movimentos sociais no Brasil e nos Estados Unidos em espaços da trans-pós-modernidade

César A. Rossatto

Charlene Bezerra

INTRODUÇÃO

Este texto resultou de uma apresentação dos autores no Congresso Internacional Posglobalización, Decolonización y Transmodernidad de la Asociación de Filosofía y Libertación, ocorrido na Universidad

Autónoma da Ciudad Juárez, no México. Na ocasião, debateu-se a respeito do reaparecimento e do avanço expressivo de organizações de extrema direita, protagonizada pela branquitude, em todo o mundo, destacando exemplos do Brasil e Estados Unidos da América (EUA). Neste último, a supremacia branca subsidia ideologicamente os grupos apoiadores do governo de Donald Trump, os quais são: neonazistas *skinheads* e o mais conhecido Ku Klux Klan (KKK), entre outros, fomentando sua repulsão contra os povos minoritarizados.¹ A supremacia branca se intersecciona com as hegemonias do patriarcalismo e do capitalismo neoliberal predatório; afinal, o capital é elitista, branco e machista. Frear e combater os discursos que sustentam essas forças opressivas é o que nos motiva a escrever acerca dessa temática, ensejados pelas teorias dos estudos decoloniais, as quais promovem a discussão de uma outra ordem mundial que se pautar literalmente na diversidade.

A TRANS-PÓS-MODERNIDADE CRÍTICA

Para isso, é necessário entendermos conceitualmente a “trans-pós-modernidade crítica” e movimentos sociais na sua relação com a classe trabalhadora nos países citados. Trans-pós-modernizar criticamente é uma nova orientação para conferir legitimidade a outras ordens mundiais, sem tornar exótico o diferente, resguardando e respeitando o ritmo, a sabedoria e a ancestralidade de povos e pessoas em um dado tempo e lugar. Assim, dá-se o início da descolonização de desconstrução de estruturas hegemônicas sistêmicas, como o patriarcado e a supremacia branca do capitalismo predatório, fundadas em discursos e narrativas dominantes que afetam o real e imaginário das pessoas.

1 O termo aqui usado carrega concepções ideológicas e políticas e se assenta no sentido atribuído por Cavalcanti e César (2007, p. 45), referindo-se às “populações que estão distantes das fontes de poder hegemônico, embora, algumas vezes, numericamente sejam majoritárias em relação à sociedade ou grupo dominantes”.

Autores como Grosfoguel (2011) e Dussel (2012), principais membros do grupo denominado “estudos decoloniais”,² influenciam a construção do conceito de trans-pós-modernidade crítica e como ele pode contribuir para produzir orientações de descolonização e políticas antissistêmicas radicais para além das políticas de interculturalidade. No mundo da pós-modernidade, a sobrevivência é uma luta constante. As pessoas enfrentam mudanças sociais e manipulações ideológicas através das mídias sociais, nas quais se sobressaem as que astutamente estão atualizadas e conscientizadas criticamente; do contrário, se aplica o que enunciou Malcolm X: se você não for cuidadoso, a mídia fará você odiar os oprimidos e amar os opressores. Em outras palavras, a internalização da branquitude, do patriarcalismo e do elitismo faz parte do mundo real e imaginário do oprimido, como anunciou Paulo Freire: às vezes, ilusoriamente, o desejo do oprimido é ser o que o opressor é ou ter o que ele tem.

Grosfoguel (2011) e Dussel (2012) articulam o cosmopolitismo crítico que transcende nacionalismo, colonialismo, fundamentalismos e eurocentrismo, superando dicotomias tradicionais entre economia política e cultura. Também discutem como se pode superar a modernidade eurocêntrica, propondo uma perspectiva epistêmica que questione a versão subalterna do Globo Sul. Nessa direção, Walsh (2009, p. 9) lembra que o posicionamento do “eurocentrismo como ordem exclusiva da razão, conhecimento e pensamento, a que descarta e desqualifica a existência e viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e outros conhecimentos que não sejam os dos homens brancos europeus ou europeizados”, se reflete nos discursos das entidades de extrema direita, de modo a tentar demonstrar que

2 Refere-se ao pensamento de desfazer o imaginário colonial, reconhecendo que o sistema-mundo moderno construiu-se durante a história articulando três formas de colonialidade – conceito cunhado por Aníbal Quijano e forjado a partir dos termos “colonialismo” e “modernidade”: a colonialidade do poder, a colonialidade do saber e a colonialidade do ser. Foi em torno desses conceitos que se constituiu o grupo de pesquisadores de Santiago Castro-Gómez, Fernando Coronil, Arturo Escobar, Ramón Grosfoguel, Edgardo Lander, Agustín Lao-Montes, María Lugones, Nelson Maldonado-Torres, Walter D. Mignolo, Zulma Palermo, Aníbal Quijano, Javier Sanjinés, Catherine Walsh, entre outros, na sua grande maioria originários de América Latina e do Caribe, que está renovando profundamente o campo das ciências sociais e da teoria crítica latino-americana. (QUIJANO, 2010)

ser moderno e civilizado passa pela aceitação dos princípios que regem a sociedade eurocêntrica, logo o diferente é atrasado e incivilizado, ou seja, os grupos não brancos.

Entender os momentos políticos atuais de países como o Brasil e os EUA passa obrigatoriamente pela rememoração de que eles foram colônias europeias, construídas através do genocídio de povos indígenas e africanos – ou com o enriquecimento criminoso através da escravidão. O Brasil foi o último país da América Latina a reconhecer o crime da escravidão, pondo fim a ela em 1888. Os EUA, 20 anos antes. Quando se examinam os argumentos pró e contra o neoliberalismo e a presença da supremacia branca patriarcal, os dois países se assemelham muito. O Brasil copia os EUA em muitas coisas, até mesmo tem sua própria versão de uma figura como Trump. Nas Américas, as políticas midiáticas de extrema direita são as que mais produzem, disseminam e consomem *fake news*, fenômeno que muito contribuiu para a eleição dos atuais presidentes norte-americano e do país sul-americano.

O lucro da indústria de manipulação digital hoje sobrepõe a indústria do petróleo, através do roubo das informações privadas das pessoas em um processo de *dataveillance*. O acesso à informação no mundo moderno é também motor de nossas afiliações ideológicas: a mídia que lemos, as fontes que sustentam nosso consumo informacional são testadas a todo momento, e seus mecanismos são incapazes de ser interpretados apenas pelo viés da modernidade. Logo, precisamos da trans-pós-modernidade crítica para superar o medo, o ódio, a violência e as mentiras, armas usadas por grupos de extrema direita, tema que explica as interseccionalidades das hegemonias indissociáveis do capitalismo neoliberal predatório, da branquitude e do patriarcalismo.

AS INTERSECCIONALIDADES DAS HEGEMONIAS DO CAPITALISMO NEOLIBERAL PREDATÓRIO COM A BRANQUITUDE E O PATRIARCALISMO

A supremacia branca é a correlação com o privilégio branco: nascer branco em qualquer lugar do mundo implica, em alguma razão, possuir um tipo

de privilégio. Esse privilégio se evidencia no que a literatura denominou de “efeitos da branquitude”, traduzido do inglês “effects of whiteness”, o que se aproxima e se intersecciona com a discussão sobre raça.

Os estudos raciais no Brasil tomaram uma dimensão complexa porque, diferentemente de outros países, aqui, os termos “negro”, “preto” e “pardo” carregam reverberações conceituais de raça e cor relativamente confusas. Autores como Osório (2003) e Nogueira (1985) reclamam que se deve lembrar que o propósito da classificação racial não é estabelecer com precisão um tipo “biológico”, mas se aproximar de uma caracterização sociocultural. Para Osório (2003, p. 23), a classificação racial é socialmente percebida de formas distintas, e “essas diferenças nas percepções da raça são importantes para categorizar pessoas e tratá-las de acordo com isso frequentemente tem consequências deletérias para os indivíduos”.

Todas essas questões evidenciam a complexidade da discussão, e talvez, como enuncia Osório (2003, p. 24),

a identificação da pertença racial pudesse se beneficiar da inclusão de mais categorias no sistema de classificação, ou mesmo da captação livre dos termos designadores da identidade racial, sem a indução à escolha de categorias de um conjunto previamente definido.

É importante lembrar que as antigas teorias raciais, que atingiram a intelectualidade brasileira com intensidade no momento em que a elas se atribuía a missão de fornecer uma identidade nacional ao país, contribuíram fortemente para categorizar raça apenas pelo viés biológico, aspecto paulatinamente questionado pelas teorias das ciências sociais, mas que no Brasil, principalmente, sustenta o entendimento conceitual a partir do fenótipo.

Ao mobilizarmos o conceito de raça, ancoramo-nos nos postulados de autores como Guimarães (1997) e Schucman (2012), que asseguram tratar-se de categoria sociológica e “intrinsecamente ligada a poder e hierarquias e a classificação de cada sujeito pode, de fato, mudar dependendo da história e dos significados construídos sobre cada grupo e em cada lugar do globo”. (SCHUCMAN, 2012, p. 47) Entender raça a partir das “teorias sociológicas vai de encontro a ideia de raça construída no século

XIX, raça posta como superioridade da raça branca no imaginário social”. (SCHUCMAN, 2012, p. 21) Logo, “colocar em discussão o branco enquanto objeto de estudo e centro das investigações sobre raça e racismo é uma forma de desconstruir práticas racistas”. (SCHUCMAN, 2012, p. 84)

Por essa razão, entender a condição e concepção do que seja a branquitude é condição importante para a compreensão do sistema racial, bem como das relações de interseccionalidade e da formação de uma cultura antirracista. Para Rossatto (2014), os denominados “Critical Whiteness Studies” inauguram nos anos 1990, nos Estados Unidos, um deslocamento de pesquisas cuja orientação sempre investigou o outro, o negro, o indígena norte-americano como possuidor de raça, mas nunca o branco esteve em seus objetos. Ao pautarmos os efeitos da branquitude, evidenciamos o lugar do branco e sua responsabilidade com o racismo estrutural. A supremacia branca ou racismo é essencialmente um problema branco, e pessoas não brancas recebem as consequências dessa problemática. Isso acontece, possivelmente, de acordo com Schucman (2012), por referendar o imaginário social de que a raça branca foi o padrão que orientou e construiu-se como a regra, normal e de referência, não permitindo olhar para esta enquanto objeto de estudo. Fazer isso passa por um movimento de desconstrução de vislumbrar os processos de colonização como intensificadores do racismo e da eleição da raça branca como raça superior.

Colocar em questão a branquitude tornou-se mola propulsora dos estudos que combatem e denunciam o racismo no mundo, a saber, a supremacia branca estadunidense que sempre se sentiu no direito de se organizar (KKK) e reclamar por direitos tomados: “estrangeiros (não brancos) apossam de nossos empregos e nosso país, precisamos retomar” – traduzidos em discursos políticos, como do atual presidente Donald Trump, cujo lema de campanha foi “America for Americans”, “Make America Great Again”,³ e o *slogan* para planejar a reeleição em 2020 foi o lema acentuado “America First”. Ou seja, o caráter segregativo e xenofóbico é explícito no

3 O que isso realmente significa é a intenção de constituir uma América branca “novamente” – apesar de que nunca foi somente branca, apenas no imaginário social.

discurso daquele que ocupa o cargo mais alto de poder dos EUA. Assim age a supremacia branca: sem demonstrar nenhum constrangimento com o não branco. Rossatto (2014, p. 123) argumentou que a supremacia branca cria um sentido de superioridade e “é aprendida por pessoas brancas que têm, como recompensa, vantagens no sistema social, aquisição de propriedades materiais e intelectuais e outras formas de suplantação sobre o outro, baseadas nos privilégios das questões raciais”.

Ressaltamos que, para alguns, no sistema de racismo nos EUA, “ser branco está estritamente ligado à origem étnica e genética de cada pessoa, e no Brasil, ser branco está ligado à aparência, ao status e ao fenótipo”. (SCHUCMAN, 2014, p. 84) De todo modo, em qualquer parte do mundo, quanto mais clara a cor da pele, mais poder a pessoa tem e quanto mais escura, menos poder. Logo, entende-se que os sujeitos que ocupam a posição da branquitude foram “[...] sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade”. (SCHUCMAN, 2014, p. 23) Ou seja, ser branco expõe cotidianamente situações de vantagens junto aos não brancos.

Ser branco carrega vantagens materiais e simbólicas, como adverte Peggy McIntosh. Essa autora, em sua literatura, identifica os privilégios de ordem simbólica e material: “[...] posso estar certa de que meus filhos estudarão matérias curriculares que testemunharão a existência de sua raça. Se eu usar cheques, cartões de crédito ou dinheiro, posso contar que a minha cor de pele não vai trair a minha confiabilidade financeira”.⁴ (MCINTOSH, 1989, p. 8, tradução nossa) Os exemplos da autora confirmam os privilégios da pessoa branca. No entanto, esse mundo de privilégio só se institui e se constitui devido a outro conceito: o patriarcado.

O patriarcalismo é o sistema que reconhece centralidade de poder masculino como orientação natural nas relações sociais. Um exemplo concreto do patriarcado racista e capitalismo elitista neoliberal predatório foi

4 “[...] I can be sure that my children will be given curricular materials that testify to the existence of their race. Whether I use checks, credit cards or cash, I can count on my skin color not to work against the appearance of financial reliability”.

o afastamento ilícito da presidenta Dilma Rousseff. Seu sucessor, Michel Temer, esteve apoiado somente por homens brancos elitistas, seguido do fascismo e da kakistocracia bolsonarianos, que elevaram a destruição da fibra social e institucional a graus jamais imaginados no mundo moderno. Obviamente, o fascismo e a kakistocracia trumpistas foram inspiração no Brasil, o qual, dando um exemplo de desrespeito a tudo que nossa sociedade tem de melhor e civilizatório a oferecer, legitimou o discurso e a estruturação do racismo que antes dava aparência de negação (*denial*), cega ou daltônica, de “um racismo sem racista”. (BONILLA-SILVA, 2006)

Dilma foi a primeira mulher reeleita pela sua capacidade visionária social, econômica, conhecimento em geral e liderança exemplar e excepcional na luta contra a corrupção. Ela expandiu-se e construiu-se em cima da fundação e legado deixado pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, primeiro presidente da classe trabalhadora. Esse governo de esquerda elevou o Brasil à sexta maior economia mundial, provando indubitavelmente verdade que, ao investir no social, o retorno é benéfico para todas e todos e revitaliza-se a economia. Dentro da visão capitalista, racismo, clasismo e machismo são improdutivos. Somente quando pessoas são capazes de respeitar a diversidade e os direitos humanos/sociais e trabalham juntas em harmonia é que são mais produtivas.

O racismo e o patriarcalismo são prejudiciais para a economia de um país ou sociedade. Cabe aqui dizer, do ponto de vista pedagógico, que o problema do patriarcalismo não é das mulheres, mas é essencialmente um problema masculino – o homem que se sente superior e vê as mulheres de forma objetificada. As mulheres herdam as consequências dessa problemática. Da mesma forma, o racismo é essencialmente um problema branco e os não brancos herdam as consequências dessa problemática. Por isso, precisamos de uma “pedagogia do opressor”, para desconstruir os privilégios herdados dos grupos hegemônicos, uma pedagogia na qual a experiência do opressor fica ao centro da análise acadêmica, porque o racismo é uma construção social – ninguém nasce racista.

Os futuros agentes opressores das sociedades passam por nossas escolas durante sua fase infantil. Infelizmente, no Brasil, muitos deles

vêm de escolas particulares, o que ocorre um pouco menos nos EUA, onde passam por escolas públicas, com um grande número vindos de educação *home schooling* promovido pelo fundamentalismo religioso e outras modalidades que fogem à educação pública, como *voucher schooling*. Ainda assim, devemos fomentar uma educação pública e/ou privada antirracista mandatória com um currículo que sustente esse compromisso.

Além disso, é importante ressaltar que o racismo, assim também como o patriarcalismo e o capitalismo predatório, é totalidade estrutural. O preconceito é um julgamento mais leve, baseado em um julgamento antecipado sem bases mais sólidas. O racismo, no entanto, é muito mais profundo, pois o domínio da política, economia, narrativa histórica e discursos dominantes está sob o controle da elite, ou seja, da supremacia branca dominante masculina.

A experiência dos autores, como professores universitários, constata que as pessoas têm a tendência de ver o problema da classe social como a mais importante das hegemonias. Pode até ser, mas a hegemonia elitista/classista não está separada da supremacia branca e patriarcalista. Elas estão intermitente e implacavelmente conectadas. Observa-se que a maioria dos grupos de esquerda marxistas é branca ou leva consigo a internalização da branquitude para os não brancos.

Diante desse cenário de naturalização da branquitude, o papel dos movimentos sociais é relevante, porque estabelece um trabalho de redescoberta individual. O que determina a participação de alguém em um movimento social? Possivelmente, representatividade e identificação com as causas reivindicadas e princípios defendidos por esses coletivos. Além disso, os tempos atuais trouxeram novos grupos que tentam capitanear a titularidade de apresentar-se como movimentos sociais;⁵ no entanto, em nosso entendimento, não são movimentos sociais, mas organizações de

5 Por entender que movimentos sociais legítimos têm uma historicidade e não se constituem na efemeridade, além de suas ações serem constitucionais, ou seja, defendem uma sociedade mais justa e igualitária, bem como primam pelo combate à pobreza e reivindicação de representatividade social e política, o que não se equivale em tal denominação será referido neste texto como grupos de extrema direita.

extrema direita, as quais recentemente foram denominadas de “coxinhas”, no Brasil, e “trumpers”/“trumpista” nos EUA.

Dentro de um contexto de modernidade e trans-pós-modernidade, tratamos de estudar como as realidades brasileira e estadunidense se desenvolvem no século XXI, especialmente a partir do golpe⁶ parlamentar judiciário e midiático que afastou a presidenta Dilma Rousseff no Brasil e instalou um caos político e econômico. Ao mesmo tempo, analisamos alguns aspectos de como o republicano Donald Trump se elegeu nos Estados Unidos e como as questões ideológicas de terceiro espaço se revelam nesses contextos. O propósito aqui é elaborar, a partir das questões a seguir, a descolonização da consciência coxinha e trumpista e a proposição para a desconstrução de um sistema originalmente racista e patriarcal, analisando amplamente:

1. o papel dos movimentos sociais em sociedades democráticas;
2. distinção entre movimentos sociais e grupos organizados para a manutenção da invisibilidade dos minoritarizados e/ou atuação e luta por práticas educativas emancipadoras;
3. descolonização da consciência coxinha e trumpista tendo por base as teorias decoloniais em especificidades de Brasil e EUA.

O PAPEL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS EM SOCIEDADES DEMOCRÁTICAS

Com variações nas Américas, mas principalmente na América Latina, sobretudo nos regimes de ditadura, verificou-se uma centralidade nas pautas de luta que se opunham ao Estado autoritário em defesa dos

6 O nosso entendimento desse processo é o posto pelo ganhador do prêmio Nobel da Paz Adolfo Pérez Esquivel, que, em entrevista concedida ao Senado Federal brasileiro em 28 de abril de 2016, explicou: “a situação política atual do Brasil compara-se com outros golpes recentes na América Latina, como o caso de Honduras e do Paraguai”. “O mecanismo do que chamamos de ‘golpe de Estado brando ou encoberto’ se dá primeiro com um desprestígio sobre os governos pelos meios de comunicação. Depois pelo apoio de setores políticos, empresariais e do Judiciário para derrubar o governo”. (HOSHINO; CARRANO, 2016) Ainda, reconhecemos haver divergência entre setores da sociedade sobre a denominação “golpe”, discordando e assegurando que no Brasil houve um *impeachment*.

direitos humanos. Nesse sentido, os regimes repressivos forjaram situações de organização civil cuja finalidade era modificar o sistema ditatorial. Posteriormente, no período da (re)democratização, os movimentos sociais se fortaleceram e assumiram seu papel, como é comum nos sistemas democráticos, enfatizando preponderantemente a reivindicação de pautas políticas demandadas pela sociedade civil organizada.

O Estado democrático, mantendo o princípio da autonomia em relação a sua constitucionalidade, tem nos movimentos sociais o reforço da democracia se consolidando. No entanto, atualmente, no Brasil, os movimentos sociais de trajetórias históricas, cujas pautas se destacam na luta por um país menos desigual, tornam-se alvo de perseguições políticas e criminalização, como é o caso do Movimento Negro, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST). Reitera-se que o entendimento de movimento social se dá com base em uma organização combativa exercida por agentes de diversas classes sociais que, inconformados com o *status quo*, agenciam práticas sociais que denunciam as incoerências e desigualdades da ordem social. Essas ações são capazes de alterar a estrutura do sistema do poder estatal, seja por meio de intervenções revolucionárias ou pacíficas. (STRECK; ADAMS, 2012)

O Movimento Negro se fortaleceu no Brasil na realização da Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em 1995, em Brasília, por militantes negros e ativistas das lutas antirracistas. Esse acontecimento marcou institucionalmente o reconhecimento, por parte do Estado brasileiro, da existência do racismo e da necessidade de instituir práticas combativas. As pressões do Movimento Negro cobraram do presidente na época, Fernando Henrique Cardoso, que, via Secretaria dos Direitos da Cidadania e Ministério da Justiça, organizou o Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: o Papel da Ação Afirmativa nos Estados Democráticos Contemporâneos. A finalidade foi debater o racismo e o reconhecimento deste na sociedade brasileira, além de formular políticas de combate à discriminação racial, possibilitando que os resultados desse seminário apresentassem algumas políticas, dentre as quais as ações afirmativas. (PASSOS, 2015, p. 159)

A criminalização de movimentos sociais, como o MST no Brasil, data de longa história, advinda principalmente de setores conservadores da sociedade. O MST é um movimento de ativismo político e social brasileiro que busca fundamentalmente a redistribuição das terras improdutivas no país, a fim de realizar a Reforma Agrária, um ato que une acesso à terra e à educação. A criminalização se materializa desde o desconhecimento do trabalho que fazem esses movimentos à implementação de leis que os responsabilizem juridicamente, demonizando suas causas e lutas. Sobre isso, houve a criação da Lei Antiterrorismo, nº 13.260/2016, cujo foco é a prevenção de ataques terroristas, mas seu pano de fundo é intervir na atuação dos movimentos, como evidenciado no Projeto de Lei (PL) nº 9.858/18, de autoria do deputado Rogério Marinho, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) do Rio Grande do Norte, que dispõe sobre a “atividade terrorista de movimentos sociais”. Na compreensão de Marinho, “virou comum, no país, centenas de pessoas organizadas saírem às ruas para causar tumulto, bagunça e depredação, gerando terror à população”. (BRASIL, 2018, p. 2) Por esse motivo, segundo o parlamentar, a atividade deveria ser enquadrada na lei para “haver justiça no país”.

O texto, com o adendo acrescido pelo PL complementar, considera como ato terrorista:

[...] ação individual, ou coletiva de pessoas em manifestações políticas, movimentos sociais, sindicais, religiosos, de classe ou de categoria profissional, que ocasionarem em invasão de prédios públicos, de propriedade privada, urbana ou rural, bloqueio de vias públicas, impedimento ou tentativa de impedimento do direito de ir e vir, depredação ou destruição de máquinas, equipamentos, instalações, prédios ou plantações. (BRASIL, 2018, p. 2)

Para tais atos, a pena seria a mesma proposta na Lei nº 13.260, ou seja, de 12 a 30 anos de reclusão. Fazendo uso da Lei Antiterrorista, o deputado deseja estender a aplicabilidade da lei àqueles que se vinculam aos movimentos sociais, ou seja, criminalizar as ações da sociedade civil organizada. Eis aqui o exemplo do uso judiciário para atingir fins

políticos de perseguir, prender e retirar de circulação aqueles que incomodam o sistema antidemocrático. O PL ignora ou desconhece o conceito de invasão, principalmente aquele cunhado pelo MST, uma vez que esse movimento social não invade, mas ocupa terras, cujo desígnio não cumpriu o exigido pelo artigo 5º, inciso XXIII da Constituição Federal de 1988, que trata sobre áreas de terra que não têm função social. Portanto, para corroborar o *status* de invasão, a terra deveria cumprir seu papel social; quando não o faz, ela se torna espaço abandonado e improdutivo.

A contrapelo da lei mencionada, uma sociedade com princípios democráticos sólidos celebra a existência de diferentes movimentos sociais, desde que em suas bandeiras defendam e promovam ações coletivas, nas quais os indivíduos têm como objetivo alcançar mudanças sociais através do sério debate político em um determinado contexto na sociedade. Isso não se confirma ou se verifica nas pautas disseminadas por grupos de extrema direita, que incluem, a saber, a defesa da manutenção de diferenças salariais com base no gênero e o não reconhecimento da escravidão por longos anos como sistema econômico no Brasil e nos EUA, o que resultou em períodos históricos e atuais de segregação, violência física e simbólica contra a população negra dos dois países, ressalvadas as especificidades de cada um.

Movimentos sociais em sociedades democráticas são sinônimos de fortalecimento das causas sociais. Nasceram ou existem desde períodos ditatoriais, de opressão e colonização, forjados em lutas de contribuição na organização dos sistemas políticos democráticos, como foi o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) ou Movimento Zapatista, formado por camponeses e indígenas mexicanos que defendiam uma gestão mais democrática do território, ou ainda o movimento dos Panteras Negras, nos EUA. Eram movimentos de frentes diferentes, mas que defendiam questões de classe, raça e condições de vida melhores para os grupos minoritarizados. Esses movimentos demonstram em seu trabalho atuações específicas que contribuíram ou contribuem para o enfrentamento das desigualdades sociais.

DISTINÇÃO ENTRE MOVIMENTOS SOCIAIS E GRUPOS ORGANIZADOS PARA A MANUTENÇÃO DA INVISIBILIDADE DOS MINORITARIZADOS E/OU ATUAÇÃO E LUTA POR PRÁTICAS EDUCATIVAS EMANCIPADORAS

Entendemos que os movimentos sociais têm papel decisivo na conquista de direitos em uma sociedade civil organizada, que visa ao bem social comum, ou seja, um país mais justo. Os movimentos sociais destacam-se por viabilizar diálogo junto às instituições de ensino, firmando parcerias educativas expressivas que mobilizam o campo da educação brasileira, sem fanatismo e ação reacionária. Destacamos a atuação do Movimento Negro e do MST. O primeiro foi crucial no debate sobre as ações antirracistas, o que resultou na criação da Lei nº 11.645, que garantiu o ensino do conteúdo programático que inclui diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira a partir de dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil. Além dessa, a Lei nº 12.711/2012, também conhecida como Lei de Cotas, tem em seu conteúdo a recomendação para reserva de 50% das vagas do ensino superior para a população de não brancos, aprovada por unanimidade pelo Supremo Tribunal Federal, destacando seu aspecto legal e constitucional. Tal conquista é responsável pela tentativa de desbranquear o ensino superior brasileiro, modificando o cenário da educação superior no Brasil.

A questão da raça no campo educacional brasileiro carece ser constantemente discutida, muito embora tímidas discussões tenham mobilizado grandes debates em torno da raça. A partir da implementação da Lei nº 12.711, estudar raça é desconstruir as imagens negativas secularmente construídas dos povos minoritarizados, evidenciando o quanto ainda temos dificuldades para tematizar abertamente o tema. Isso é resquício de um processo histórico que cunhou raça como conceito biológico e o separou entre raças superiores e inferiores. (GUIMARÃES, 1997)

O segundo, o MST, nas últimas décadas, protagonizou o debate por educação e direito à terra, como reivindicações legítimas para que os(as) trabalhadores(as) tenham o direito básico à leitura e à escrita, ou seja, requisitos basilares de uma sociedade escolarizada e democrática, porque

em nosso país, ao longo do tempo, o direito à educação foi privilégio das classes mais abastadas.

Por essa razão, e a partir de muitas reivindicações, em consonância com o direito à terra e educação, o governo criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), responsável pelo maior financiamento político social e cultural para o que se concretizou como Movimento por uma Educação do Campo. Com base nas experiências educativas do MST, promovendo um processo de escolarização e revitalização de escolas no campo, trabalhadores, mulheres, homens, crianças, jovens e adultos tiveram acesso a uma escolarização e educação críticas, alguns pela primeira vez. É importante destacar que as ações não aconteceram sem dificuldades ou tensões de diversas ordens – tão comuns nos processos de luta pela posse da terra no país.

Em solo norte-americano, há as experiências com movimentos de ordem política, social e cultural da década de 1960, repletas de conflitos, desde os direitos civis até a guerra no Vietnã. O Mexican American Civil Rights Movement ou Chicano Movement englobou amplas questões – da restauração de concessões de terras aos direitos dos trabalhadores agrícolas, à educação aprimorada, aos direitos políticos e de voto. O documentário *Chicano! A história do Movimento Mexicano dos Direitos Civis Americanos* evidencia a luta inviabilizada desse importante movimento. (MENDOZA, 2001) E mais fortemente, o movimento Pantera Negra, nos EUA, protagonizou conquistas indiciárias, mais expressivas naquela sociedade, como o resultado da Suprema Corte estadunidense, em 1956, de que a segregação racial em locais públicos nos EUA era ilegal e a promulgação da Lei dos Direitos ao Voto, de 1965, para a população negra. A luta antirracista é contínua naquele país, pois recentemente, a partir de 2013, o ativismo negro se reinventa em “Black Lives Matter”, movimento originário da comunidade afro norte-americana que atua contra a violência e o racismo sistêmico. Esse movimento tem repercussão em outros países, inclusive no Brasil, encampando o debate sobre a temática vidas negras importam.

MST, Movimento Negro, Black Lives Matter e Chicano Movement demonstram preleções pedagógicas em suas ações enquanto movimentos

sociais de modo diferenciado, ao educarem e emanciparem seus membros, além de conseguirem extrair nesse contraponto reflexões das diversas teorias e práticas sobre formação humana e as preocupações de como fazer a educação dos trabalhadores do Brasil e dos EUA. São essas lições que possibilitam (re)pensar práticas educadoras emancipatórias de escolas, seja no Brasil ou nos Estados Unidos. Os currículos podem arrolar as questões da classe trabalhadora, ao ponto de oferecerem uma educação orientada não para formar mão de obra barata a compor os grandes centros urbanos e oligarquias rurais, mas sim para propor à classe trabalhadora o direito de alfabetizar-se criticamente, lendo a palavra a partir de seu mundo, absorvendo capital cultural de prestígio, disseminando sua cultura como um outro modo de existir, e não como mero receptor de modelos prontos e acabados. E para atingir esse fim, o processo de formar criticamente e descolonizar a mente é uma necessidade.

DESCOLONIZAÇÃO DE CONSCIÊNCIA COXINHA E TRUMPISTA TENDO POR BASE AS TEORIAS DECOLONIAIS EM ESPECIFICIDADES DE BRASIL E ESTADOS UNIDOS

No Brasil, os brados de combate à corrupção, como se algum cidadão fosse a favor dela, insuflaram o nascimento de grupos como: Revoltados Online, Movimento Brasil Livre (MBL) e Vem pra Rua, para ficarmos em alguns exemplos e também em função de destacar que esses grupos nasceram praticamente entre 2013 e 2015, anos fomentadores do golpe de 2016. Tais organizações se dizem apartidárias, mas seus apoiadores públicos e financiadores pertencem a grupos de empresários, partidos de direita e extrema direita da política brasileira e estadunidense, além de cultivarem em suas prioridades uma política de Estado mínimo, privatização das empresas nacionais e uma economia de livre mercado, sem reguladores estatais e civis.

O MBL e os Revoltados Online têm seu nascimento nas manifestações dos 20 centavos, a partir de uma reação insuflada pelo principal veículo de comunicação no Brasil, as organizações Globo. Indeadamente, esses grupos apropriaram-se semioticamente da camisa da seleção brasileira,

configurando símbolo de suas ações. Em comparação aos grupos de extrema direita norte-americana, surgem também, após a eleição de Donald Trump, mais de mil novos grupos de supremacistas brancos, denominados de *hate groups*/grupos de ódio, inclusive classificados em alguns estados como grupos terroristas apoiados pela National Rifle Association (NRA), responsáveis por massacres e assassinatos em escolas públicas dos Estados Unidos.

As perspectivas de apoio a projetos e emendas legislativas que vão na contramão de entidades e movimentos que lutam por direitos sociais ou por direitos civis de forma ativa possuem a visão de uma direita individualista, que defende a exclusividade e condena as coletividades, que mesmo vivendo em sociedade não é sociável, sempre quer separar os grupos, segregar as classes. Em sua essência, representa claramente a ideia de que todos os problemas da sociedade se resolverão por meio da meritocracia, quando na realidade não vivemos em uma realidade de igualdades racial e social.

Nascemos em sociedades com hegemonias estabelecidas, nas quais alguns já nascem em berço esplêndido e outros não. O ponto de partida é desigual. Alguns têm dificuldades tremendas para se sobressair. Então, defender que a vida do sujeito melhora e depende somente do esforço individual, ou seja, da meritocracia, é uma hipocrisia. Hoje, existem países que facilitam as estruturas básicas para todos os cidadãos, oportunidades iguais de alimentação, bem-estar social, físico, mental, educacional, acesso e empoderamento. Meritocracia faria mais sentido se todas as fundações no e do desenvolvimento humano já estivessem esgotadas.

No entanto, há de se reconhecer que esses grupos, cujos representantes são popularmente conhecidos como “coxinhas”, levaram para as ruas a classe média brasileira e apoiaram o golpe político no Brasil. E mais recentemente, no Carnaval de 2018, materializado no samba enredo da escola Paraíso do Tuiuti, segundo lugar no grupo especial de desfile das escolas de samba do Rio de Janeiro, os denominados “coxinhas” foram referenciados a uma nova categoria discursiva: os “manifestoches”, culminando na chegada de Jair Bolsonaro à presidência da república, eleito como parte desse golpe, como comprovado nas revelações do jornalismo investigativo do *The Intercept Brasil*. Confirma-se, enfim, que a classe média foi às ruas de forma manipulada pelos

grandes monopólios dos meios de comunicação e das forças políticas brasileiras, apoiadoras do impedimento do governo de Dilma Rousseff, presidenta que até o momento não responde a nenhum crime diante da Justiça brasileira. Reafirma-se, assim, que foi deposta não por alegação de cometimento criminal, mas por não obter maioria parlamentar necessária em um sistema de coalisão de governança, próprio de governos presidencialistas, no caso do Brasil, que tem na Câmara e no Senado Federal uma maioria de parlamentares legislando em causa própria e dos grupos financiadores de suas campanhas, e não pelas causas populares e de justiça social.

O surgimento dos trumpistas nos Estados Unidos

Nos Estados Unidos, o que é denominado de “trumpismo” é a extrema direita que apoiou a eleição de Donald Trump, em 2016, tendo seus representantes principais em grupos como neonazistas, *skinheads*, Hell Angels e KKK, associados em demasia com a supremacia branca. Após aprovação da lei *Citizens United* pela Corte Superior dos EUA, o apoio financeiro de qualquer quantidade, proveniente de nível individual ou empresarial, é admitido no financiamento de campanhas políticas, legalizando, assim, a corrupção, em que os donos do capital podem comprar e controlar o sistema político.

Dessa forma, esse poder corporativo elitista influencia a legislação e as ações políticas que atendem a seus interesses, beneficiando a elite rentista e de banqueiros desse país. Isso permitiu a ascensão de Trump na política dos EUA e tornou visíveis uma cultura de crueldade, um desprezo pela alfabetização cívica, um modo corrupto de governança e um desdém pelo julgamento científico bem informado, tomando décadas para sua construção. O descaso com a cultura cívica, o declínio da vida pública, a erosão de qualquer senso de cidadania compartilhada e a morte de visões dominantes de lideranças democráticas têm se tornado crescentes no cenário estadunidense. (GIROUX, 2017) De modo semelhante, o Brasil segue o mesmo curso.

No entanto, aqui a impunidade é preponderante, pois em ambos países a justiça é controlada pela elite financeira, materializada em grupos poderosos e influentes, evidenciando que ter dinheiro garante o pagamento de

um advogado, e ter capital político e muito dinheiro garante a compra de um juiz. A parcialidade de um juiz, por exemplo, é incompatível com o posto no Código Penal brasileiro, no seu artigo 254, que “declara suspeito o juiz que tiver aconselhado qualquer das partes e prever a nulidade do processo se ficar comprovada a suspeição do juiz”. Ou seja, a parcialidade de um juiz é um ato de corrupção séria, mas a população leiga naturalizou essa ação e não a vê como ato corrupto, evidenciando, assim, o conformismo com a situação caótica vigente do país. Ainda assim, a corrupção domina o cenário político e econômico nos dois países, pois esse sistema é fortalecido e sustentado pela parcialidade patriarcal, a supremacia branca e o capital predatório.

Nessa nova cultura que rapidamente se constrói, a verdade é comoficada, enquanto o racismo descarado e a política de ódio são transformados em um espetáculo de medo, divisões e desinformação. Como poderia uma sociedade liberal desistir de seus ideais democráticos tão rapidamente? Que forças minaram a educação na medida em que um eleitorado relativamente informado permitiu que tal catástrofe acontecesse em uma suposta democracia? As respostas para esses questionamentos estão nas bases de um processo proposital de desinformação via *fake news*, somado à evidente propaganda de grupos de extrema direita: o que antes era dito no íntimo nuclear das famílias, atualmente, se propaga nas redes sociais em uma velocidade inimaginável. Não que o discurso de ódio seja próprio do mundo moderno – ele sempre esteve entre nós, algumas vezes adormecido, mas agora se expressa por vozes da classe empresarial, figuras públicas, representantes políticos eleitos. Ou seja, as vozes circundantes nos círculos privados encontram eco forte e adesão na circularidade da vida pública, em especial nas ferramentas de propagação de mídia eletrônica, e tem-se, assim, os trumpistas.

As *fake news* são um ato produzido nas universidades norte-americanas, tendo seu mentor na figura pública de Stephen K. Bannon, que aperfeiçoou esse instrumento através da Cambridge Analytica do Breitbart, principalmente grupos fanáticos do esporte, religiosos e adeptos da teoria da conspiração, que são vulneráveis e efetivamente controlados por esse sistema de manipulação digital de informações.

Nos EUA, a distinção entre fato e ficção é difamada, mesmo em instituições que trabalham para criar cidadãos informados. Na visão de mundo de pós-verdade e fatos alternativos de Donald Trump, nada é verdadeiro, tornando difícil para os cidadãos criticar e responsabilizar o poder, fazendo da crença o fator preponderante que relativiza fatos e evidências científicas. A educação e o pensamento crítico são vistos com desdém e a ciência é confundida com a pseudociência. Todos os traços do pensamento crítico aparecem apenas nas margens da cultura, à medida que a ignorância se torna o principal princípio organizador da sociedade estadunidense. (GIROUX, 2017)

Na terra do Tio Sam, sob a absurda liderança da religiosa fundamentalista Betsy DeVos, secretária de Educação, o ensino superior está sendo defraudado, a escola pública em vias de privatização, corporativizada – através de programas chamados Charter Schools – e transformada para imitar as relações trabalhistas do Walmart – onde os empregados recebem um salário de miséria e sem benefícios de saúde. Tal modelo estende-se a outros países: no Brasil, a recente Reforma Trabalhista precarizou o trabalho formal e impôs ao trabalhador a aceitação de qualquer emprego, qualquer renda e em quaisquer circunstâncias. Dito isso, a corrupção da verdade, da educação e da política é estimulada pelo fato de que os estadunidenses se acostumaram à superestimulação, a uma cultura de imediatismo e a viver em um fluxo cada vez mais acelerado de informações e imagens. A experiência não tem mais tempo para se cristalizar em pensamentos maduros e bem informados.

Teorias decoloniais e a contribuição para a descolonização da consciência coxinha e trumpista

A epistemologia, como ciência que se ocupa com as questões que dizem respeito a métodos, organização, procedência, validação, limites do conhecimento, bem como sua relação com a realidade histórica, constitui-se em espaço de relações de poder e, nesse sentido, de disputa. Hegemonicamente, prevalece dentro e fora dos meios acadêmicos o para-

digma da modernidade eurocêntrica, colocado e aceito como parâmetro de um conhecimento que se autodefiniu como superior e universal, com a decorrente “desclassificação” dos saberes do Sul. (SANTOS; MENESES, 2010) Tal paradigma está igualmente incorporado num modo de ser e se constitui num *éthos* de dependência ou subserviência cultural, um sustentáculo da colonialidade.

Quijano (2005) explicita que o paradigma da modernidade já não é mais suficiente para explicar as muitas vozes que surgem em torno de pensar outros paradigmas; entre eles, o da trans-pós-modernidade crítica, que nos convida a aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; e aprender a partir do Sul e com o Sul, porque a ciência historicamente respaldada pelo eurocentrismo designa uma perspectiva de conhecimento elaborado sistematicamente na Europa Ocidental a partir do início do século XVII e que se tornou mundialmente hegemônica nos séculos seguintes – por isso se chama eurocêntrica, porque tornou-se referência em produzir e valorar o que é cultura e o que é moderno, colocando em desvantagem o contraponto e as divergências a esses conceitos.

Com a ocupação das Américas, a Europa se mundializou, como lembra Dussel (2012, p. 52): “[...] desde 1492, a Europa Moderna, ‘centro’ da história mundial, constituiu todas as outras culturas como sua ‘periferia’. O luso-hispano impôs sua vontade aos primeiros povos nativos americanos no processo de conquista e colonização”, que se perpetua na herança que designamos por colonialidade. Nessa outra episteme, os conceitos de trans-pós-modernidade, pós-colonialidade e decolonialidade constituem-se fundamentos necessários para construir outras epistemologias e outras formas de refletir o pensamento científico. Não estamos negando a modernidade e sua contribuição científica, porém destacamos que esse paradigma não consegue explicar distintas racionalidades e organicidades de povos, como os indígenas, por exemplo, bem como dar conta de outras ordens mundiais. Além disso, os povos do Sul querem dizer a sua palavra.

Quando grupos indígenas norte-americanos tomam espaços econômicos do mundo branco, como gerenciamento de cassinos ou a atividade de professores universitários, a sua identidade indígena é questionada. No

Brasil, ainda não é comum professores indígenas universitários, apesar de estarmos vivenciando, através da implementação de políticas de cotas raciais e sociais, a partir da Lei nº 12.711/2012, alguns povos indígenas, por exemplo, saindo de suas aldeias e ocupando as universidades, produzindo nessas instituições sua palavra, sua cultura, suas histórias e transformando a universidade historicamente elitista em um contexto de caráter popular e plural. O mesmo ocorreu quando trabalhadores assentados se tornaram universitários de cursos de Pedagogia da Terra e levaram suas metodologias de alternância pedagógica, fazendo parte da universidade. Esses modos outros de organizar a vida demonstram à universidade que o conhecimento científico pode ser apreendido sem necessariamente retirar do sujeito sua essência, sua história e seu lugar cultural, que mundos diferentes podem conviver juntos.

Dito isso, as teorias decoloniais são imprescindíveis no processo de descolonização da consciência coxinha e trumpista, como nos alerta Freire (2015): uma prática educacional em que as estruturas sociais nunca são discutidas como um problema a ser desnudado – pelo contrário, são mitologizadas por diferentes formas de ação que reforçam a “consciência falsa” dos alfabetizados – não se configura em uma prática libertária de educar, mas sim em uma prática de alfabetização domesticadora. Tal constatação demonstra a impossibilidade de uma educação “neutra”. O fato de não ser neutra é o que caracteriza a educação de caráter libertador ou opressor.

O construir-se coxinha e trumpista consolida-se em três estágios. O primeiro funda-se em ódio aos grupos minoritarizados: odeiam-se negros, odeia-se a comunidade LGBTQI+, odeiam-se imigrantes, odeiam-se indígenas, minimizam-se e ridicularizam-se suas causas, porque são vistos como ameaça ao sistema de organização criado ao benefício da sociedade branca e eurocêntrica, não sendo percebidos como membros legítimos da sociedade que, em algum momento da história, tiveram seus direitos espoliados e negados. No segundo estágio, o ódio inicial se transforma e é alimentado no coletivo de seus pares de extrema direita, pois encontra eco em seus discursos indizíveis. Não se diverge apenas politicamente dos movimentos sociais, algo natural em sistemas políticos

democráticos: o coxinha e o trumpista, despossuídos de profundo conhecimento histórico e social, defenestram todas as ações que intentam diminuir as desigualdades sociais ou assegurar direitos, como programas e políticas sociais, e até se dizem contrários aos direitos humanos. Ao assumir o terceiro estágio, o qual é a sustentação não mais teórica da ignorância, mas a promoção de ataques racistas, misóginos, homofóbicos e xenofóbicos, ora em postagens de redes sociais, ora em acometimentos gratuitos de violência física e simbólica no mundo real, tem-se a materialização da consciência coxinha e trumpista, e países como Brasil e EUA têm muitos exemplos e fatos concretizados a esse respeito.

Descolonizar a mente não é uma ação simplista, que acontece por meio de transferência; porém, trata-se de educação crítica, indiciando mudanças de paradigmas secularmente construídos e referendados nas grades curriculares de sistemas educacionais de Brasil e EUA. A educação emancipadora, em contexto de trans-pós-modernidade, é ferramenta necessária para mudar os paradigmas e possibilidades de discussão, de referendar outros modos de dizer e de enxergar os mundos, que se concretiza em não ser somente um conceito que surge ao contraponto da modernidade.

O termo “pós-moderno” se difere de “trans-pós-moderno” porque tem suas limitações, e, em nossa leitura, o paradigma pós-moderno, em consonância com autores do campo decolonial, ocupou o lugar de um marxismo desgastado e desacreditado, transcendeu os limites do estruturalismo e da semiologia, deu uma resposta interessante às novas formas de organização da política, da estética, da ciência e da literatura, mas não avançou para romper o *status quo* na sua materialidade real. Reconhecer que não se trata de bem *versus* mal, mas que o conflito é parte constituinte do humano e que razão implica emoção, torna possível, em sociedades diversas, romper com as posturas binárias como exclusivas de explicar as sociedades contemporâneas mundiais. O global não pode ser uma justificativa para as grandes corporações sobreporem barreiras de países quando se trata de mercados, mas, quando se trata de pessoas, as fronteiras se estabelecem e o então denominado global não se materializa. Pessoas são impedidas de ir e vir, mas mercadorias são estimuladas a

ultrapassar espaços fronteiriços, o que evidencia a grande fragilidade do mundo global. Essa globalização só funciona para grupos abastados da elite branca e patriarcal; os marginalizados, minoritarizados, continuam a merecer o lugar periférico da invisibilidade.

Por essa razão, outras teorias assumem novos protagonismos, como as decoloniais, cujas matrizes referenciais buscam nas ciências humanas uma inovação interessante no sentido de substituir velhos e ultrapassados paradigmas por outros que orientem uma outra ordem mundial, calcada na diversidade, na multiplicidade de escolhas políticas, científicas, culturais e sociais. Em um país como o Brasil, em que 53% da população é de negros e pardos, não se pode aceitar que as camadas de maior prestígio social, como castas do judiciário e representantes políticos, sejam constituídas majoritariamente de homens brancos, ricos e provenientes das camadas mais afluentes do país. Essa realidade nos foi dada como processo natural, mas fazer o contraponto de que há uma tentativa de naturalizá-la é parte de uma orientação decolonial, uma vez que a colonização foi construída envolta em uma economia escravocrata, sob o mito da democracia racial e a exclusão dos subalternizados. (SPIVAK, 2010)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletimos, neste texto, que, apesar das reconhecidas diferenças econômicas, geográficas, educacionais, culturais e sociais entre Brasil e Estados Unidos, esses países estabelecem muitas semelhanças, desde seus processos de colonização por países europeus à existência e ao cultivo de grupos de extrema direita, que elegeram Donald Trump presidente dos Estados Unidos e Jair Bolsonaro no Brasil, ambos brancos, ricos e representantes legítimos do patriarcado e da supremacia branca. Sabidamente, a presença desses dois governantes em esferas públicas de poder é uma forma clara de evidenciar o desafio enorme que temos para interromper o crescimento do discurso de ódio, base fundante desses grupos responsáveis – coxinha e trumpista – pela eleição desses presidentes, com o contraponto e desafio de disseminar informações verídicas e de sustentação teórica, com uma

educação crítica que explique a importância de uma sociedade democrática ter movimentos sociais progressistas, cuja ação fortaleça um país mais igual, que de fato exerça e contribua com a justiça social.

A ignorância é uma ferida terrível quando é autoinfligida. A presidência de Trump e de Bolsonaro está nos forçando a lidar com um tipo de política niilista fascista e miliciana, entreguista e neoliberal, na qual a busca por verdade e justiça, responsabilidade moral, coragem cívica e uma cidadania informada e ponderada está desaparecendo rapidamente. (GIROUX, 2017) Quando a evidência é separada do argumento, ela passa a ser banalizada e folclorizada. Infelizmente, a ciência passa a ser uma subespécie de notícias falsas e, tristemente, os fatos alternativos são tão importantes quanto a verdade. Dá-se testemunho de que a governança pode desmoronar em um teatro de autopromoção absurdo e uma visão sombria e assustadora no mundo.

À medida que a linguagem é esvaziada de significado, padrões de prova desaparecem, a verificação se torna inimiga do poder e as evidências são relegadas a apenas outra opinião ou crença, conferindo mais importância ao caráter opinativo que às bases construídas em dados filosóficos, históricos e científicos. Quando a classe trabalhadora e a classe média apoiam esses ideais, tornam-se uma força mal informada e manipulada, porque as elites são as que mais se beneficiam, por não pagarem grandes quantias de impostos. A teoria do *trickle down* – ajudando o rico, os mais pobres se beneficiam – é uma ilusão. Os oligarcas brancos e patriarcais de todo o mundo estão escondendo dinheiro em diversos paraísos fiscais – somando hoje um total de 21 trilhões de dólares improdutivos para a sociedade –, como bem demonstra o documentário *Não estamos quebrados*.

Precisamos desenvolver uma consciência crítica para proteger nossos direitos humanos, democracia e justiça social. Propor uma educação que considere a realidade dos sujeitos, suas experiências e seu modo de organizar a vida assume metodologicamente uma nova epistemologia. Aqui, dialogamos com as epistemologias do Sul no âmbito das teorias decoloniais (SANTOS; MENESES, 2010), uma vez que conhecer o contexto em que as pessoas estabelecem os contratos sociais é uma postura de educar para emancipação e

descolonização da consciência coxinha e trumpista, não agindo simplesmente para a transmissão de conhecimentos, resquícios da educação bancária, tão criticada por Paulo Freire. Movimentos sociais como o Movimento Negro, Pantera Negra e MST, que assumem uma trajetória política, histórica e social de mudar a vida das pessoas, assumem também, na sua organicidade, uma interseccionalidade contra-hegemônica como ferramenta de transformação de realidades e assunção de práticas antirracistas, pois têm mais consistência crítica e compromisso com o bem-estar social coletivo que os grupos de natureza extremista racistas e de supremacia branca.

Do ponto de vista pedagógico, o problema do patriarcalismo é essencialmente um problema masculino, da mesma forma que a supremacia branca é um problema do branco, e cabe a uma educação crítica desconstruir os privilégios hegemônicos herdados do patriarcado branco elitista, colocando, assim, a experiência do opressor ao centro da análise científica. Brancos intelectuais críticos que desnudem a sua branquitude em solidariedade com os que vivem no dia a dia o racismo, a xenofobia e o machismo. Novos “agentes opressores” passam por nossas instituições educacionais e é ali que carecemos de professores que façam a diferença, uma vez que ninguém nasce racista – aprende-se a ser racista e, se aprendemos, podemos desaprender coletivamente. Isso sim constitui-se de fato em uma educação antirracista, pois, em países racistas como Brasil e EUA, como postulado por Angela Davis, não é suficiente não ser racista: é preciso ser sempre antirracista.

Referências

BONILLA-SILVA, E. *Racism without racists: color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States*. Lanham: Rowman & Littlefield, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm. Acesso em: 25 mar. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.260, de 16 de março de 2016. Regulamenta o disposto no inciso XLIII do art. 5º da Constituição Federal, disciplinando o terrorismo, tratando de disposições investigatórias e processuais e reformulando o conceito de organização terrorista; e altera as Leis nº 7.960, de 21 de dezembro de 1989, e 12.850, de 2 de agosto de 2013. Brasília, DF: Secretaria-Geral, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13260.htm. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. *Projeto de Lei nº [9858] de 2018*. Altera a Lei nº 13.260, de 16 de março de 2016, para dispor sobre a atividade terrorista de movimentos sociais. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1646561&filename=PL+9858/2018. Acesso em: 4 jun. 2018.

CAVALCANTI, M. C.; CÉSAR, A. L. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. do C.; BORTONI RICARDO, S. M. (org.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 45-66.

DUSSEL, E. D. Transmodernity and interculturality: An interpretation from the perspective of philosophy of liberation. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, Merced, CA, v. 1, n. 3, p. 28-59, 2012.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GIROUX, H. Democracy on Life Support: Donald Trump's First Anniversary. *Rise Up Times*, [s. l.], 12 Nov. 2017. Disponível em: <https://riseuptimes.org/2017/11/12/henry-giroux-democracy-on-life-support-donald-trumps-first-anniversary/>. Acesso em: 5 abr. 2019.

GUIMARÃES, A. S. A. A Desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, J. (org.). *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos*. Brasília, DF: Paralelo 15, 1997. p. 233-242.

GROSGOUEL, R. Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political-economy: Transmodernity, decolonial thinking, and global coloniality. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, Merced, CA, v. 1, n. 1, 2011.

HOSHINO, C.; CARRANO, P. Golpe no Brasil é semelhante a outros casos na América Latina, afirma Nobel da Paz. *Brasil de Fato*, Curitiba, 2 maio 2016. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2016/05/02/golpe-no-brasil-e-semelhante-a-outros-casos-na-america-latina-afirma-nobel-da-paz>. Acesso em: 13 fev. 2019.

MENDOZA, V. Chicano! History of the Mexican American Civil Rights Movement. *The Journal for MultiMedia History*, [s. l.], 2001. Disponível em: <https://www.albany.edu/jmmh/vol3/chicano/chicano.html>. Acesso em: 6 mar. 2019.

- MCINTOSH, P. White privilege: unpacking the invisible knapsack. *Peace and Freedom*, [s. l.], p. 10-12, July/Aug. 1989.
- NOGUEIRA, O. *Tanto preto quanto branco: estudo de relações raciais*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.
- OSÓRIO, R. G. *O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE*. Brasília, DF, IPEA, 2003. (Texto para Discussão, n. 996).
- PASSOS, J. C. Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 155-182, 2015.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S. de; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas* Edgardo, 2005. p. 107-130.
- ROSSATTO, C. A. A transgressão do racismo cruzando fronteiras: estudos críticos da branquitude: Brasil e Estados Unidos na luta pela justiça racial. *Revista da ABPN*, Uberlândia, v. 6, p. 120-133, 2014.
- SANTOS, B. S. de; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo Cortez, 2010.
- SCHUCMAN, L. V. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. 2012. Tese. (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- SCHUCMAN, L. Sim, Nós somos racistas: estudo Psicossocial da branquitude paulistana. *Psicologia & Sociedade*, Recife, v. 26, n. 1, p. 83-94, 2014.
- SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Tradução Sandra Goulart, Maria Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- STRECK, D. R.; ADAMS, T. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 243-257, 2012.
- WALSH, C. *Interculturalidade e (des) colonialidade. Perspectivas críticas e políticas*. 2009. Trabalho apresentado no XII Congresso ARIC, Florianópolis, 2009.

Cartografias interseccionais em rede

Das insurgências à produção de territórios existenciais

Felipe da Silva Ponte de Carvalho

Fernando Pocahy

CONTRA AS PEDAGOGIAS DA CRUELDADE: É PRECISO INSURGIR-SE EM TEMPOS DE ÓDIO EM REDE?

Neste trabalho, temos como objetivo cartografar “(micro)abalos sísmicos”¹ insurgentes das, nas e com as dissidências de gênero, sexualidade, formação, classe, entre outros marcadores sociais e, assim, acompanhar a produção cotidiana de territórios existenciais de afeto, solidariedade e colaboração em rede. Para isso, tomamos como entradas de problema-

1 Destacamos que os termos “(micro)abalos sísmicos” e “placas tectônicas” são utilizados metaforicamente para acompanhar as movimentações dos jogos da vida cotidiana. O primeiro termo refere-se às experimentações dissidentes que abalam e/ou rompem com a camada dura, sólida dos enquadramentos normativos, isto é, das placas tectônicas.

tização enunciados que são propagados cotidianamente por múltiplos meios de comunicação *on-line* e que reverberam nas redes sociais digitais – enunciados esses que produzem tramas discursivas que forjam um ideal (normativo) de humano, como podemos perceber a seguir:

‘Se um homem que se acha mulher entrar no banheiro em que estiver minha mãe ou minha irmã, tiro de lá à tapa [sic] e depois chamo a polícia.’ (Douglas Garcia/Partido PSL)²

‘O sangue de um homossexual pode contaminar o sangue de um heterossexual’. (presidente da república Jair Bolsonaro/à época, deputado federal pelo Partido Progressista)

‘O filho começa a ficar assim, meio gayzinho, leva um couro e muda o comportamento dele’. (presidente da república Jair Bolsonaro/à época, deputado federal pelo Partido Progressista)³

‘Eu tenho 5 filhos. Foram 4 homens, a quinta eu dei uma fraquejada e veio uma mulher’. (presidente da república Jair Bolsonaro/à época, deputado federal pelo Partido Progressista, 2017)⁴

Esses pronunciamentos LGBTI+fóbicos e machistas evidenciam o ódio à diferença, tendo o sexo como ideal regulatório – em termos foucaultianos –, como apontado por Judith Butler (2015, 2016a, 2016b). Ela nos diz que os enquadramentos normativos produzem, modelam e materializam corpos:

[...] o sexo não apenas funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, toda força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir – demarcar, fazer, circular, diferenciar – os corpos que ela controla. (BUTLER, 2016b, p. 153-154)

2 Publicada na *Revista Fórum*, disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/deputado-do-psl-faz-discurso-transfobico-a-primeira-deputada-trans-na-alesp/>.

3 Falas do presidente publicadas na *Revista Lado A*, disponível em: <https://revistaladoa.com.br/2016/03/noticias/100-frases-homofobicas-jair-bolsonaro/>.

4 Divulgada na *Revista Fórum*, disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/bolsonaro-eu-tenho-5-filhos-foram-4-homens-a-quinta-eu-dei-uma-fraquejada-e-veio-uma-mulher-3/>.

Em movimento ininterrupto, os enquadramentos possibilitam que algumas vidas sejam inteligíveis no interior de uma dada sociedade, enquanto outras vidas são reconhecidas como desviantes aos enquadramentos, não têm inteligibilidade, não são reconhecidas como vidas e, por isso, não têm acesso aos amplos direitos e garantias fundamentais que deveriam ser assegurados pelo Estado, sofrendo com a precarização. Segundo Butler (2016b, p. 35), “[...] há normas sexuais e de gênero que condicionam o que e quem será ‘legível’ e o que e quem não será, e que expõem aquelas pessoas que falham em serem registradas dentro da inteligibilidade a formas diferenciais de violência social”. Butler (2016b) aponta, em seus estudos, para a necessidade da não precarização da vida, o reconhecimento de que os corpos desviantes aos enquadramentos normativos precisam viver uma vida vivível, isto é, uma vida boa.

Nesse sentido, conjecturamos que as incessantes reiterações desse poder produtivo/normativo revelam que ele não consegue capturar tudo o que deseja, pois o sexo ideal, a heterossexualidade hegemônica dita como normal ou natural, produz sempre novos reenquadramentos normativos “[...] que atuam para diferenciar as vidas que podemos apreender daquelas que não podemos”. (BUTLER, 2015, p. 17) Sempre há (micro)abalos sísmicos que rompem com as rígidas placas tectônicas dos enquadramentos de gênero, sexualidade, classe, raça etc., produzindo alternativas outras de existências, sobretudo naqueles espaços-tempos em que a vida é pulsante, viva, resistente e conta com a colaboração e parcerias de outras vidas, em territórios solidários, horizontais e afetuosos.

Ampliando a complexidade, problematizamos os enquadramentos normativos a partir da cisnorma (POCAHY; DORNELLES, 2017, p. 125), a qual está interconectada ao sistema corpo-gênero dos sujeitos (anátomo-gendrado) – homens cis e mulheres cis –, possibilitando a eles uma ampla posição de “privilégios” na vida cotidiana. Pensamos que “[...] essa posição privilegiada teria como efeito regulatório e hierarquizador a interpelação abjeta e patologização da transexualidade – e mais amplamente da transgeneridade”. (POCAHY; DORNELLES, 2017, p. 125) Com isso, torna-se a heterocisnormatividade, que é baseada em uma suposta natureza gendrada,

a norma central, “[...] impondo através de seus enquadramentos o que e quem será ‘normal’, ‘natural’, ‘legível’ e o que e quem não será, ao passo que contribuem para a produção dos sujeitos”. (GONÇALVES JUNIOR; CARVALHO; POCAHY, 2018, p. 432-433)

Por outro ângulo, é preciso ressaltar que a produção dos sujeitos através das heterocisnormas de gênero e de sexualidade nunca consegue chegar no seu estágio de conclusão, no seu êxito desejado. Insurgências, rebeliões e dissidências emergem no interior de determinadas relações de poder-saber, principalmente naqueles corpos-vidas que não aceitam as regulações normativas, transgredindo-as. Esses corpos-vidas estão espalhados por todos os lados, em múltiplos (micro)espaços-tempos de nosso cotidiano, e ousam transpassar, irromper, estilhaçar as rígidas “placas tectônicas” das heterocisnormas. Mais que isso, esses corpos-vidas lutam diariamente por suas (re)existências, pela não invisibilização. Denunciam a precarização, as formas de exclusão, o adoecimento e, em casos extremos, o suicídio e os assassinatos.

A partir desse ângulo, destacamos aqui a importância de pensar-praticar pedagogias ciberculturais outras na/com a formação docente que nos conduzam a experimentações ético-estético-políticas democráticas e participativas, benevolentes, afetuosas – uma luta diária nada fácil – e que possibilitem ensinamentos-aprendizagens-partilhas em distintas ambiências contra a pedagogia da crueldade. Esta, para Rita Segato (2018, p. 13, tradução nossa), refere-se à “[...] captura de algo que fluía errante e imprevisível, como é a vida, para instalar ali a inércia e a esterilidade da coisa, mensurável, vendável, comprável e obsoleta, como convém ao consumo nesta fase apocalíptica do capital”,⁵ que transforma corpos-vidas em objeto, em um produto a ser consumido, de exploração, de violação e sem direitos.

A pedagogia da crueldade é operacionalizada através do mandato da masculinidade (SEGATO, 2018), que é reforçado todos os dias em nosso contexto por homens em suas práticas machistas, sexistas, e também por

5 “[...] la captura de algo que fluía errante e imprevisible, como es la vida, para instalar allí la inercia y la esterilidad de la cosa, mensurable, vendible, comprable y obsolescente, como conviene al consumo en esta fase apocalíptica del capital”.

outros homens que coadunam com essas práticas, reificando a hierarquia, os privilégios, as formas de dominação. O mandato da masculinidade “[...] é adquirido como um título e deve ser renovado e comprovado como tal”.⁶ (SEGATO, 2018, p. 42, tradução nossa) Ele é tóxico, cruel e violento não só com as mulheres e LGBTI+, mas com os próprios homens, pois têm que estar provando para si próprios e para os outros homens, seus interlocutores, que são seres fortes, machos, dominadores, que não choram, não têm sentimentos, são impiedosos, cruéis, rígidos. Por meio do mandato da masculinidade, homens, principalmente brancos, heterossexuais, cristãos e de classe média, se sentem autorizados, diariamente, a fazer tudo o que bem entendem com os corpos-vidas ditos e vistos como menores, desviantes, abjetos, sem que com isso eles sejam responsabilizados por seus atos, em muitos dos casos.

O mandato da masculinidade produz suas marcas impositivas-normativas em vários espaços-tempos da cultura e através de diversificados artefatos culturais – entre eles, os cotidianos da formação docente. Essas marcas reverberam nos currículos “pensadospraticados” (OLIVEIRA, 2012), desdobrando-se na fabricação de deformações, principalmente as voltadas ao ódio fascista à diferença – o temor ao diferir. Mas não para por aí: essas marcas estão vivas e presentes nas redes sociais da internet, universidades, letras de músicas, movimentos sociais, política, igrejas, empresas, arte, ciência, em múltiplas redes educativas que a todo momento nos atravessam e nos (trans/de)formam. (ALVES, 2012)

No fluir desta pesquisa, participamos e acompanhamos a emergência de lutas cotidianas que evidenciam (micro)rebeliões, agenciamentos combativos que abrem espaços para outramentos⁷ – posições de sujeito e relações sociais que mostram modos mais éticos consigo, com o(a) outro(a)

6 “[...] se adquire como um título y se debe renovar y comprobar su vigencia como tal”.

7 “Foi Fernando Pessoa quem inventou o verbo OUTRAR-SE, bem como o substantivo OUTRAGEM. [...] Segundo a Infopédia, a definição para o verbete outrar-se é: Fenómeno [sic] de fazer-se outro, de adotar várias personalidades, dando-lhes vida e independência. [...] Logo, o outramento na literatura é um dever, um vir a ser, no qual autor e obra não se confundem [...]”. (BARRETO, 2013)

e com as diferenças que nos atravessam, construindo, assim, alternativas viáveis de vida. Essas lutas emergem a partir de insurreições cotidianas contra o familismo tóxico e as formas de opressão e exploração no trabalho, escola, grupos, governos etc. que ousam tentar retirar nossa potência vital como seres produzidos fundamentalmente como diferença.

Na contemporaneidade, é possível observar múltiplas insurgências contra as heterocisnormas, os mandatos da masculinidade, as distintas formas de violência, as práticas de ódio e as perdas de direitos garantidos. Essas insurgências se constituem em cartografias do nosso tempo e, por isso, faz sentido acompanhar suas produções, ao mesmo tempo em que somos afetados por elas.

Aqui, tomamos de empréstimo as observações assinaladas por Rolnik (2018a) face às esferas da insurreição. Para a autora, insurgir é complexificar o alvo a ser combatido no universo da micropolítica e da macropolítica, é sermos capazes de rebelar-nos contra as violências que cercam nossos corpos, de alcançar novos horizontes e de introduzir estratégias de insubordinação. De acordo com Rolnik (2018a, p. 102), os movimentos insurgentes “têm surgido sobretudo nas gerações mais jovens (em especialmente nas periferias dos centros urbanos e, mais especificamente, entre negros, mulheres, LGBTQI), assim como nos povos indígenas e nas comunidades quilombolas”, movimentos com os quais temos muito o que aprender e nos quais inspiramo-nos.

CARTOGRAFIAS INTERSECCIONAIS DA/NA/COM A SOCIEDADE EM REDE

Todos os dias, somos afetados e atravessados por inúmeros acontecimentos em rede que nos exigem agir, tomar uma posição, sair do nosso lugar, da nossa zona de conforto e de privilégio, arriscando as nossas normas e as verdades às quais nos assujeitamos. Nessa movimentação, os acontecimentos contribuem para a nossa própria produção, a produção de si – ser, estar e tornar-se –, a partir de fabricações de processos formativos intensos, complexos, incessantes e irredutíveis uns aos outros. Esses pro-

cessos reconfiguram nossos pensamentos, práticas cotidianas e a relação que estabelecemos com o(a) outro(a) e com o mundo.

Foucault (2013, p. 54) aprofunda a noção de acontecimento fazendo apontamentos que consideramos relevantes, dos quais também partilhamos:

O acontecimento [...] não é imaterial; é sempre no âmbito da materialidade que ele se efetiva, que é efeito; ele possui seu lugar e consiste relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais, não é o ato nem a propriedade de um corpo; produz-se como efeito de e em dispersão material.

É importante sublinhar que os acontecimentos são atravessados pelos discursos, fazendo também parte deles. Os discursos encontram-se situados em um contexto, episteme e condições históricas, políticas, econômicas, psicológicas e sociais. Além disso, o discurso “[...] não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é objeto de desejo”. (FOUCAULT, 2013, p. 10) Mas não só: o discurso é composto por átomos de enunciados que estão a todo momento em estado de ebulição, emergência e em movimento nos/com os jogos cotidianos de saber-poder. Nesse sentido, tomamos os enunciados e os discursos como ferramentas conceituais para analisar as práticas e as experimentações cotidianas que acontecem e desdobram-se na sociedade em rede (CASTELLS, 2015), principalmente com as movimentações insurgentes das dissidências de gênero, sexualidade, formação, classe, raça, entre outros marcadores da diferença.

Para esta pesquisa, pensamos e articulamos esses marcadores a partir dos estudos de feministas negras interseccionais, tais como Adriana Piscitelli (2008), Ina Kerner (2012) e Carla Akotirene (2018). A noção de interseccionalidade, proposta pela primeira vez pela intelectual afro-americana Kimberlé Williams Crenshaw, é inerente a todas as relações de poder e objetiva articular um modelo para pensar as relações de dominação entre gênero, sexo, raça e classe. De acordo com Kerner (2012, p. 55), Crenshaw dilatou a noção de interseccionalidade em seus estudos posteriores, trazendo nos ensaios sobre violência contra *women of color* – “mulheres de cor” – a interseccionalidade estrutural, a interseccionalidade política e a

interseccionalidade nas ciências sociais. Akotirene (2018, p. 16) acrescenta que a interseccionalidade requer uma sensibilidade analítica e “visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado”. Já Piscitelli (2008, p. 263) nos informa que o debate interseccional “está marcado pela emergência de categorias que aludem à multiplicidade de diferenciações que, articulando-se a gênero, permeiam o social”.

Para fazer esta pesquisa acoplada à interseccionalidade e às ferramentas conceituais foucaultianas, optamos pelo método da cartografia do tempo presente, dos desejos, dos sentimentos e dos afetos. Com esse acoplamento, buscamos produzir e traçar linhas longitudinais-latitudeis e territórios existenciais, solidários, colaborativos, democráticos, ético-estético-políticos, lá onde brotam e florescem vidas pulsantes que abrem possibilidades para que façamos outros entendimentos e reflexões de nós mesmos, ao mesmo tempo em que nos transformamos com o(a) outro(a) e com o mundo.

Nesta cartografia interseccional na/com a sociedade em rede, cartografamos movimentos insurgentes que reverberaram na educação, na política e na música, principalmente no período entre 2014 e 2018:

- a) Na educação, analisamos quatro acontecimentos relacionados a gênero, sexualidade, classe, território e formação que ocorreram em distintos espaços-tempos e viralizaram nas redes sociais;
- b) Já na política, trouxemos para as nossas análises o movimento social #MeuBolsominionSecreto, que emergiu durante as eleições à presidência da república em 2018.
- c) Por último, na música, analisamos a versão feminista da música “Mulheres”, que é uma versão que desconstrói a ideia machista e sexista trazida na versão original, de Toninho Geraes, que ficou conhecida ao ser interpretada por Martinho da Vila. Essa versão feminista, criada por Doralyce Gonzaga e Silvia Duffrayer, reverberou em diversos meios de comunicação, obtendo inúmeros compartilhamentos, visualizações, curtidas e interações.

A aposta cartográfica em rede que tecemos aqui vai ao encontro da cartografia sentimental (ROLNIK, 2016, p. 23), ali onde se “[...] acompanha

e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros”. E nessa fluidez sentimental, entendemos que “o cartógrafo é um sujeito-(i)mundo, conectado nesses espaços-tempos com os mundos e territórios existenciais dos quais ele não somente participa, mas colabora na sua intensa e inventiva produção”. (CARVALHO; ROSENO; POCAHY, 2018, p. 138) Destacamos que “[...] x cartógrafx está sempre buscando estabelecer encontros plurais e heterogêneos com o mundo, pessoas, paixões, afetos, práticas, artefatos culturais para compor as suas cartografias”. (CARVALHO; POCAHY, 2020, p. 65)

Aqui, nos posicionamos como cartógrafos aprendizes – aprendizagem essa que não ocorre somente em contexto das disciplinas acadêmicas, mas também em experimentações de encontros com outros corpos, com outras vivências, das liberdades de si expandidas e conectadas em rede. Ao tomarmos essa posição de cartógrafos aprendizes, nos lançamos no furacão chamado cotidiano, nos permitindo sentir, afetar pelos (micro) abalos sísmicos das pulsações dos desejos, nas erupções do estar e partilhar juntos, nas tormentas que (nos) agitam, desorganizam, reconfiguram e sensibilizam nossa existência.

Por questões éticas e, conforme denominadas em problematizações foucaultianas, estético-políticas, ressaltamos que os enunciados cartografados, tencionados e analisados na seção a seguir estão públicos, disponíveis e acessíveis por qualquer pessoa usuária das redes digitais.

(MICRO)ABALOS SÍSMICOS: INSURGÊNCIAS EM REDES

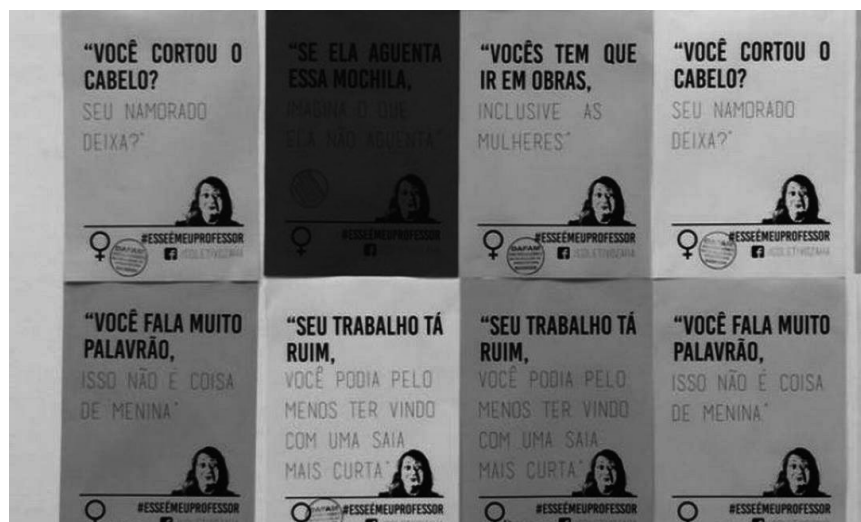
Há, por todos os lados, movimentações que provocam (micro)abalos sísmicos nas rígidas placas tectônicas das heterocisnormas, dos mandatos da masculinidade, das práticas de ódio, fazendo emergir espaços de parcerias, negociações e acordos e oceanos de afetos, prazeres, desejos, cuidado de si, ético-estético-políticos. Com isso, são produzidos territórios colaborativos que ampliam existências e dilatam modos de ser, viver, habitar e tornar-se. Nas análises que trazemos a seguir, a partir de reverberações na vida cotidiana em rede, buscamos produzir uma cartografia desses territórios.

Figura 1 – Meninos do Colégio Pedro II vão à escola de saia em apoio à colega transexual



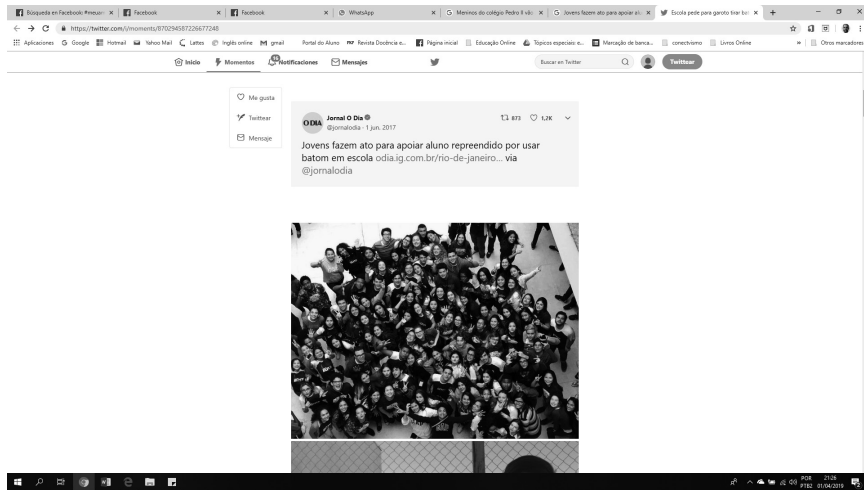
Fonte: Meninos... (2014).

Figura 2 – Alunas “decoram” faculdade com frases machistas de professores



Fonte: Alunas... (2016).

Figura 3 – Jovens fazem ato para apoiar aluno reprimido por usar batom em escola: caso viralizou nas redes sociais e foi o segundo assunto mais comentado no Twitter em 10 de setembro de 2014



Fonte: Mattos (2017).

Figura 4 – Proibidos de usar bermudas mesmo no verão, um grupo de alunos de uma escola em Exeter, no sudoeste da Inglaterra, vestiu saias de meninas para protestar



Fonte: Proibido... (2017).

Com base nesses (micro)abalos sísmicos que aconteceram em distintos espaços-tempos, tanto em instituições públicas quanto em instituições privadas, podemos observar as alianças afetivas solidárias que foram construídas coletivamente, de si com o(a) outro(a), em defesa de outras possibilidades de existências e de liberdades, na horizontalidade e na relação todos(as) com todos(as). Mas isso não quer dizer que essas alianças afetivas estão fora de tensão, vigilância e controle; pelo contrário, elas são desdobramentos dissidentes, resistentes e insurgentes contra as (heterocis)normatizações impositivas de gênero, sexualidade, território, formação, classe etc.

Em nosso ponto de vista, esses (micro)abalos sísmicos na educação potencializam linhas de fugas contra os enquadramentos (heterocis) normativos e racistas que organizam, classificam, ordenam e governam corpos, que, por sua vez, são “[...] responsáveis pela produção de estigmas sociais que desqualificam todos os alunos que são colocados na posição de desviantes”. (FREITAS; COUTO JUNIOR; CARVALHO, 2018, p. 257) São enquadramentos que tentam normatizar vidas, moldar, produzir, (de)formar, calcificar um determinado tipo de sujeito padrão, aquele aceito socialmente, idealizado pela norma, excluindo, abjetando e precarizando outros. São enquadramentos que “decidem quais vidas serão reconhecidas como vidas e quais não o serão”. (BUTLER, 2015, p. 28)

Ao entrar em choque com as rígidas placas tectônicas das heterocisnormas e do racismo, os (micro)abalos sísmicos provocados pelos movimentos dissidentes explodem em múltiplos cotidianos de forma não orquestrada; entram em erupção e reconfiguram linhas que (de)marcam fronteiras, borrando-as e dando, assim, novos contornos territoriais e fronteiros; formam cartografias de existências outras, por meio, junto e em parceria com o bem comum; e fabricam experiências subjetivas e saberes em corpos que, de certa maneira, abrem brechas para que esse(a) outro(a) viva com e dentro-fora da gente, em atravessamentos.

Ponderamos que as experimentações problematizadas nesses (micro)abalos sísmicos tornam a atmosfera ao nosso redor mais respirável, saudável e menos tóxica e letal em nossa sociedade contemporânea, marcada por práticas e discursos extremistas, odiosos e de viés fascista, totalitário.

São experimentações que fomentam novas formas de viver e de sociabilidade em rede, fazem pontes, conectam desejos de si, lá onde habita uma vida não fascista, sobretudo contra as violências de gênero, sexualidade, raça, geração, classe e outras praticadas diariamente.

Nessas tensões sísmicas, observamos que os diferentes acontecimentos reagem às pedagogias da crueldade, isto é: “a todos os atos e práticas que ensinam, habituam e programam os sujeitos a transmutar o que está vivo e sua vitalidade em coisas”.⁸ (SEGATO, 2018, p. 13, tradução nossa) Ademais, esses acontecimentos contribuem para que as dissidências em suas micropolíticas potencializem a vida, deixando-a mais pulsante, vibrante, latejante e ética, e minimizem o adoecimento de corpos que sofreram e ainda sofrem com múltiplos ataques, sejam eles verbais, físicos, sociais, psicológicos, morais, domésticos ou sexuais e de gênero.

Em outra linha de pensamento, apostamos que esses (micro)abalos sísmicos reconfiguram os currículos criados entre professores(as) e alunos(as) nos cotidianos escolares, ou seja, os currículos “pensadospraticados” (OLIVEIRA, 2012), fazendo com que a comunidade escolar, por exemplo, repense suas práticas e experiências. Com isso, abrem-se possibilidades para a negociação, diálogo, problematizações de conflitos e, nesse fluxo, abarcando outros conhecimentos, manifestações e valores morais, sociais, políticos e estéticos. Isso tudo, evidentemente, só é possível entendendo o currículo como “[...] tudo aquilo que se passa nas escolas, envolvendo os conteúdos formais de ensino, relações sociais, manifestações culturais e conjuntos de conhecimentos não escolares”. (OLIVEIRA, 2012, p. 2)

Além dessas primeiras reverberações dos (micro)abalos sísmicos, trouxemos para as nossas análises relatos partilhados pelo movimento *online* #MeuBolsominionSecreto, que explodiu nas redes sociais da internet. Os relatos movimentaram as placas tectônicas letalizadoras das diferenças, dos enquadramentos heterocisnormativos, furando a bolha bolsomarista, principalmente por causa das incoerências e das práticas dos(as)

8 “a todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidade en cosas”.

eleitores(as) de Bolsonaro em relação às propostas dele como candidato à presidência da república.

Nessa mesma direção, Machado, Melo e Fonseca (2018) ressaltam que a hashtag #MeuBolsominionSecreto⁹ serviu de inspiração para uma nova campanha que ocorreu durante as últimas eleições de 2018, momento em que os(as) usuários(as) partilhavam casos de eleitores do candidato Bolsonaro, apelidados de “bolsominions” – referência aos personagens da película cinematográfica *Minions* –, conforme podemos ver a seguir:

#MeuBolsominionSecreto é evangélico, casado e contra as LGBTQ+. Ele também gosta de mandar nudes para rapazes e tentar marcar encontros para fazer amor com o bumbum.

#MeuBolsominionSecreto é a favor da castração química. Jura que bolsoxxx não é homofóbico, é um candidato que está apenas lutando para manter as crianças longe de pornografia.

#meubolsominionsecreto considera que a preocupação com as questões de Direitos Humanos e Causas Sociais é coisa de vitimista e que a urgência do País é apenas o “crescimento econômico”, logo ele que é homem, branco, “heterossexual”, classe média alta com nível superior... O meu Bolsominion Secreto é na verdade mais um dos meus algozes declarados!

#meubolsominionsecreto
– reclama da ‘viadagem’, mas adora compartilhar no zap/ver pornô lésbico;
– reclama da corrupção, mas dá aquela moral pro policial só pra escapar das blitz/lei seca;
– é a favor da família, mas adora dar aquela escapadinha na rua às vezes;
– é contra o aborto, mas diz que não vai assumir um filho ou ‘manda a mulher dar um jeito na gravidez’.

#meubolsominionsecreto bate na esposa e acha que feminicídio é mimimi. Quem o comete é doente, e não machista, segundo ele.

#meubolsominionsecreto é gay até a última porção de DNA, até aquela mitocôndria mais esquecidinha e abandonada num pedaço qualquer do seu ser. Mas odeia o movimento LGBT! Tem uma vida cheia de dificuldades, mas acredita na ideia da meritocracia...

Os relatos aqui citados não só trazem as incoerências dos(as) eleitores(as) que votaram em Bolsonaro, como também apontam para possíveis fragmentos de resíduos de suas formas de pensar, habitar e

⁹ Ver em: <https://www.facebook.com/hashtag/meubolsominionsecreto>.

praticar a vida cotidiana. São relatos que anunciam experimentações de si, revelam como esses(as) eleitores(as) estão alinhados(as) com um desejo de normatização, de tentativas incessantes de enquadrar o(a) outro(a), de construir territórios com altos muros para que não haja fugas, escapatórias, saídas. Mas isso nem sempre é possível, e o próprio movimento #MeuBolsominionSecreto é um átomo de resposta a tudo isso, uma micropolítica dissidente, rompedora de muros.

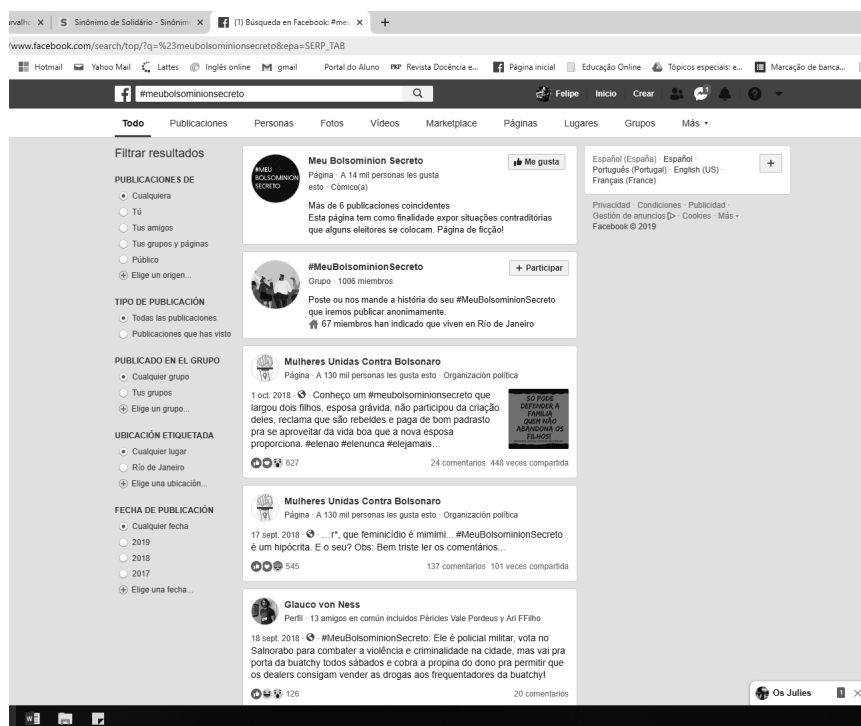
De outra parte, esses (micro)abalos sísmicos da *hashtag* #MeuBolsominionSecreto são desdobramentos de redes de indignação, de lutas diárias contra as lógicas que dão forma e sentido a um determinado imaginário de sociedade ideal: homem branco, família tradicional, racista, de religião cristã sobretudo, heterossexual. Esses (micro)abalos sísmicos, além de se constituírem em redes de indignação – redes de significação e produção de novos sentidos para a vida –, são também redes de subversão da norma, de apoio, de partilhas solidárias e de rebeliões contra os ditos “mimimis” ou “coitadismos” proferidos diariamente nas redes digitais e fora delas.

Os (micro)abalos sísmicos da mobilização #MeuBolsominionSecreto atrelam-se à discussão de insurgência assinalada por Rolnik (2018a), pois emergem a partir dos efeitos produzidos pelas violências em distintos corpos-vidas, fazendo com que estes produzam maneiras de combater essas mesmas violências, decifrando-as e intervindo. Rolnik (2018a, p. 102) diz que “[...] é nessa experiência que despontam as insurgências na cena social, performatizando novas estratégias em função dos problemas singulares que as deflagram”. Para a autora, as insurgências vêm acontecendo por todas as partes, são movimentos de insubordinação e atuam não só na esfera da macropolítica, mas também na esfera da micropolítica.

As emergências dessas mobilizações, rebeliões e insurgências são potencializadas pelas redes digitais, uma vez que estas possibilitam que os(as) usuários(as) produzam e partilhem suas próprias informações e seus conteúdos de forma descentralizada: todos(as) com e para todos(as), como prática da própria sociedade em rede. Além disso, as redes digitais possibilitam também que os(as) usuários(as) convoquem outros(as) usuários(as) a se unirem a uma causa, se apoiarem, reivindicarem direitos e formarem espaços de discussão.

Castells (2015, p. 83) destaca que “[...] a sociedade em rede se desenvolve em uma multiplicidade de cenários culturais, produzidos pela história específica de cada contexto”. Esse apontamento feito por Castells é possível de ser notado a partir da imagem a seguir, na qual a *hashtag* #MeuBolsominionSecreto, que antes estava conectada a relatos de usuários(as), explodiu para outros espaços-tempos, tais como grupos de discussão e páginas *on-line*, produzindo, assim, seus próprios cenários e contextos.

Figura 5 – #MeuBolsominionSecreto em grupos de discussão e páginas *on-line*



Fonte: Facebook.¹⁰

O último (micro)abalo sísmico que acompanhamos nesta cartografia interseccional é referente à música “Mulheres”, do autor Toninho Geraes,

¹⁰ Disponível em: <https://www.facebook.com/hashtag/meubolsominionsecreto>.

cantada por Martinho da Vila. Contudo, nosso interesse nessa problematização está voltado para a versão feminista de Doralyce Gonzaga e Silvia Duffrayer, contrapondo a versão original, que é machista. Para um melhor entendimento do que estamos problematizando, trouxemos as duas versões a seguir: feminista e machista.

Versão feminista da música “Mulheres”, por Doralyce Gonzaga e Silvia Duffrayer^{<?>}

Nós somos Mulheres de todas as cores
 De várias idades, de muitos amores
 Lembro de Dandara, mulher foda que eu sei
 De Elza Soares, mulher fora da lei
 Lembro de Marielle, Anastácia, valentes,
 guerreiras
 De Chica da Silva, toda mulher brasileira
 Crescendo oprimida pelo patriarcado, meu
 corpo, minhas regras
 Agora, mudou o quadro
 Mulheres cabeça e muito equilibradas
 Ninguém tá confusa, não te perguntei nada
 São elas por elas. Escuta esse samba que eu
 vou te cantar
 Eu não sei porque tenho que ser a sua
 felicidade
 Não sou sua projeção
 Você é que se basta. Meu bem, amor assim
 quero longe de mim
 Sou mulher, sou dona do meu corpo
 E da minha vontade. Fui eu que descobri
 Poder e Liberdade
 Sou tudo que um dia eu sonhei pra mim

Música “Mulheres”, de Toninho Geraes, interpretada por Martinho da Vila^{<?>}

Já tive mulheres de todas as cores
 De várias idades, de muitos amores
 Com umas até certo tempo fiquei
 Pra outras apenas um pouco me dei
 Já tive mulheres do tipo atrevida
 Do tipo acanhada, do tipo vivida
 Casada carente, solteira feliz
 Já tive donzela e até meretriz
 Mulheres cabeças e desequilibradas
 Mulheres confusas, de guerra e de paz
 Mas nenhuma delas me fez tão feliz como
 você me faz
 Procurei em todas as mulheres a felicidade
 Mas eu não encontrei e fiquei na saudade
 Foi começando bem, mas tudo teve um fim
 Você é o sol da minha vida, a minha vontade
 Você não é mentira você é verdade
 É tudo que um dia eu sonhei pra mim.

Pautados na primeira versão, a feminista, que é o foco de nossa análise, consideramos importante destacar que ela foi publicada e cantada em diversos cotidianos e promoveu uma virada ética-estética-política em relação à versão original. As propagações dos (micro)abalos sísmicos dessa versão feminista ocorreram em múltiplas redes das rígidas placas tectônicas, estremecendo os territórios da música, provocando terremotos,

tormentas, avalanches, erupções e tsunamis, a saber: no *site* de música Letras, essa versão feminista contou com 20.580 exibições; no YouTube, no canal Sambah Que Elas Querem, teve 13.073 visualizações; já no Facebook, na página Sambah Que Elas Querem, obteve 65 mil reproduções, 1.945 compartilhamentos, 1.481 reações e 255 comentários.

Nesse sentido, essa tensão sísmica contribui para o entendimento de como a música pode ser um espaço formativo – manifestação ao direito de viver como quiser, ser quem é, contra o feminicídio e fomenta processos formativos cotidianos mais amplos de práticas de liberdades –, é um artefato cultural que mobiliza uma pedagogia; ou pode servir como um espaço deformativo – a exaltação do patriarcado, machismo, ódio, controle e vigilância do corpo feminino e cultura do estupro. As duas versões, feminista e machista, contribuem ainda para o entendimento de como a música é uma potente rede educativa que compõe o nosso cotidiano, constitui os muitos “eus” e coletivos que vivem dentro-fora de nós, nos produz e vai se “expressar – por vezes, contraditoriamente – nas *prácticasteorias* que criamos, transmitimos e reproduzimos”. (ALVES, 2012, p. 26)

Para mais, essa versão feminista se tece com as ideias de Butler (2016a), as quais retomamos aqui, principalmente quando ela tenciona as questões envolvendo corpos que ainda importam, uma vida passível de ser vivida, sobretudo das mulheres, mulheres racializadas e mulheres trans, que se situam dentro de um quadro propício a sofrer com o feminicídio. Por isso, Butler (2016a, p. 38) destaca a necessidade de viver contra a precariedade e lutar por uma vida boa; contudo, esta só será “uma vida vivida com outras pessoas, uma vida não é vida sem essas outras”.

As análises interseccionais latitudinais e longitudinais cartografadas aqui – na educação, nas mobilizações *on-line* com a *hashtag* #MeuBolsominionSecreto e na música – mostram experimentações cotidianas que potencializam, produzem e dão sentidos às maneiras de aprender-ensinar, evidenciando pedagogias ciberculturais que dilatam a liberdade de existências. Isto é, essas pedagogias reverberam em práticas que dão (micro) dobras às relações de poder e aos sistemas de dominação (KERNER, 2012;

PISCITELLI, 2008), transformam fragmentos de si em parceria com o(a) outro(a), possibilitam as tessituras solidárias e colaborativas nas/com as brechas, frestas ou fissuras e rompem com as rígidas placas tectônicas das heterocisnormativas, práticas odiosas, distintas formas de violência.

Nos rastros que trouxemos para esta cartografia interseccional, podemos acompanhar, em parte, como operam as (micro)rupturas, insurgências e rebeliões, dissidências à hegemonia da heterocisnorma, sendo possível notar que elas estão espalhadas por todos os lados e em múltiplos cotidianos; e como a “heterocisnormatividade é forjada no jogo das práticas sociais mais amplas. Entre os diversos espaços-tempos por onde se movimentam franjas normativas [...] produzindo exterioridades constitutivas”. (GONÇALVES JUNIOR; CARVALHO; POCAHY, 2018, p. 433)

Destacamos, por fim, que as problematizações produzidas com essas cartografias interseccionais contribuem para o entendimento de como pessoas, grupos, artistas, páginas *on-line* e movimentos sociais vêm se posicionando e se mobilizando contra o “mandato da masculinidade” (SEGATO, 2018, p. 42, tradução nossa), o qual “exige que o homem se prove homem o tempo todo”,¹¹ a partir da violação de corpos – sobretudo dos corpos das mulheres –, da naturalização da agressão, da hierarquia privilegiada e da ratificação da crueldade de ver o outro menor, como um objeto.

TRAÇADOS REFLEXIVOS E (IN)CONCLUSIVOS SOBRE OS (MICRO)ABALOS SÍSMICOS DISSIDENTES

Nesta pesquisa cartográfica interseccional em rede, objetivamos cartografar (micro)abalos sísmicos cotidianos insurgentes de distintas dissidências e, assim, apontar para os intensos movimentos de produção de territórios existenciais, de afetos, de solidariedade – que não tem nada a ver com caridade – e de colaboração. Para isso, mapeamos acontecimentos que reverberaram em distintas redes educativas que, de algum

11 “exige al hombre probarse hombre el tempo todo”.

modo, nos formam, transformam e podem vir também a nos deformar, em traspassamentos.

A partir desta experimentação cartográfica interseccional, nos questionamos o que aprendemos como cartógrafos com esses (micro)abalos sísmicos que ousam tentar romper e golpear as rígidas placas tectônicas das heterocisnormas e as suas múltiplas violências cotidianas provocadas em nossos corpos. Para tal finalidade, traçamos linhas reflexivas e (in)conclusivas, que não são sinônimos de uma prescrição. Ao contrário, são linhas de processos formativos complexos e mais amplos de tudo aquilo que produz subjetividades, conhecimentos, significados, experiências de vida e modos de existir em nossos corpos. São elas:

- a) A vida cotidiana explode para todos os lados, para além das capturas dos enquadramentos que tentam fixar os sujeitos, e produz incessantemente formas de viver desviantes das normatizações;
- b) As alianças e laços afetivos em rede abrem brechas para múltiplas insurgências, principalmente onde habitam as forças, saberes dos corpos e experiências de mundo, transfigurando e criando alternativas vivíveis, sobretudo não odiosas, machistas, racistas, LGBTI+fóbicas etc.;
- c) O desejo de si em parceria com o(a) outro(a) conecta vidas que produzem pulsações desejantes éticas-estéticas-políticas e rompem com as regras do jogo cotidiano nada democrático, as quais visam adoecer os corpos e as mentes dissidentes em nome de um ideal de gênero, sexualidade, formação, classe, raça, território, religião etc.;
- d) As rebeliões dissidentes reorganizam os (micro)espaços-tempos, fabricam ações e políticas instituintes, reivindicam direitos e garantias fundamentais para o viver bem, reconfiguram as relações de poder-saber e os processos formativos em múltiplas ambiências;
- e) Insurgir toma, aqui, forma no sentido de ampliar horizontes, existências, em tempos marcados pelo ódio às diferenças; de rebelar-se contra as pedagogias da crueldade, que tentam ensinar, controlar, vigiar e governar as práticas e experimentações dos corpos dissidentes; e de opor-se às políticas que propagam o medo, a insegurança, a desconfiança, o ódio e que roubam direitos, ceifam vidas e tentam criar muros entre populações.

Enquanto cartógrafos – e sujeitos cartografados – do nosso tempo, dos desejos, dos sentimentos e dos afetos, destacamos que cartografar os (micro)abalos sísmicos das rebeliões dissidentes nos levou a encontros inesperados e inusitados com as movimentações em rede, ao passo que erámos atravessados pelas pulsações do viver e por práticas de liberdades de si. Essas experimentações nos remetem também à ideia de que o fazer-pensar cartográfico “requer uma postura aberta aos acontecimentos insurgentes que atravessam a pesquisa-vida, que deslocam o imperativo sujeito-objeto – pois se trata de acompanhar-fruir em/com/desde práticas que agenciam significados e sentidos”. (CARVALHO; ROSENO; POCAHY, 2018, p. 138)

Salientamos que essas experimentações, reverberações e (micro)abalos sísmicos das dissidências aqui analisados são desdobramentos de micropolíticas insurgentes que estão compostas “coletivos efêmeros a partir de uma transreverberação da mesma frequência de afetos; efeitos das forças que agitam um certo mundo em cada um dos corpos que ali se juntam”.¹² (ROLNIK, 2018b, p. 125, tradução nossa)

Por fim, assinalamos que a sensibilidade analítica interseccional é uma ferramenta metodológica-epistemológica-política potente (AKOTIRENE, 2018), uma vez que ela possibilita analisar, articular e conectar os distintos marcadores da diferença, fornecendo, para esta pesquisa, possibilidades para construir outros entendimentos dos movimentos cartografados, suas demandas, pautas e outras alternativas de fazer micropolíticas no tempo presente.

12 “colectivos efimeros desde una transreverberación de una misma frecuencia de afectos; efectos de las fuerzas que agitan un cierto mundo en cada uno de los cuerpos que allí se juntan”.

Referências

- 100 FRASES homofóbicas de Jair Bolsonaro. *Revista Lado A*, Curitiba, 17 mar. 2017. Disponível em: <https://revistaladoa.com.br/2016/03/noticias/100-frases-homofobicas-jair-bolsonaro/>. Acesso em: 14 abr. 2019.
- AKOTIRENE, C. *O que é inter-seccio-nalidade?* Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018. (Coleção Feminismos Plurais).
- ALUNAS 'decoram' faculdade com frases machistas de professores. *Jornal O Globo*, Rio de Janeiro, 29 abr. 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/alunas-decoram-faculdade-com-frases-machistas-de-professores-1-19195015>. Acesso em: 2 abr. 2019.
- ALVES, N. Políticas e cotidianos em redes educativas e em escolas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. *Anais [...]*. Campinas: UNICAMP, 2012. p. 26-38.
- BARRETO, M. O outramento e “a fenda” pela qual se atravessam as experimentações literárias no livro “A Hora da Estrela” de Clarice Lispector. *Recanto das Letras*, [s. l.], 12 nov. 2013. Acesso em: 19 ago. 2019.
- BOLSONARO: “Eu tenho 5 filhos. Foram 4 homens, a quinta eu dei uma fraquejada e veio uma mulher”. *Revista Fórum*, Santos, 8 abr. 2017. Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/bolsonaro-eu-tenho-5-filhos-foram-4-homens-a-quinta-eu-dei-uma-fraquejada-e-veio-uma-mulher-3/>. Acesso em: 14 abr. 2019.
- BUTLER, J. Corpos que ainda importam. In: COLLING, L. (org.). *Dissidências sexuais e de gênero*. Salvador: Edufba, 2016a. p. 19-42.
- BUTLER, J. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. L. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016b. p. 151-172.
- BUTLER, J. *Quadro de guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- CARVALHO, F. da S. P. de; ROSENO, R.; POCAHY, F. Cartografias de rede de aquecimento em grupos (homo)eróticos no Facebook: dissidências de gênero, sexualidade e envelhecimento. In: POCAHY, F.; CARVALHO, F. S. P.; COUTO JUNIOR, D. R. (org.). *Gênero, sexualidade e geração: intersecções na educação e/m saúde*. Aracaju: EdUNIT, 2018, p. 129-148.
- CARVALHO, F. S. P.; POCAHY, F. O método cartográfico na/com a formação na cibercultura. *RE@ D-Revista de Educação a Distância e eLearning*, v. 3, n. 1, p. 62-77, 2020. Disponível em: https://journals.uab.pt/index.php/lead_read/article/view/205/202. Acesso em: 20 abr. 2020.
- CASTELLS, M. *O poder da comunicação*. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

DEPUTADO do PSL faz discurso transfóbico à primeira deputada trans na Alesp. *Revista Fórum*, Santos, SP, 3 abr. 2019. Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/deputado-do-psl-faz-discurso-transfobico-a-primeira-deputada-trans-na-alesp/>. Acesso em: 14 abr. 2019.

FREITAS, P. R. de; COUTO JUNIOR, D. R.; CARVALHO, F. da S. P. de. Quando as (hetero)normas estremeçam o cotidiano da Educação Infantil: conversas com professoras sobre as marcas de gênero expressas nas interações entre crianças. *Revista Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 20, n. 37, p. 246-263, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2018v20n37p246/36724>. Acesso em: 14 abr. 2019.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 23. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

GONÇALVES JUNIOR, S. W.; CARVALHO, F. da S. P. de; POCAHY, F. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas-saberes de uma educadora da baixada marítima: notas de uma cartografia-encontro. In: POCAHY, F.; CARVALHO, F. S. P.; COUTO JUNIOR, D. R. (org.). *Gênero, sexualidade e geração*: intersecções na educação e/m saúde. Aracaju: EdUNIT, 2018. p. 429-445.

KERNER, I. Tudo é interseccional? Sobre a relação entre racismo e sexismo. *Revista Novos Estudos*, São Paulo, n. 93, p. 45-58, 2012.

MACHADO, C. S.; MELO, K. S. de; FONSECA, M. J. S. Mídias e interculturalidade: uma relação urgente para a educação étnico-racial e de gênero através das redes sociais. *Acesso Livre*, Rio de Janeiro, n. 10, p. 28-47, jul./dez. 2018. Disponível em: https://revistaacessolivre.files.wordpress.com/2018/12/o2_M%C3%ADdias-e-interculturalidade-uma-rela%C3%A7%C3%A3o-urgente-para-a-educ%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 14 abr. 2019.

MATTOS, G. Jovens fazem ato para apoiar aluno repreendido por usar batom em escola. *O Dia*, Rio de Janeiro, 1 jun. 2017. Disponível em: <http://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2017-06-01/jovens-fazem-ato-para-apoiar-aluno-repreendido-por-usar-batom-em-escola.html>. Acesso em: 23 jun. 2017.

MENINOS do colégio Pedro II vão à escola de saia em apoio a colega transexual. *O Globo*, Rio de Janeiro, 10 nov. 2014. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/meninos-do-colegio-pedro-ii-vaio-escola-de-saia-em-apoio-colega-transexual-13893794>. Acesso em: 23 jun. 2017.

MULHERES. Compositora: Doralyce Gonzaga e Sílvia Duffrayer. Intérprete: Sílvia Duffrayer. *Letras de músicas*. Belo Horizonte, c2003-2020a. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/silvia-duffrayer/mulheres-versao-part-doralyce/>. Acesso em: 14 abr. 2019.

MULHERES. Compositor: Toninho Geraes. Intérprete: Sílvia Duffrayer. *Letras de músicas*. Belo Horizonte, c2003-2020b. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/martinho-da-vila/47320/>. Acesso em: 14 abr. 2019.

OLIVEIRA, I. B. de. Contribuição de Boaventura de Sousa Santos para reflexão curricular: princípios e romancipatórios e currículo pensadospraticados. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 1-22, 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/10984>. Acesso em: 14 abr. 2019.

PISCITELLI, A. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. *Revista Sociedade e Cultura*, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 263-274, jul./dez. 2008.

POCAHY, F. A.; DORNELLES, P. G. Gênero, sexualidade e envelhecimento: mapeando a pesquisa e a intervenção social LGBT no Brasil. *Journal of Studies in Citizenship and Sustainability*, [Porto], n. 2, p. 123-138, 2017. Disponível em: http://civemorum.com.pt/artigos/1/JSCS.2_Pocahy&Dornelles_p123,138.pdf. Acesso em: 14 abr. 2019.

PROIBIDOS de usar bermudas mesmo no verão, um grupo de alunos de uma escola em Exeter, no sudoeste da Inglaterra, vestiu saias de meninas para protestar. *Jornal BBC Brasil*, [s. l.], 23 jun. 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-40373925>. Acesso em: 5 set. 2020.

ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina: Ed. UFRGS, 2016.

ROLNIK, S. *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: n-1 edições, 2018a.

ROLNIK, S. Excursus: ¿Cómo hacemos un cuerpo? “Entrevistada por Marie Bardet”. In: GAGO, V. et al. *8M Constelación feminista¿Cuál es tu lucha? ¿Cuál es tu huelga?* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2018b. p. 109-131.

SEGATO, R. *Contra-pedagogías de la crueldad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Promoteo Libros, 2018.

Negros de olhos azuis, com cabelo cor de palha e ascendência europeia

Adelmir Fiabani

INTRODUÇÃO

Discutir relações raciais no Brasil é como pisar em um formigueiro. Basta colocar o tema em pauta que surgem opiniões divergentes, não raro antagônicas. Frequentemente, encontramos pessoas que repudiam o racismo e a discriminação racial; no entanto, são contra as cotas raciais nas universidades e concursos públicos.¹ Também encontramos aqueles que nunca

¹ Uma pesquisa realizada em 1988, em São Paulo, revelou que 97% dos entrevistados afirmaram não ter preconceito e 98% dos mesmos entrevistados disseram conhecer outras pessoas que tinham, sim, preconceito. Em 1995, o jornal *Folha de São Paulo* divulgou uma pesquisa na qual 89% dos brasileiros disseram haver preconceito de cor contra negros no Brasil, enquanto só 10% admitiram tê-lo. No entanto, de maneira indireta, 87% revelaram algum preconceito ao concordar com frases e ditos de conteúdo racista, ou mesmo ao enunciá-los. Pesquisa

se consideraram negros ou pardos, mas se utilizam dessa condição para acessar as vagas destinadas à população negra, sobretudo em cursos que supostamente proporcionam *status* social e financeiro.²

Parte da sociedade brasileira contemporânea ainda não se libertou do pensamento colonial. Resiste à presença de negros, indígenas e mestiços em espaços que acreditam ser seus. A universidade é um desses lugares, que, ao longo de sua existência, “se configurou como um espaço de reprodução, ampliação e institucionalização do racismo” e, por conseguinte, “um importante elemento na estruturação, preservação e atualização de um padrão de relações sociais iníquo, pois hierarquizado, discriminatório, excludente e cravado de disposições socioculturais desumanizantes e naturalizadoras”. (LOPES; BRAGA, 2007, p. 18)

Os escravistas trataram de justificar o uso de cativos indígenas e africanos por diversos meios, entre eles, a “inferioridade racial”. A colonização portuguesa trouxe consigo o mito ibérico da pureza sanguínea amparado no Sentencia-Estatuto de Toledo (1449), que diferenciava os “limpos” e os “infectos de sangue”: de início, os judeus e cristãos-novos, seguidos dos mouros, negros e ciganos. (CARNEIRO, 2005) Nos anos finais do período escravista e nas primeiras décadas do século XX, ainda vigorava o mito da pureza de sangue.

No Brasil, com o fim da escravidão, as elites mandantes temeram pelo colapso social/econômico devido à mestiçagem. Passaram a incentivar a entrada maciça de imigrantes brancos com o intuito de “purificar” o sangue mestiço. Com o tempo, perceberam que o projeto não vingou. Em pouco mais de uma década, em 1933, surgiu a obra de Gilberto Freyre, *Casa-grande & senzala*, que interpretou as relações raciais a partir da cultura e consagrou o brasileiro como resultado da mistura das três raças.

idêntica foi repetida em 2011, e os resultados foram praticamente os mesmos. (SCHWARCZ, 2012, p. 30-31)

2 Os cursos de Direito, Medicina, Odontologia e algumas Engenharias atraem mais os estudantes do que determinadas licenciaturas, por exemplo. Um fator que pesa na escolha desses cursos é a possibilidade de realização financeira imediata após a conclusão dos estudos. Não raro, os cursinhos preparatórios para os vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) utilizam como propaganda o número de aprovados nos cursos citados.

Para Freyre, a miscigenação foi positiva, sem conflitos, uma verdadeira democracia racial.

A obra de Freyre contribuiu para encobrir o racismo no Brasil. A sociedade cultural e racialmente única anunciada por Freyre não significou, de modo algum, igualdade entre as culturas e raças. A miscigenação sem atritos e natural entre brancos, negros e índios serviu para solidificar a opressão racial, um dos pilares que sustentam o quadro das desigualdades sociais no Brasil. Em síntese, ocorreu o “amorenamento” cultural e o surgimento do mito da democracia racial.

Conforme Silva e Rosemberg (2008, p. 77), o mito da democracia racial “pressupõe não apenas relações amistosas e cordiais, mas também igualdade de oportunidades”. Além disso, “atribuem-se apenas ao passado escravista as desigualdades sociais e econômicas entre brancos e negros no Brasil”.

Em 1933, com a criação da Escola Livre de Sociologia e Política e, em 1934, com a fundação da Universidade de São Paulo (USP), institucionalizou-se a sociologia brasileira. No entanto, o debate sobre relações raciais não avançou para além do mito da democracia racial. Aliás, essa mesma tese foi acatada pelo Estado como discurso oficial.

Nas décadas de 1960 e 1970, com técnicas diferenciadas de pesquisa e novas reflexões teóricas, cientistas sociais, historiadores e militantes do Movimento Negro colocaram em dúvida se o Brasil realmente era uma democracia racial, visto que os fatos revelavam outro quadro, oposto ao discurso oficial, ou seja, negros e mestiços continuavam sendo discriminados na sociedade. Em franca ascensão na academia, a corrente marxista concluiu que a questão racial brasileira era de classe, tese que perdeu força na década de 1990.

Na verdade, quando analisadas as desvantagens da população negra em relação à população branca, as diferenças do passado – escravidão, Abolição e abandono após Abolição – por si só não explicam as desigualdades contemporâneas. “As diferenças de oportunidades de ascensão social e o racismo dirigido aos negros são operantes para manter as desigualdades, num processo de ciclos de desvantagens cumulativas dos negros”. (SILVA; ROSEMBERG, 2008, p. 77)

Em 1951, foi criada a Lei nº 1.390/51, Lei Afonso Arinos, que proibia a discriminação racial no Brasil. Em 1989, a Lei nº 7.716/89, ou Lei Caó, definiu como crime o ato de praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Também regulamentou o trecho da Constituição Federal, tornando inafiançável e imprescritível o crime de racismo, após dizer que todos são iguais, sem discriminação de qualquer natureza. A década de 1990 teve grande importância para as relações raciais no Brasil, pois, no governo de Fernando Henrique Cardoso, foram criadas as cotas. Até 2008, 51% das universidades públicas estaduais e 41,5% das universidades federais haviam adotado alguma ação afirmativa.³ “A maioria destas instituições incluiu no seu sistema de ingresso uma reserva de vagas para estudantes oriundos do sistema público de ensino, negros (pretos e pardos), indígenas, pobres ou portadores de necessidades especiais”. (SANTOS, 2012, p. 11)

Em 2012, foi aprovada a Lei nº 12.711, determinando que as universidades federais devem destinar 50% de suas matrículas para estudantes auto-declarados negros, pardos e indígenas de baixa renda, com rendimentos igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita* e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (CARVALHO, [2014])

Não é normal; algo está errado. Os negros e pardos somam mais de 50% da população; no entanto, a presença destes no Parlamento, no Judiciário, em direções de grandes empresas e no magistério superior despensa para índices inferiores a dois dígitos. O mesmo ocorre em relação ao acesso à universidade, sobretudo nos cursos de maior *status* social e financeiro. As políticas de ações afirmativas, sobretudo o sistema de cotas, são medidas mais do que necessárias, pois se trata de dívida social do Estado a ser reparada. Eu, meus pais e meus avós não somos e nem fomos escravistas; no entanto, por mais de três séculos, grande parte da riqueza produzida no país veio pelas mãos dos trabalhadores escravizados.

3 Ações afirmativas são ações públicas ou privadas que buscam promover oportunidades ou outros benefícios para pessoas pertencentes a grupos específicos, alvo de discriminação. Políticas de ações afirmativas “se caracterizam por serem medidas temporárias [...] com vistas a reverter um quadro histórico de discriminação e exclusão”. (JACCOUD; BEGHIN, 2002, p. 56)

No primeiro semestre de 2018, ao falar sobre cotas para os estudantes do curso de Medicina da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), fui questionado sobre a “branquitude” dos cotistas que se valeram desse direito no período anterior à instituição da Comissão Verificadora.⁴ A ausência dessa comissão permitiu que estudantes brancos se declarassem negros ou pardos, ingressando na vaga que seria por direito dos negros. Esse fato me fez refletir sobre a importância da Comissão Verificadora de Autodeclaração à Condição Étnico-Racial dos Estudantes Negros e Pardos.

Além de participar da Comissão Verificadora, também decidi iniciar um estudo sobre a importância das cotas para os estudantes negros e publicar os resultados com ênfase na permanência e desempenho destes. A comissão iniciou as atividades em 2018 e avalizou, até o momento, quatro ingressos de estudantes. O tempo para análise é curto e não permite conclusões mais apuradas. Mesmo assim, percebemos o enegrecimento das turmas recém-chegadas no curso de Medicina.

Para a elaboração deste artigo, analisamos várias pesquisas realizadas em instituições de ensino superior⁵ que admitem estudantes pelo sistema de cotas. Também selecionamos outras produções sobre relações raciais no Brasil, com ligeira análise do processo histórico, consequências da escravidão, política de branqueamento, ações afirmativas e sistema de cotas. Esta revisão bibliográfica permitirá que se estabeleça um ponto de partida com bases sólidas, livre das armadilhas do senso comum e do preconceito.

4 Em 19 de janeiro de 2018, a UFFS instituiu a comissão responsável pela homologação do documento necessário (autodeclaração) à comprovação da condição étnico-racial de candidatos(as) convocados(as) para matrícula nos cursos de graduação e pós-graduação. A referida comissão é composta de docentes, discentes, representantes do Movimento Negro, do Ministério Público e da Polícia Federal.

5 Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

MITO DA INFERIORIDADE

A história do Brasil traz em seu bojo a marca da escravidão, acontecimento que deixou sequelas ainda perceptíveis na sociedade contemporânea. A violência marcou todas as etapas do período escravista, do tráfico à libertação. A Abolição sem indenização e distribuição de terras encerrou o pior ciclo da nossa história. A liberdade conquistada pelo cativo não alcançou o plano econômico e social, pois a situação permaneceu praticamente a mesma. A população negra teve que labutar para não morrer de fome, visto que a terra era, na época, um dos poucos meios de sobrevivência.

Nenhuma escravidão foi boa. Escravidão é a prática social em que um ser humano se torna proprietário de outro, por meio de ato violento. Difícil imaginar que um sistema que supõe a posse de um homem por outro possa ser benéfico. Segundo Perdigão Malheiro (1976, p. 69, grifo do autor), “o escravo é reputado *cousa*, sujeito ao *domínio* de seu senhor, é por ficção da lei subordinado às regras gerais da propriedade. Enquanto *homem* ou *pessoa* é sujeito ao *poder* do mesmo com suas respectivas conseqüências”. Agostinho Marques Perdigão Malheiro, abolicionista moderado, nasceu em 1824 e formou-se em Direito em 1849. Viveu o período escravista, beneficiou-se do trabalho cativo e não poderia escrever de outra forma. Para Malheiro, o senhor tinha o direito de extrair o máximo da força de trabalho do cativo e, em contrapartida, realizar certas obrigações, como prover o alimento, vestuário e curá-lo. Ou seja, as obrigações senhoriais nada mais eram do que manter o escravizado vivo e em condições de produzir.

Segundo Jacob Gorender (2010, p. 108-109), o escravismo implica um “mecanismo de comercialização que inclui o tráfico de importação, os mercados públicos e as vendas privadas de escravos. O escravo não constitui um bem pessoal vinculado, mas alienável ao arbítrio do proprietário”. Conforme Gorender (2010, p. 109), sendo mercadoria, “o escravo se torna objeto de todos os tipos de transações ocorrentes nas relações mercantis”.

No regime escravista moderno, o trabalhador era adquirido como outro “bem” qualquer e passava da condição de homem livre para escravizado. Efetivava-se a coisificação do ser humano, ou seja, juridicamente,

“os homens e mulheres escravizados podiam ser doados, vendidos, trocados, legados nos testamentos de seus senhores e partilhados, como quaisquer outros bens”. Nessa condição, “eles não podiam possuir e legar bens, constituir poupança, nem testemunhar em processos judiciais”. (AMARAL, 2009, p. 13)

Segundo Amaral (2009, p. 13):

A coisificação do escravo era uma ideologia senhorial, não refletia a visão de homens e mulheres escravizados. Estes nunca perderam a sua humanidade: amaram, buscaram constituir suas famílias, valorizaram os laços de parentesco e de amizade, cultuaram seus deuses, lutaram por melhores condições de vida e não se conformaram com a escravidão.

A presunção da superioridade branca irradiada ao mundo a partir da Europa serviu para justificar o tráfico de africanos, a escravidão, a violência e a propriedade sobre o corpo da outra pessoa. Conforme Schwarcz (2012, p. 37), a escravidão, primeiramente, “legitimou a inferioridade, que de social tornava-se natural, e, enquanto durou, inibiu qualquer discussão sobre cidadania”. Além disso, “o trabalho limitou-se exclusivamente aos escravos, e a violência se disseminou nessa sociedade das desigualdades e da posse de um homem por outro”.

As relações raciais no período escravista se deram em via de mão única. Os escravizados não eram ouvidos, visto que, até aproximadamente 1880, tinham em seu senhor um juiz quase absoluto de seu destino. As manifestações de resistência cativa foram respostas à insatisfação com o sistema e pela condição a eles imposta. Estas serviram para desgastar o regime e apressar a Abolição.

SANGUE ARIANO, SANGUE “BOM”

A Abolição não significou emancipação econômica e social para o negro. Ocorreu sem projeto que abarcasse a distribuição de terras ou indenização aos cativos, fato determinante para que a estruturação da sociedade continuasse semelhante nos anos seguintes. Juridicamente, o negro ficou

livre, porém, na maioria das vezes, dependeu dos antigos senhores para se alimentar e morar. Marcante foi a definição do religioso belga Thomas Aquinas Schoenaers, que veio ao Brasil em 1903 e visitou uma propriedade rural no município de Jaguarão, no Rio Grande do Sul. O referido padre encontrou “[...] cinco ou seis ranchos com paredes de barro e teto de palha santa-fé”, que serviam de moradia aos peões, “todos negros”, residindo com mulheres e filhos. Segundo Schoenaers (2010, p. 88): “A lei de 1888 deu a todos plena liberdade. Pelo menos nas palavras, a escravidão, aqui, acabou. Mas o será, também, de fato? [...] o negro, aqui, é sempre desprezado, um ‘João ninguém’ [...]. Por certo, tenho, para mim, que a escravidão continua”.

Esse registro feito 15 anos após a Abolição é um exemplo de tantos fatos parecidos que ocorreram com os cativos libertos pela Lei Áurea. Muitas vezes, permaneceram trabalhando nas unidades produtivas em condições análogas às da escravidão.

No regime servil, o trabalhador escravizado era visto como uma peça. Com a liberdade conquistada, os ex-cativos passaram à condição de sujeitos, embora com direitos limitados. A violência continuou a mediar as relações – violência física, psicológica e econômica. A pirâmide social continuou a mesma, e nem mesmo as independências coloniais alteraram as posições, fato verificado em toda América Latina.

Segundo Figueiredo (2017, p. 91), “a luta pela independência dos brancos crioulos (poderíamos dizer mestiços claros) nunca descolonizou a hierarquia étnico-racial do poder político, econômico e social construído durante o colonialismo europeu nas Américas”. Os Estados independentes foram dominados e controlados pelos “filhos dos espanhóis, portugueses e britânicos nas Américas, deixando intactas as hierarquias raciais existentes”.

Após a Abolição, as elites brasileiras continuaram acreditando na superioridade ariana e passaram a defender o projeto de branqueamento da população e purificação do sangue com a introdução maciça de europeus como forma de salvar o Brasil do colapso social. Não é mera coincidência que, durante o I Congresso Internacional das Raças, realizado em julho de 1911, João Batista Lacerda, diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, tenha apresentado a tese *Sur les mérites au Brésil*. A essência da obra de

Lacerda (1911, p. 18) resumiu-se aos dizeres: “É lógico supor que, na entrada do novo século, os mestiços terão desaparecido no Brasil, fato que coincidirá com a exibição paralela da raça negra entre nós”. A defesa desesperada do branqueamento da raça também se configurou no discurso de Roquete Pinto, na ocasião, presidente do I Congresso Brasileiro de Eugenia. Segundo o antropólogo, 100 anos depois (2012) teríamos 80% de brancos, 20% de mestiços, nenhum indígena e negro. (SCHWARCZ, 2012, p. 26)

Em São Paulo, o cafeicultor e legislador Bento de Paula Souza discursou afirmando que “é preciso inocular em nossas veias sangue novo porque o nosso já está aguado”. (ANDREWS, 2007, p. 153) Vianna (1952), ao publicar *Populações meridionais do Brasil*, defendeu que o “progresso” seria possível com o branqueamento da população. Vianna acentuou a inferioridade negra e defendeu a arianização para solucionar os problemas étnicos e sociais brasileiros. Ou seja, o progresso da nação passaria necessariamente pela gradual eliminação do sangue “inferior” negro e indígena.

De acordo com Schwarcz (2012, p. 28), o ambiente nacional do final do século XIX e início do século XX estava “carregado de teorias pessimistas com relação à miscigenação”. Segundo a autora, na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Renato Khel era totalmente “favorável à eugenia e à esterilização da população mestiça nacional”. O renomado catedrático citava o exemplo da África do Sul “e ‘ensinava’ a separar os doentes dos sãos e a construir uma nação saudável e progredida”. (SCHWARCZ, 2012, p. 28)

As discussões sobre relações raciais no Brasil e na América Latina caminharam na direção de branquear a população, com o fim gradual do “sangue” negro e indígena, pois eram vistos como inferiores e culpados pelas “misérias” nacionais. A imigração seria o primeiro passo no caminho do branqueamento e, conseqüentemente, se daria a “evolução racial”. Segundo Andrews (2007, p. 153-154), “essas sociedades não precisavam apenas ser branqueadas racial e demograficamente, tinham de ser branqueadas cultural esteticamente”. Algumas cidades foram modificadas, ruas alargadas, cortiços destruídos. Por exemplo, os negros e pobres foram expulsos do centro do Rio de Janeiro para os subúrbios miseráveis no início do século XX. No Sul do Brasil, os caboclos foram

expulsos das suas terras para “abrir espaço” aos brancos, sobretudo fazendeiros e filhos de imigrantes europeus.

Constatou-se que o branqueamento ao modo anglo-saxônico era praticamente impossível, pois o Brasil não seria um país com brancos “puros” na sua origem, visto que o português já era um miscigenado, devido às suas andanças pelo mundo antes de chegar ao Brasil. Segundo Schwarcz (2012), passou a valer a máxima “quanto mais branco melhor, quanto mais claro mais superior”. Ou seja, não ser negro e nem ter traços indígenas era um bom começo.

Em 1933, com a publicação de *Casa-grande & senzala*, o sociólogo Gilberto Freyre encontrou a solução para o enigma de um país mestiço “condenado ao fracasso”. Criou um novo modelo de sociedade multirracial e apresentou o lado “bom” da miscigenação, ou seja, o brasileiro, resultado da mistura das três “raças”. Para o sociólogo pernambucano, “mesmo alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo, a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena e/ou do negro”. (FREYRE, 1933, p. 307)

Na impossibilidade de termos uma nação majoritariamente branca, Freyre idealizou uma sociedade mestiça sem conflitos raciais, culturalmente homogênea, contrapondo a sociedade norte-americana, na qual a escravidão deixou o triste legado da segregação racial, com bairros habitados somente por brancos e outros por negros. Gilberto Freyre não escondeu a violência e o sadismo dos senhores brancos na relação com os escravos. A obra de Gilberto Freyre ajudou a camuflar o racismo no Brasil, contribuindo para a construção do mito da democracia racial.

O antropólogo Kabengele Munanga (2005, p. 14) contestou a tese do sociólogo pernambucano, visto que, para Freyre, “o Brasil seria o único país do mundo em que não existiam os preconceitos, a discriminação e a segregação raciais”. Para Munanga, o preconceito e o racismo sempre existiram e continuam mediando as relações entre brancos e negros no Brasil.

A ideia de um Brasil sem racismo está relacionada à confusão que se estabeleceu entre tolerância racial e democracia racial. Na verdade, estamos longe de ser uma democracia racial. O que há efetivamente é a tolerância, ou seja, os brancos aceitam conviver com os negros no mesmo espaço, porém

delimitam o raio de ação destes. Democracia pressupõe igualdade racial, econômica, política e respeito às diferenças étnicas, religiosas e culturais.

AGENDA DO MOVIMENTO NEGRO TRANSFORMA-SE EM POLÍTICAS PÚBLICAS

Estudos feitos em diferentes épocas revelaram que a população negra, comparada à população branca, tem os piores índices socioeconômicos. Ou seja, passados mais de 130 anos da Abolição da escravidão, as consequências desse regime ainda se fazem sentir. Os negros são os mais pobres, recebem menos pelos mesmos trabalhos exercidos por brancos. Também são maioria nas favelas e áreas de risco; morrem precocemente, têm baixa escolaridade e são minoria nas universidades. (HENRIQUES, 2001; IPEA; FBSP, 2017; SANTOS, 2012)

No período após a Abolição, sobretudo nas primeiras décadas do século XX, iniciativas individuais e coletivas incentivavam os negros a estudar. Foram publicados apelos na “imprensa negra” dizendo que a escola era o caminho mais “curto” para superar a pobreza e exclusão social. Uma parcela da população negra acreditava que o estudo – formação mínima – poderia igualar o negro ao branco. Esse esforço fez com que alguns negros ascendessem socialmente pela educação formal; porém, a maioria continuou analfabeta, desempregada ou subempregada. As escolas públicas acessíveis aos negros nem sempre eram de boa qualidade, e somente algumas delas disponibilizavam vagas no período noturno. Assim, muitos não frequentavam pela necessidade de trabalhar.

Os negros logo perceberam que a escola capacitava minimamente para o trabalho, mas não lhes garantia o emprego. A cor da pele acabava sendo o elemento diferenciador entre negros e brancos no mercado de trabalho. A pele negra significou mais uma barreira, pois discriminava trabalhadores pela aparência, ou seja, pelo fenótipo. Os empregadores tendiam a optar pelos trabalhadores de cor branca quando a formação era a mesma. Surgiram as expressões “negro bom”, “negro de alma branca”, “nem parece que é negro” e outras.

Na segunda metade do século XX, uma ditadura militar governou o Brasil por mais de duas décadas. Muitos direitos individuais e coletivos foram suprimidos e agravou-se o quadro social. Com a redemocratização, nos anos 1980, alguns movimentos sociais passaram a cobrar do Estado políticas públicas relacionadas a raça, gênero e etnia. A liberdade de expressão, embora tímida, permitiu que temas como esses fossem discutidos em diferentes esferas de poder.

Abdias Nascimento, em 1983, propôs uma ação reparadora que estabeleceria mecanismos de compensação para o afro-brasileiro.

Entre as ações figuram: reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público; bolsas de estudos; incentivos às empresas do setor privado para a eliminação da prática da discriminação racial; incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e à literatura didática e paradidática, bem como introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil. (MOEHLECKE, 2002, p. 204)

Naquele ano, o Movimento Negro brasileiro estava bem articulado em diversos estados: o Movimento Negro Unificado havia completado meia década de lutas, e Abdias Nascimento contou com o apoio dessa vanguarda. Mesmo assim, o projeto não foi aprovado pelo Congresso. Esse fato nos faz pensar o quão conservador era o Congresso Nacional naquela época.

Em 1988, motivado pelas atividades referentes ao Centenário da Abolição e à Assembleia Nacional Constituinte, o Movimento Negro ampliou seu espaço político e apresentou parte da sua demanda à população em geral, recebendo apoio dos setores progressistas e logrando êxito parcial em suas reivindicações. Dentre todas as conquistas, consideramos três as mais significativas: a criminalização do racismo, o reconhecimento da propriedade quilombola e a inserção da história da África e do negro no currículo das escolas.

Em 1995, “encontramos a primeira política de cotas adotada nacionalmente. Através da legislação eleitoral, foi estabelecida uma cota mínima de 30% de mulheres para as candidaturas de todos os partidos políticos”. (MOEHLECKE, 2002, p. 205) Em 2001, ocorreu a I Conferência Mundial

contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, em Durban, na África do Sul. Representantes do Movimento Negro e do Estado participaram do evento. (TRAPP, 2014) Em 2010, o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288) foi aprovado e obrigou o poder público a adotar programas de ação afirmativa.

Vale recordar que, em relação ao ensino superior, a presença de negros foi pífia até a última década do século XX. Em 1960, o número de brancos com diploma universitário era 14 vezes superior ao dos negros. (PNUD, 2003) Segundo a pesquisadora da Universidade Federal Fluminense (UFF) Teresa Olinda Caminha Bezerra, “em 1997, apenas 2,2% de pardos e 1,8% de negros, entre 18 e 24 anos cursavam ou tinham concluído um curso de graduação no Brasil”. Em 2001, 10,2% dos brancos e apenas 2,5% dos negros tinham concluído o ensino superior, com uma vantagem de quatro vezes para os brancos. (PNUD, 2003)

Não será um diploma de curso superior que irá zerar todas as desigualdades sociais entre brancos e negros no Brasil. No entanto, o acesso à universidade abrirá outras portas onde antes havia uma parede intransponível. Segundo relatório publicado em 2003 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), “a porcentagem de homens negros com curso superior completo em 2000, por exemplo, era menor do que a de homens brancos em 1960”. Esse dado confirma a necessidade de políticas públicas e ações afirmativas por parte do Estado, a fim de reparar erros históricos para com a população negra.

Segundo Souza e Brandalise (2012, p. 2):

A política de cotas é um exemplo de ação afirmativa proposta pelo Estado, e tem o objetivo de elevar o número de alunos, oriundos de classes historicamente excluídas, no ensino superior. Nesse contexto, faz-se necessária uma democratização do ensino, possibilitando o fortalecimento do acesso e, principalmente, a permanência do estudante cotista nesse nível de ensino. Tais condições que são, muitas vezes, negadas pela realidade social dos estudantes, por necessidades como alimentação, transporte, moradia e aproveitamento educacional, tornam-se questões que inviabilizam a permanência de estudantes beneficiados por políticas públicas de acesso ao ensino superior.

Sem dúvida, a política de cotas é um passo no caminho a ser percorrido para diminuir as desigualdades sociais. Há muito que caminhar, sobretudo porque a população negra está situada nas últimas posições do espectro social. Os negros são alvo de preconceito e discriminação racial constantemente. Segundo Silvério (2010, p. 323), no Brasil, “os movimentos negros e alguns intelectuais têm observado que a democratização só se aprofundará na medida em que a sociedade reconhecer e procurar equacionar com medidas concretas sua dívida histórica com a população negra”.

No entanto, com todos os indicativos favoráveis à política de cotas, percebe-se forte resistência dentro e fora da universidade, por acadêmicos e educadores de todas as classes sociais. Conforme Ângela Figueiredo (2017, p. 81), “a reação negativa desses interlocutores brancos e mestiços, de esquerda e de direita, com relação às políticas de cotas, deriva da preocupação com a possibilidade de criarmos um Brasil racializado, destruindo, assim, o nosso tão caro discurso da mestiçagem”.

RESISTÊNCIA, RACISMO E FRAUDES

A política de cotas para estudantes negros incomoda muita gente. A política de cotas para negros pobres, oriundos de escolas públicas, incomoda muito mais. Ou seja, o pensamento colonial de superioridade branca persiste, pois alguns concebem o espaço do ensino superior como seu. Não é a vaga que deixa a elite branca irada, mas a presença do negro em espaços que os brancos construíram para os seus descendentes. As cotas incomodam em cursos de alta demanda, como Medicina, Odontologia, Direito, Psicologia, Agronomia, Engenharias e Arquitetura. Não causa nenhum desassossego em cursos pouco concorridos.

Cordeiro (2010), ao analisar o sistema de cotas para negros e indígenas na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), registrou forte resistência por parte dos brancos e grupos não brancos em relação à criação e à implantação de ações afirmativas voltadas para reparações étnico-raciais, inclusive docentes. Segundo Cordeiro (2010, p. 99-101), a resistência

é o fruto de uma cultura que vem mantendo o controle social, político e econômico há séculos. [...] A academia é um espaço que sempre foi considerado de uso exclusivo das classes sociais que detêm o poder seja econômico, social ou político, sentimos a necessidade de refletir sobre esse aspecto manifesto, que atrela o saber ao poder, dificultando a permanência no espaço meritório daqueles que não se prepararam politicamente para resistir ao processo de exclusão inelutável ao longo do tempo.

Na verdade, a política de cotas em universidades públicas mexeu com questões mal resolvidas há mais de 100 anos. Todas as conquistas do Movimento Negro ocorridas após a Abolição repercutiram na sociedade em geral, porém nenhuma incomodou tanto como o sistema de cotas na universidade e a distribuição de terras aos quilombolas. Em 2006 e 2007, intelectuais de várias áreas criticaram os projetos de Lei de Cotas Raciais e do Estatuto da Igualdade Racial. Argumentaram que as cotas raciais constituíam política compensatória voltada para amenizar as desigualdades sociais. (FRY et al., 2007)

Em 2012, as discussões sobre cotas atingiram o ápice, visto que tramitava a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186, de autoria dos Democratas, questionando as cotas raciais na Universidade de Brasília (UnB). Em abril do mesmo ano, o Supremo Tribunal Federal (STF) votou a ADPF a favor das cotas raciais e, em agosto, a presidenta Dilma Rousseff sancionou a Lei das Cotas Sociais.⁶

Os discursos contrários ao sistema de cotas para negros nas universidades apoiam-se em três argumentos: 1. meritocracia, 2. impossibilidade de identificar quem é negro no Brasil e 3. que todos são iguais perante a lei. Na verdade, por trás dessas “justificativas”, está o racismo dissimulado. Como falar em meritocracia na sociedade brasileira, que tem na sua gênese a escravidão de negros e indígenas? As desigualdades são abismais. Como um estudante negro que consegue frequentar a escola no máximo quatro

6 As instituições de ensino superior federais passaram a reservar o mínimo de 50% das vagas para estudantes que cursaram o ensino em escolas públicas, sendo metade dessas vagas (ou 25% do total) reservadas para estudantes cujas famílias têm renda de até um salário mínimo e meio; as instituições deverão reservar nesses 50% das vagas um número para autodeclarados negros, pardos e índios identificados. (FRIAS, 2012, p. 130-131)

horas por dia poderá competir em pé de igualdade com outro estudante que permanece na escola de 8 a 12 horas, sem preocupações com trabalho, alimentação, transporte e vestuário? A elite branca não quer compartilhar espaços de convivência com parcela da população que sempre esteve excluída, principalmente das universidades.

O argumento que evoca a dificuldade de se identificar quem é negro no Brasil não passa de armadilha para tornar o quadro embaçado e, diante do problema, deixar tudo como está. Na verdade, ressuscita-se o mito da democracia para justificar a mestiçagem e seu lado bom. Ou seja, se não há negros, brancos e indígenas puros, todos são mestiços e poderão se auto-declarar como quiserem. Com base nesse argumento, brancos e pardos tentam burlar o sistema e ficar com a vaga que está destinada aos negros.

Nesse sentido, a pesquisadora Maria José Cordeiro constatou que, no processo seletivo da UEMS, vários processos foram indeferidos a partir do fenótipo, ou seja, brancos que tentaram se passar por negros. Conforme Cordeiro (2012, p. 34):

a tentativa por parte de não negros de burlar as normas estabelecidas e apropriar-se do espaço destinado àqueles que no decorrer da história estiveram às margens da sociedade do conhecimento, e desta como um todo, sem espaço próprio ou oportunidades iguais de acesso e permanência no sistema educacional, desde a educação infantil ao ensino superior.

O argumento com base na inconstitucionalidade do sistema de cotas também não se sustenta. Segundo Bonadiman (2013), “a Constituição Federal declara que todos são iguais, sem distinção de cor, raça, religião, portanto, o tratamento diferenciado entre negros e brancos não encontra respaldo em nosso ordenamento jurídico”. Questionamos: por que os negros são minoria nas universidades? Por que os negros ocupam massivamente os postos de trabalho menos valorizados? Onde está o princípio da igualdade? A desigualdade econômica mantém os negros presos ao mais baixo patamar da pirâmide social. As ações afirmativas vieram para corrigir essa desigualdade secular que separa os negros dos demais brasileiros.

Conforme Santos (2012), a reserva de vagas para outros segmentos – pessoas com necessidades especiais, mulheres – não despertou preocupação

para o sistema jurídico, que só foi acionado quando o negro, o indígena e egressos de escolas públicas fizeram uso desse direito. Na mesma direção, Cordeiro (2012, p. 34) escreveu: “o espaço acadêmico, como o acesso ao conhecimento científico, se constitui como um espaço reservado com as barreiras que o faz inacessível para alguns grupos ou indivíduos (negros, indígenas e brancos pobres)”.

Se, em 2003, somente 28,3% de estudantes das instituições federais eram pardos, em 2014, os estudantes pardos representavam 37,75%. Em 2016, pardos e pretos somaram 47,57%. Destes, 9,82% são negros. (ANDIFES, [201-]) O problema reside no fato de que muitos negros têm dificuldade de se afirmar como tal, o que é compreensível pelo nosso passado escravista e de discriminação e preconceito.

Conforme Domingues (2011), é provável que os próprios negros tenham dificuldade de afirmar sua identidade, que se sintam constrangidos ao fazer valer seu direito e que sejam chantageados pelo discurso de que as cotas são uma medida paternalista. No entanto, serão eles, os negros, que farão valer o direito conquistado a duras penas.

Haverá aqueles de olhos claros, cabelos cor de palha e avós europeus que tentarão se aproveitar da situação. Mas serão minoria. Se é difícil para o negro se assumir como tal, que dirá para os brancos. Mas se entre esses últimos houver aqueles que falseiem sua origem étnica para tirar vantagem, sempre é possível fazer valer a lei, que prevê crime de falsidade ideológica e a correspondente punição. O que não se pode fazer é usar das possibilidades de fraude para considerar a regra como inaplicável. (DOMINGUES, 2011)

As comissões de análise dos documentos aos postulantes às vagas destinadas aos cotistas negros, sobretudo com atenção ao quesito “autodeclaração”, são uma garantia contra as possíveis fraudes no sistema. Não seria necessária se os não negros tivessem consciência de que esse direito não é seu. Porém, em um país em que obter “vantagem” é regra em alguns setores da sociedade, é necessária a existência das comissões para assegurar um direito conquistado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As desigualdades sociais no Brasil são tão evidentes e perceptíveis que não precisamos de muito esforço para vê-las. Nossa história foi construída com base no trabalho escravo, ou seja, por mais de três séculos, os negros garantiram aos brancos escravistas as bases para o desenvolvimento econômico. O ensino superior brasileiro foi estruturado de tal forma que o acesso para negros tornou-se praticamente impossível. Poucos conseguiram formação superior, e os que lograram êxito na entrada nem sempre conseguiram finalizar os estudos.

A década de 1970 foi período de reorganização do Movimento Negro, assim como de outros movimentos sociais, sindicatos e partidos políticos. Na década de 1980, sobretudo com a promulgação da Constituição Federal, o Movimento Negro obteve êxito ao propor a criminalização do racismo, direito ao título das terras quilombolas e inserção da história da África nos currículos das escolas.

Lembramos que, na década de 1980, a criação de cursinhos pré-vestibulares para jovens negros contribuiu para mostrar que era possível romper a barreira instalada nas universidades. Também se discutiram medidas mais efetivas que garantissem o acesso por seleção diferenciada, visto que as desigualdades entre negros e não negros no tocante à formação básica são abismais. Enquanto jovens brancos frequentaram escolas de qualidade e dedicaram tempo integral para os estudos, os jovens negros tiveram que estudar, trabalhar e, às vezes, contentar-se com ensino de qualidade inferior.

Nos anos 1990, o debate sobre relações raciais resultou em algumas ações afirmativas. Em 2012, ocorreu a institucionalização das cotas para negros, modalidade que se expandiu nas universidades públicas brasileiras e mostrou-se eficiente. Mesmo assim, as cotas para negros sofreram contestações em todos os âmbitos da sociedade, inclusive nos setores mais carentes. Educadores, cientistas sociais, parlamentares e juristas questionaram a política de cotas, amparados no princípio da inconstitucionalidade e da meritocracia.

“Se todos são iguais perante a Lei, os negros e pardos não precisam de tratamento diferenciado; basta esforçar-se”. Esse discurso foi recorrente, porém não se sustentou, graças à mobilização do Movimento Negro brasileiro aliado aos setores progressistas da sociedade.

A motivação que me levou a discutir relações raciais, sobretudo cotas, emergiu da percepção de que brancos se dizem pardos e pardos se assumem negros para ingressar em cursos de mais prestígio ou de maior *status* social nas universidades públicas. Não obtendo pontuação suficiente na disputa com outros estudantes, buscam na “porta” das cotas o acesso à universidade. Acadêmicos que procederam dessa forma foram denunciados em várias instituições públicas de ensino superior e respondem na Justiça pelo ato. A Universidade Federal de Pelotas (UFPel) desligou 24 estudantes de Medicina por fraudes no sistema de cotas raciais.⁷

Os negros no Brasil estão em situação de desvantagem social na educação, no mercado de trabalho, na saúde, na moradia e outros. Os negros são maioria entre os jovens e adultos assassinados. Sofrem com o racismo e o preconceito diariamente. As discriminações são tão fortes e constantes que muitos afrodescendentes não se identificam como negros na esperança de ascender socialmente, ou melhor, de serem aceitos em espaços “brancos”. Aliás, nas escolas infantis, encontramos crianças que negam sua identidade quando o ambiente é hostil. (CAVALLEIRO, 2012)

É compreensível que um afrodescendente com pele clara se identifique como branco, principalmente quando necessita inserir-se em espaços predominantemente de brancos, visto que a sociedade brasileira assim está ordenada desde 1500. Não é compreensível e admissível que o branco pardo se apresente como negro só para ter vantagem, no caso das cotas raciais. É no mínimo curiosa a situação, pois o branco brasileiro nunca quis ser negro, porque sabe as dificuldades que este enfrenta no dia a dia. Percebe-se que há má intenção, pois a migração “racial” somente ocorre quando estão em disputa vagas em cursos de prestígio socioeconômico,

7 UFPel desliga do curso 24 estudantes de Medicina denunciados por fraude nas cotas raciais. Disponível em: <https://ccs2.ufpel.edu.br/wp/2016/12/30/ufpel-desliga-do-curso-24-estudantes-de-medicina-denunciados-por-fraude-nas-cotas-raciais/>. Acesso em: 20 jan. 2018.

como Medicina, Odontologia, Engenharia, Agronomia etc. Com certeza, esse fato não se repete em cursos menos promissores financeiramente.

Algumas universidades federais criaram comissões de análise para comprovação da condição étnico-racial, a fim de evitar que não negros ocupem vagas destinadas aos negros. Em outras palavras, não é por culpa dos negros que foram necessárias medidas como essa nas universidades públicas, mas por causa de pessoas que não têm esse direito e buscam nos atalhos da lei e das interpretações a condição de obter a vaga. Aliás, a luta do Movimento Negro para a criação das cotas raciais mobilizou a comunidade universitária, a imprensa e a sociedade como um todo para incluir os negros e também alunos de escola pública, fato que resultou em benefícios diretos para estudantes brancos pobres que sempre estudaram em escolas públicas. Também trouxe benefícios indiretos para a classe média, que tem a oportunidade de conviver com a diversidade. Conforme Munanga (2008, p. 12), “o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra”. Também interessa “aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas”.

Referências

AMARAL, S. P. do. *História do negro no Brasil*. Brasília, DF: MEC, SECAD; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2009.

ANDREWS, G. R. *América Afro-Latina: 1800-2000*. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (Brasil) – ANDIFES. *Sistema de cotas raciais aumentou a presença de negros em universidades públicas*. Brasília, DF, [201-]. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/sistema-de-cotas-raciais-aumentou-presenca-de-negros-em-universidades-publicas/>. Acesso em: 18 maio 2018.

IPEA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA - FBSP. *Atlas da violência 2017*. Rio de Janeiro: IPEA, 2017. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/170609_atlas_da_violencia_2017.pdf. Acesso em: 1 jun. 2018.

BONADIMAN, D. A inconstitucionalidade do sistema de cotas para negros. *Âmbito Jurídico*, São Paulo, 1 out. 2013. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-constitucional/a-inconstitucionalidade-do-sistema-de-cotas-para-negros/>. Acesso em: 1 jun. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 1.332, de 1983*. Dispõe sobre ação compensatória, visando a implementação do princípio da isonomia social do negro, Em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo artigo 153, parágrafo primeiro, da Constituição da República. Autor: Abdias Nascimento. Brasília, DF, 1983.

BRASIL. Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951. Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de côr. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 10 jul. 1951.

BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 jan. 1989.

CARNEIRO, M. L. T. *Preconceito racial em Portugal e Brasil colônia*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CARVALHO, I. Dez anos de cotas nas universidades: o que mudou? *Revista Forum*, São Paulo, [2014]. Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/digital/138/sistema-de-cotas-completa-dez-anos-nas-universidades-brasileiras/>. Acesso em: 9 maio 2018.

CAVALLEIRO, E. dos S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CORDEIRO, M. J. de J. A. Ações afirmativas: políticas de acesso e permanência nas instituições de ensino superior. *Política & Trabalho: revista de ciências sociais*, João Pessoa, n. 33, p. 97-115, out. 2010.

CORDEIRO, M. J. de J. A. Cotas para negros e indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: processo histórico e político. In: SANTOS, J. T. dos (org.). *Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão*. Salvador: CEAO, 2012. p. 17-40.

DOMINGUES, S. Cotas na universidade: sobre brancos desonestos e negros “de alma branca”. *Revista Espaço Acadêmico*, [s. l.], 2011. Disponível em: <https://espacoacademico.wordpress.com/2011/11/19/cotas-na-universidade-sobre-brancos-desonestos-e-negros-de-alma-branca/>. Acesso em: 30 set. 2020.

FIGUEIREDO, A. Descolonização do conhecimento no século XXI. In: SANTIAGO, A. R. et al. (org.). *Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro*. Cruz das Almas, BA: EdUFRB, 2017.

FREYRE, G. *Casa-grande & senzala*. Rio de Janeiro: Maia & Schmidt, 1933.

- FRIAS, L. As cotas raciais e sociais em universidades públicas são injustas? *Direito, Estado e Sociedade*, Rio de Janeiro, n. 41, p. 130-156, jul./dez. 2012.
- FRY, P. et al. (org.). *Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- GORENDER, J. *O escravismo colonial*. 4. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2010.
- HENRIQUES, R. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições na década de 90*. Brasília, DF: IPEA, 2001.
- JACCOUD, L. de B.; BEGHIN, N. *Desigualdades Raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília, DF: IPEA, 2002.
- LACERDA, J. B. *Sur les métis au Brésil*. Paris: Imprimerie Devouge, 1911.
- LOPES, M.A.; BRAGA, M. L. S. (org.). *Acesso e permanência da população negra no ensino superior*. Brasília DF: SECAD: UNESCO, 2007.
- MALHEIRO, A. M. P. *A escravidão no Brasil: ensaio histórico, jurídico, social*. 3. ed. Petrópolis: Vozes: Brasília, DF: INL, 1976. 2 v.
- MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.
- MUNANGA, K. Prefácio. In: D'ADESKY, J. *Pluralismo étnico e multi-culturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2005. p. 13-15.
- MUNANGA, K. (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília, DF: MEC, SECAD, 2008.
- PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD. *Relatório do Desenvolvimento Humano*. Lisboa, 2003.
- SANTOS, J. T. dos (org.). *Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão*. Salvador: CEAQ, 2012.
- SCHWARCZ, L. M. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.
- SILVA, P. V. B; ROSEMBERG, F. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In: DIJK, T. A. (org.). *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, Brasília, DF: UNESCO, 2008. p. 73-118.
- SILVÉRIO, V. R. Ação afirmativa: percepções da “casa grande” e da “senzala”. In: BARBOSA, L. M. A. et al. (org.). *De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 321-341.

- SOUZA, A. C. de; BRANDALISE, M. A. T. A política de cotas da UEPG: da implantação à implementação de uma política pública. *In: ANPED SUL: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 11., 2012, Caxias do Sul. *Anais [...]*. Caxias do Sul: UCS, 2012.
- SCHOENAERS, T. A. O olhar dos forasteiros. *In: SOARES, E. A. S.; FRANCO, S. C. (org.). Olhares sobre Jaguarão*. Porto Alegre: Evangraf, 2010.
- TRAPP, R. P. *A conferência de Durban e o antirracismo no Brasil (1978-2001)*. 2014. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- VIANNA, O. *Populações meridionais do Brasil (1918)*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1952.

El feminismo digital

Sexualidad, ética y sensibilidad de una nueva generación

Cristina Palomar Verea

INTRODUCCIÓN

Las campañas digitales llamadas MeToo¹ son fenómenos culturales recientes que forman parte de la política identitaria global y que hablan más de las transformaciones de aspectos centrales de la vida social contemporánea, que del objetivo específico que dicen explícitamente perseguir y que es, en síntesis, la denuncia y castigo de aquellos que han cometido actos de acoso o violencia sexual en contra de mujeres. Entre los mencionados aspectos de la actual vida social a los que, sin quererlo, estas

¹ “Me too”, en español quiere decir “yo también” y esa expresión suele usarse antecedida por el signo # (*hashtag*), lo cual la inserta en el lenguaje de las redes sociales electrónicas contemporáneas que lo resaltan como “tendencia”. Esta expresión hace referencia a la campaña global en contra del acoso sexual en distintos ámbitos culturales. Si se completara la frase que inicia con “yo también”, lo que diría es “yo también he sido víctima de acoso o de abuso por parte de X y quiero denunciarlo de manera anónima para que sea castigado y no vuelva a dañar a nadie más”.

campañas hacen referencia a través del discurso colectivo y fragmentario utilizado, están:

1. la naturaleza de los vínculos entre los sexos y de las prácticas sexuales;
2. los valores centrales para la moral pública;
3. la preponderancia que tiene la sensibilidad en la vida social; y
4. la participación del factor generacional en la producción de estos nuevos significados.

En este trabajo se intenta identificar, a partir del análisis del discurso generado en algunas de las campañas digitales mexicanas llamadas MeToo y en los debates suscitados por dichas campañas, cuál es el nuevo significado que parecen adquirir estos cuatro aspectos de la vida social. Asumimos que, aunque el discurso que se busca analizar es producido en las redes sociales y a través de Internet – lo cual hace que este sea fragmentario, desterritorializado y sometido a las reglas del lenguaje digital –, con dicho material es posible distinguir un horizonte discursivo consistente para nuestro análisis.

MÉTODO

El punto de partida de estas reflexiones es una pregunta general: ¿qué significados culturales nuevos se revelan o producen en el discurso construido en las redes sociales en torno a las campañas mexicanas llamadas MeToo?² Para el análisis nos planteamos preguntas más específicas: ¿qué significado se da, en el discurso generado en las campañas del MeToo mexicano, a la sexualidad y a las prácticas sexuales? ¿Qué contenido ético se perfila en dicho discurso? ¿Qué papel juega la sensibilidad que se expresa en este y cuáles son los elementos que la conforman? Y, finalmente, ¿qué papel juega el factor generacional en el contexto de la transformación del significado de todos estos factores?

² Dubreuil (2019, p. 37) señala que el hecho de que las reivindicaciones identitarias digitales conserven globalmente su nombre en inglés habla no solamente de su origen a partir de la cultura norteamericana caracterizada por una intensa política identitaria, sino también de su pertenencia inequívoca a la red planetaria cuyo idioma principal es hasta ahora el *globish*, que produce términos conectados como *trigger warning*, *safe space*, *microagressions* o *cultural appropriations*, de muy amplia difusión y cada vez mayor empleo.

Se asume que el significado que en el fragmentario discurso del activismo digital mexicano se da a la sexualidad y las prácticas sexuales, a la ética y a la sensibilidad individual, difiere a partir del factor generacional y que, a partir de dicho factor, no solamente se pueden identificar distintas posturas feministas, sino que también se revela un nuevo uso del término “feminismo”, al mismo tiempo que se revela un vínculo más estrecho entre las nuevas generaciones que promueven y realizan las campañas digitales de MeToo con otros movimientos sociales contemporáneos, que el que se observa con las distintas generaciones de feministas. Se intentará analizar los efectos que se producen en el proceso de denunciar en las redes sociales los actos calificados como acoso o violencia sexual, para lo cual se revisaron intervenciones aleatorias en Twitter durante los días 23 y 24 de marzo de 2019, momento de mayor participación en el tema, luego de que se abrieron y difundieron los diferentes espacios para las denuncias en dicho medio. Se revisaron particularmente tres: #MeTooEscritoresMexicanos, #MeTooAcademicosMexicanos y #MeTooPeriodistasMexicanos.

Además, se revisaron algunas publicaciones – también en Twitter y en YouTube – en relación con dos acontecimientos vinculados: la publicación, en noviembre de 2018, del libro titulado *Acoso: ¿Denuncia legítima o victimización?* (2018), de Marta Lamas y el suicidio de Armando Vega Gil luego de la denuncia hecha en su contra en Twitter, en abril de 2019. Ambos acontecimientos son entendidos como hitos de un mismo proceso, siendo el primero el arranque de este y el segundo, su cúspide. Después de ello, las campañas perdieron fuerza y casi desaparecieron de las redes sociales, salvo algunas nuevas y fugaces participaciones aisladas. No obstante, sus efectos han quedado ahí como signos de un fenómeno cultural cuyas implicaciones requieren análisis y comprensión.

ANTECEDENTES

Aunque se afirma que la compañía original MeToo fue creada por la activista estadounidense Tarana Burke en 2006 para atender a mujeres jóvenes de comunidades marginadas que sufrieron algún tipo de

violencia sexual³ (ÁVILA, 2019), esta cobró verdadera relevancia cuando, en 2017, las actrices de Hollywood denunciaron públicamente el acoso sexual masculino del medio cinematográfico sufrido en carne propia, lo cual tuvo efectos espectaculares que impactaron al mundo entero por el carácter glamouroso de sus protagonistas, por su visibilidad y sus alcances, pero también porque revelaban que detrás de la imagen de esas hermosas mujeres, famosas y ricas, había numerosas historias del más ordinario abuso sexual que mostraban que también las mujeres que *parecen* “empoderadas” han callado el acoso y la violencia sexual. La idea de la campaña era acabar con ese silencio que aseguraba la existencia del fenómeno y, decían, “liberar la palabra” de las mujeres abusadas para, con ello, dar castigo a los ofensores y obtener la satisfacción de la víctima, además de exhortar a otras mujeres a hacer lo mismo.⁴ El procedimiento, de una efectividad abrumadora, era totalmente inusual: no se seguía protocolo alguno, no se tomaban en cuenta las leyes ni las instancias legales, no se presentaban pruebas y no se daba oportunidad a que el acusado se defendiera. No obstante, el impacto en el prestigio y la credibilidad de los acusados era inmediato y, en muchos casos, devastador: despidos, cancelaciones de contratos, abandono de las familias, bloqueo de proyectos y hasta suicidio.

3 Esta campaña comenzó con una página en MySpace y en 2007 obtuvo su primer financiamiento. La organización aún existe y atiende casos en todo el país norteamericano.

4 “El 5 de octubre de 2017, *The New York Times* publicó un reportaje sobre el acoso sexual durante más de 30 años que el conocido productor cinematográfico Harvey Weinstein ejerció contra actrices, modelos y productores. La investigación incluyó el testimonio de ocho actrices, además de entrevistas con empleados y exempleados, documentos legales, correos electrónicos y documentos internos de las productoras que dirigió. Tres días después de la publicación del documento, el productor fue despedido de Weinstein Company, de la cual era co-fundador. A las denuncias contra Weinstein por hostigamiento sexual se sumaron más de 40 actrices y modelos [...]. En el contexto de crecientes acusaciones en contra del productor, la actriz [...] compartió en Twitter la sugerencia de un amigo de escribir Me too (yo también) si en el pasado fueron acosadas o violentadas sexualmente. En pocas horas, el hashtag #Metoo se hizo viral y fue compartido en casi 14 millones de tweets. [...] A lo largo de un año, 425 personas en Estados Unidos fueron señaladas de hostigamiento sexual y abuso de poder. Las denuncias se extendieron a otras industrias como política, arte, finanzas, medios de comunicación, deportes y tecnología”. (ÁVILA, 2019)

En los siguientes años fueron apareciendo en otras partes del mundo expresiones locales de dicha campaña, persiguiendo el mismo fin y utilizando la misma estrategia. En Francia, la campaña se llamó #BalanceTonPorc – denuncia tu cerdo – y tuvo resonancias internacionales importantes debido a la enérgica reacción de un sector de conocidas mujeres del mundo cultural y feministas quienes, a través de un desplegado,⁵ sostenían una postura distinta que fue interpretada como adversa por las promotoras de la campaña. En ese país se dio una extraña combinación de mimetismo con los valores puritanos estadounidenses involucrados en la campaña MeToo y sus maneras iracundas en las generaciones más jóvenes, con posiciones eminentemente racionales y analíticas que generaron conflictos tales como el boicot a actos académicos o la hostilización de las mujeres que firmaron el mencionado desplegado. (LAMAS, 2018)

En México, por otra parte, la campaña conservó su nombre en inglés, pero, aunque las primeras denuncias también iniciaron en 2017 e igualmente se dieron en el medio cinematográfico,⁶ pronto se amplió a otros sectores como el de las llamadas “standuperas”, las deportistas y las artistas. Sin embargo, fue en marzo de 2018 cuando la campaña MeToo cobró en México dimensiones relevantes en las redes sociales y comenzó a producir diversos efectos reales cuando una comunicadora política publicó en su cuenta de Twitter que un escritor conocido agredía a las mujeres de distintas maneras, lo cual provocó que al día siguiente naciera #MeTooEscritoresMexicanos y la cuenta @Metooescritores para denunciar a los presuntos agresores. Dos días después, 134 escritores habían sido denunciados en esos medios, ocho de ellos por más de cinco personas. (ÁVILA, 2019) Igual de vertiginoso fue el proceso de señalamientos desatado en contra de periodistas, trabajadores del cine y del teatro, de la música, de los

5 Publicado el 9 de enero de 2018 en la prensa francesa. Se puede ver en: https://www.lemonde.fr/idees/article/2018/01/09/nous-defendons-une-liberte-d-importuner-indispensable-a-la-liberte-sexuelle_5239134_3232.html.

6 La actriz mexicana Karla Souza, en una entrevista en los medios de comunicación, denunció que fue acosada de manera sistemática en los primeros años de su carrera por un sujeto cuyo nombre se negó a revelar. Un poco después, otras actrices señalaron a una empresa de televisión por prácticas vinculadas con el acoso.

“creativos”, de los académicos, de los fotógrafos, de los artistas, los empresarios, los tecnólogos, los abogados, los médicos, los activistas, los twit-teros, los académicos, los políticos, entre otros. Después fueron naciendo los *hashtags* locales en distintos estados de la República, en donde se procedía de manera similar, denunciando el acoso y la violencia en distintos ámbitos de la vida cultural y académica local, la mayor parte de las veces en forma anónima.⁷

LAS CAMPAÑAS DIGITALES: INSURGENCIAS GENERACIONALES

En nuestros días, la diversidad en el campo del feminismo parece suscitar encendidos debates, sin que sean novedad las posturas distintas y las fuertes discusiones al interior de dicho campo. A lo largo del tiempo, no solamente se ha reconocido la gran división entre el feminismo de la diferencia y el feminismo de la igualdad, o también la que distingue el feminismo socialista del feminismo liberal, o al feminismo radical del reformista, o aún entre al feminismo cultural del post estructuralista, o el que diferencia el movimiento del pensamiento feministas, sino que, más allá de estas grandes distinciones, se han reconocido feminismos definidos a partir de otros ejes de diferenciación social, tales como los factores étnicos (negro o indígena, por ejemplo), la orientación sexual (lésbico, trans o bisexual) o los factores de clase (obrero, campesino o burgués), que han surgido en ámbitos y momentos distintos y en estrecha conexión con los elementos en juego en cada contexto, y que, al combinarse, son los que dieron luz a la conceptualización del llamado feminismo interseccional.⁸

7 Hay que decir, no obstante, que el discurso producido a través de los twitts y otras publicaciones en Internet en torno al fenómeno local del acoso sexual, en tanto discurso fragmentario y desterritorializado, aún en las alusiones a hechos locales concretos, se dan participaciones provenientes de lugares distantes tanto en apoyo como en contra, lo cual parecería configurar un discurso global acerca del fenómeno con asombrosas coincidencias.

8 La interseccionalidad, concepto formulado por Crenshaw (1989, 1991), es parte central de las posturas actuales que promueven medidas antidiscriminatorias y dirigidas a fomentar la igualdad, que implican pasar, en el caso del feminismo, de un modelo en el que la igualdad se enmarcaba fundamentalmente en términos de igualdad para las mujeres, a un modelo en el que se entiende que los distintos ejes de opresión, discriminación y exclusión están

De esta manera, aunque se sabe que aún perduran los debates en torno a las distintas posturas feministas, el fenómeno de nuestro interés es uno que muestra nuevos elementos, una compañía digital que se autodenomina “feminista”, con un contenido y unas “formas de hacer” (CERTEAU, 2000) que hacen difícil dilucidar la postura que sostienen a través de un encendido ánimo de ira que recurre a la descalificación y el menosprecio hacia posturas diferentes o hacia otras generaciones de feministas, lo cual deriva en la imposibilidad de debatir y de tender puentes entre las distintas posiciones. El discurso compuesto por las participantes en esta nueva identidad no muestra indicios de tener noción de la larga trayectoria del pensamiento feminista y de los debates en torno a su diversidad, por lo que es posible decir que lo que está en juego no es un desacuerdo (RANCIÈRE, 2007), ya que ello significaría la posibilidad de debatir, sino un verdadero desencuentro.

¿Qué es lo que produce tal desencuentro? Una posible hipótesis explicativa es que, al calificar esta insurgencia digital como “feminista”, en realidad se está aludiendo a una postura “mujerista” radical (y no feminista) que, sin saberlo, retoma la creencia en una esencia femenina materializada en los cuerpos de las mujeres y que parece autorizar (o no) a alguien a hablar en su nombre. Esta postura, basada en la sustancialización de las categorías de género, es sostenida por una especie de “identitarismo dictatorial” (DUBREUIL, 2019) derivado de una recargada (*reloaded*) política de las identidades que añora algo que en realidad nunca existió: la unidad monolítica de las mujeres o de lo que entienden como feminismo mundial único.⁹ La diversidad de posturas y opiniones dentro del feminismo,

interrelacionados y se co-constituyen mutuamente. De esta manera, no es posible, por tanto, plantear análisis que perciban como elementos escindidos cuestiones como el género, la raza, la etnicidad, la generación, la sexualidad, la clase, la posición de ciudadanía, la diversidad funcional, la religión, la edad o el nivel de formación de una persona, ya que es la combinación particular de estos elementos lo que configura posiciones de exclusión que es necesario analizar en su complejidad. (ROMERO, 2010)

9 Más aún, probablemente esta añoranza encubre una ficción mayor: la inexistencia de algo que unifique a todas las mujeres en un grupo definido por una misma esencia común. Esto es rechazado por algunas posturas feministas basadas en la primacía de las identidades.

el disenso y el pensamiento crítico o elementalmente analítico, son interpretados como síntomas de una falta de solidaridad o como complicidad o colaboracionismo con “el patriarcado” y sus encarnaciones: los varones – y las mujeres que disienten.

En este sentido, hay que considerar otro elemento central para el desencuentro: el feminismo tradicional occidental se desarrolló, en su mayor parte, a lo largo del siglo XX y paralelamente al interés político por avanzar en el logro de una vida en democracia, por lo que los valores asociados con esa aspiración – pluralismo, tolerancia, principio de mayoría, centralidad del papel del debate y el intercambio, legalidad, igualdad, representación, convivencia en la diversidad, entre otros –, formaban parte orgánica de la ética feminista y orientaban el movimiento. De hecho, algunas de las más potentes transformaciones legales logradas por el feminismo histórico se han derivado de la exigencia de que se cumpliesen los principios fundadores de los regímenes democráticos sin discriminación alguna. Fue así como las sufragistas y otras primeras luchadoras por los derechos civiles, al utilizar los mismos argumentos que sostenían la promoción de los derechos universales, lograron obtener el reconocimiento de los derechos al voto, a la educación, a la herencia etc.¹⁰ Inclusive los debates en torno a las llamadas “medidas afirmativas” radican en esa aspiración democrática que caracterizó el principal ideal político en el siglo XX y principios del XXI.

El fenómeno de nuestro interés, al que por razones prácticas llamaremos “feminismo digital contemporáneo”,¹¹ parece acercarse más a otros

10 En la reciente película biográfica acerca de la jueza de la Suprema Corte norteamericana Ruth Bader-Ginsburg titulada *On the basis of sex* (2018, dirigida por Mimi Leder), se puede observar esta misma cuestión: fue utilizando los principios legales democráticos que fundamentan la constitución de su país, la manera en que, la entonces abogada, logra ganar un caso que sienta el precedente jurídico para que se reconozca, a partir de entonces, la igualdad legal entre hombres y mujeres.

11 Aunque actualmente hay en México una gran diversidad de posturas feministas (“feminismos”), en este trabajo se usa esta expresión para hacer referencia al sector de mujeres jóvenes mexicanas que se compone sobre todo de mujeres urbanas de clases medias con acceso y uso intensivo de redes sociales, a través de las cuales expresan una postura que llaman feminista y que participan en o simpatizan con las campañas MeToo mexicanas.

movimientos sociales actuales llamados “insurgencias” (ARDITI, 2012; ŽIŽEK, 2011), que al feminismo histórico tradicional que, en lo más general, luchó por los derechos civiles y por el avance de las mujeres en los distintos ámbitos sociales, fundando paralelamente un amplio pensamiento teórico y académico, y con ello, abriendo el camino para las libertades que gozan las mujeres hoy en día en la mayor parte de los países occidentales. Dichas insurgencias,

[...] no son prácticas políticas cotidianas o ejercicios de elaboración de políticas públicas. Son actos colectivos en los que la gente dice ‘¡basta!’ y se niega a continuar como antes. Son operadores de la diferencia: las insurgencias son el plan en el sentido de que el medio es el mensaje. Abren posibilidades que pueden o no materializarse, pero nos ayudan a vislumbrar algo diferente por venir, son performativos políticos – los participantes comienzan a experimentar aquello por lo cual luchan – y funcionan como mediadores evanescentes o portales que comunican al mundo existente con uno posible. (ARDITI, 2012, p. 150)

Estos movimientos sociales están caracterizados entonces, entre otras cosas, por su explosión súbita y su evanescencia, la carencia de un programa político, la opción por el anonimato, la operatividad de una lógica narcisista y basada en reclamos de una sensibilidad herida, su fugacidad y, por consiguiente, la incapacidad de producir identidades duraderas, y de manera central, por el uso intensivo de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información para posicionarse en la arena pública y lograr sus objetivos inmediatos, particularmente de las redes sociales como Facebook o Twitter. Añadamos que estas insurgencias operan a partir de una particular visión ética justificada por la relevancia que se asigna a la sensibilidad individual que produce una retórica específica que busca conectarse con la exigencia de reconocer una sensibilidad colectiva particular. Pero estas insurgencias también tienen el potencial de abrir posibilidades futuras.

En este panorama surge la campaña MeToo mexicana. Su particularidad es la lucha contra el acoso sexual centrándose sobre todo en los actos de acoso y violencia cometidos, no necesariamente en un plano reciente, en distintos ámbitos profesionales: la literatura, la academia, la música, el periodismo, entre otros. Aunque no queda nunca muy claro qué es lo que

se entiende en estas campañas por “acoso” o “abuso” – que sí se distinguen claramente de la violación sexual –, parece que dicho término incluye las siguientes conductas: solicitud de relaciones sexuales; besos, caricias y/o tocamientos sin consentimiento; peticiones insistentes de muestras de interés sexual o sentimental; miradas lascivas o insistentes dirigidas a partes del cuerpo específicas; piropos y halagos; peticiones de vestirse mejor y sonreír más; entre otras. Con esto, se puede afirmar que en las denuncias se confunde el machismo cultural más ramplón con el ejercicio real de violencia, lo cual provoca confusión en las campañas y genera más rechazo a las denuncias que efectividad de la protesta. El discurso de la campaña dibuja más claramente a quienes lo producen que a quienes acusan y el dibujo resultante es el de una víctima tan enfurecida que resulta cuestionable.

Muchos de los twitts producidos durante la campaña muestran un interés mayor en la confrontación con otros usuarios de Twitter que cuestionan las denuncias o piden más elementos para poder creer en ellas, que en hacer una denuncia. También hay un gran número de twitts que hablan de las razones por las que no se había denunciado antes, que describen el sufrimiento de las víctimas y que muestran su apoyo a quienes han hablado de sus experiencias de acoso, abuso y violencia. Hay otro grupo de twitts que halaga la campaña, a las denunciantes y promueve su continuidad. Por último, hay otros más que llaman a la prudencia, como el siguiente:

#MeTooPeriodistasMexicanos #metoo #MeTooCreativosMexicanos #metooagenciasmexico #MeTooActivistasMexicanos #MeTooTeatroMexicano. Compañeras, por favor, no perdamos credibilidad desvirtuando el movimiento, si de verdad fue acoso, denuncien, pero no levanten falsos.¹²
(23 de marzo)

RESULTADOS

El análisis del feminismo discursivo producido durante el fenómeno digital MeToo en México, ha arrojado tres resultados: primero, ha sido posible

¹² Twitter: Marcela Palafox (@PalafoxMarcela). Disponible en: <https://twitter.com/PalafoxMarcela>.

distinguir los rasgos generales del feminismo digital contemporáneo en México; segundo, fue posible observar la emergencia de un nuevo significado de la sexualidad y de las prácticas sexuales, derivado de las formas actuales de los vínculos sociales; y, finalmente, se han identificado los elementos éticos involucrados en este fenómeno y el nacimiento de una nueva sensibilidad cultural. En los apartados siguientes se desarrollará cada uno de estos resultados.

RASGOS GENERALES DEL FEMINISMO DIGITAL CONTEMPORÁNEO EN MÉXICO

Tal como se dijo más arriba, el feminismo discursivo producido en torno al MeToo se caracteriza por tres rasgos principales: se compone mayoritariamente de jóvenes, es urbano y depende del uso de las redes sociales.¹³ En este trabajo se analizan las intervenciones realizadas sobre todo en Twitter, red social que tiene un efecto específico en la manera en que se produce el discurso de la campaña digital y en las interacciones suscitadas.

Un año después de iniciado el movimiento MeToo en Estados Unidos, Roiphe (2018) analizó lo que llamó “el feminismo de Twitter”, en medio de un ambiente muy hostil frente a quienes buscaban analizarlo y del temor de sus informantes a hablar al respecto. Señaló que las redes sociales han permitido una intolerancia más elaborada hacia quienes disienten del feminismo: “Twitter, sobre todo, ha dado energía a los extremos airados del feminismo del mismo modo en que se la ha dado a Trump y sus defensores: las voces más ruidosas, airadas y simplificadoras se elevan y se vuelven normales o parte de la corriente dominante”. (ROIPHE, 2018) Resalta la autora la manera en que los extremos de insultos que se han desatado en este debate encuentran en Twitter su expresión más pura, y señala que algunas de las figuras aparentemente marginales escriben y editan en algunos medios, y se encargan de establecer el tono de la conversación que luego

13 Incluso podría afirmarse, a partir de los microrrelatos de vida cotidiana que circulan en las redes, que se trata de jóvenes de clases medias con un mediano capital cultural.

se mezcla con los comentarios de las feministas de la corriente dominante. Observa Roiphe (2018) que probablemente en la vida real, estas mujeres serían “normales, divertidas, inteligentes, cultas”, pero que sin embargo, en Twitter se transforman en seres agresivos y groseros, llevados por el fervor del ajuste de cuentas hábilmente disfrazado de un ilusionante cambio social: “Parece que a veces el momento feminista propicia una cobertura a la sed de venganza, a vendettas personales, política de oficina y desilusión común, que lo que consideramos un cambio social puramente positivo es también, para algunos, un deporte sangriento”.

Se ha dicho que Twitter deteriora la calidad de la opinión pública a través de diferentes mecanismos que van desde las maniobras de bots y mercenarios, pasando por la licencia para el anonimato alevoso y yendo hasta la proliferación de opiniones abstrusas y desmedidas, generando un infradebate sustentado en la ira y la soberbia. (ESPÍNDOLA, 2019) No se discute en este punto la validez de la ira como motor ético para lograr algo (ACORN, 2018; NUSSBAUM, 2018), sino de señalar que a través de Twitter se produce un espacio público en el que el insulto, el hostigamiento y el menosprecio parecen estar autorizados y se justifican por sí mismos como evidencia de una “sabiduría colectiva” que ataca en manada. El resultado es que el pleito callejero toma en el ámbito virtual el lugar del debate argumentativo, volviéndolo imposible (ESPÍNDOLA, 2019) e instalando un ámbito de linchamiento público de quienes difieren de puntos de vista.¹⁴

El fragmentario discurso que se ha producido en México a través de Twitter en relación con las campañas MeToo abreva de los extendidos discursos identitarios provenientes del mundo anglosajón combinados con una abierta aversión al sexo masculino, al igual que con la expresión de una ira sin límites ni contención, contra objetivos locales. En dicho discurso, los varones son, sin excepción, machistas, patriarcales y culpables de violencia. Por otra parte, el discurso de esta insurgencia digital no parece tener

14 El 10 de julio, una chica se da por vencida y dice en Twitter: “La neta hace mucho me caga el ‘debate’ feminista de tw. Hemos aprendido a q no se puede debatir aquí, sin embargo, seguimos y seguimos. El tono en el q ‘dialogamos’ es de pendejear a la q no piensa como nosotras y neta q hueva”. (Daniela, @Dannreyes)

conocimiento o interés alguno en el desarrollo histórico del pensamiento y el movimiento feministas; se muestra anti intelectual y anti académico, y opera a partir de un esencialismo filosófico radical implícito con el que se justifica la rabia y el odio a los varones, a quienes se considera orientados por pulsiones incorrectas, violentas y negativas, generadas por lo que llaman sus “privilegios”.¹⁵ Este rechazo al pensamiento académico y a la reflexión intelectual se evidencia en el uso de afirmaciones que denotan el desconocimiento de los procesos históricos involucrados en el desarrollo del pensamiento feminista y del feminismo académicos, así como por la aversión que se manifiesta hacia cualquier intento analítico del fenómeno MeToo¹⁶ – los cuales son interpretados como expresión de que no se cree en lo que las denunciantes afirman –, la ignorancia respecto a los procesos que lograron los avances en las posiciones de las mujeres en la lucha por los derechos civiles y los espacios de participación públicos, al igual que desconocen otras realidades culturales en las que las desigualdades de género y la violencia contra las mujeres ni siquiera son cuestionadas.

La construcción discursiva de este feminismo digital tiene un elemento que permite reconocer una postura teórica, a pesar de desconocer los debates en ese plano. Dicho elemento es la adopción del concepto de “patriarcado”, el cual es utilizado de maneras diversas y poco precisas, y que toma el lugar de otros posibles conceptos útiles para hablar de la forma de convivencia social definida por el desequilibrio en las relaciones de género, entre los cuales está la llamada “dominación masculina” (BOURDIEU, 1998), concepto más actual y matizado. Optar por “patriarcado” y no por “dominación masculina” puede tener que ver no solo con su desconocimiento, sino también con la necesidad de levantar muy clara y nítidamente

15 En el argot digital de esta campaña, otro término nuevo es “onvre”, utilizado para referirse despectivamente a los varones.

16 Esto ha ocurrido tanto en EUA – como lo reseña Roiphe (2018), como en Francia (ver: https://www.lepoint.fr/societe/marcela-iacub-on-censure-un-nouveau-feminisme-13-02-2018-2194521_23.php#xtmc=feministes-ecole-hautes-etudes&xtnp=1&xtr=1) y en México (reacciones frente al libro de Marta Lamas).

la frontera que divide a los varones de las mujeres, a las víctimas de sus victimarios, a las buenas de los malos.¹⁷

Por el contrario, el concepto “dominación masculina” hace referencia a un sistema social general que es sostenido por todos los miembros del grupo social y que cuenta con la colaboración de las víctimas. Traducido a palabras más simples, esto quiere decir que si una determinada cultura se caracteriza por la dominación masculina es porque todos, tanto hombres como mujeres, sostienen igual de activamente el principio simbólico que ha naturalizado una supuesta superioridad de los varones y que legitima la subordinación de las mujeres. En resumen, es el principio que justifica la desigualdad estructural entre los sexos y todas sus derivaciones, porque ha resultado conveniente – aunque ciertamente por distintas razones – a todos sus miembros, interpellando a todos los actores sociales en cuanto a su participación al reproducir el sistema de dominación. Habría que preguntarse, ¿insistir en hablar de “patriarcado” en vez de hablar de “dominación masculina” no tiene implicada la necesidad de seguir situando a las mujeres en el lugar de las víctimas inocentes y sufridoras? ¿Cuál es la ganancia que se obtiene por ello? ¿Y cuáles son los efectos negativos para las mismas mujeres?

Hay otras dos implicaciones teóricas en la postura del feminismo digital: por una parte, no hay evidencias de que se conozcan los avances del conocimiento en los estudios feministas y *queer* que plantean, a partir de las propuestas de Butler (1999) difundidas ampliamente, que el término “mujer” es una categoría de género y no una realidad empírica. Es decir, por supuesto que hay seres humanos llamados “mujeres” que “existen”, pero dichos seres son llamados “mujeres” a partir del género: se trata de una categoría cargada de significado preciso. El género da existencia a realidades preconcebidas en términos significantes, de ahí su poder performativo. El

17 En términos sociológicos, “patriarcado” hace referencia a la “Organización social primitiva en que la autoridad es ejercida por un varón jefe de cada familia, extendiéndose este poder a los parientes aun lejanos de un mismo linaje”. (DRAE) No obstante, en las campañas digitales se utiliza de manera vaga para englobar negativamente todo lo que haga referencia a los varones o a la masculinidad.

desconocimiento de estos debates conduce a las feministas digitales a posturas autoritarias desde donde rechazan que los “onvres” participen, colaboren o hablen de feminismo, y esta prohibición se extiende también a las personas trans. Es decir: se trata de un regreso radical a las posturas pre-beauvorianas del esencialismo filosófico más básico: es mujer quien tiene cuerpo de mujer, quien piensa como mujer y quien se identifica con las otras mujeres. No se cuestiona qué quiere decir “ser mujer”, qué ataduras conlleva “pensar como mujer”, ni qué precio tiene para la subjetivación una tal identificación.

La segunda implicación tiene que ver con los efectos nocivos que conlleva el situar a las mujeres como víctimas estructurales: desde la imposibilidad de reconocer su capacidad de agencia, pasando por el problema ético que involucra la imposibilidad de considerar la responsabilidad personal para evaluar los conflictos de las relaciones humanas, hasta la construcción imaginaria de todas las mujeres como seres inocentes y vulnerables. Todos estos elementos representan un retroceso para el pensamiento feminista en tanto que son obstáculos importantes para lograr la equidad de género en todos los ámbitos sociales y para romper las limitaciones que tal imaginario impone a las mujeres.

EL SIGNIFICADO DE LA SEXUALIDAD Y LAS PRÁCTICAS SEXUALES

Las prácticas sexuales son producidas cultural e históricamente (WEEKS, 1998), lo cual quiere decir que están conectadas con maneras de entender la sexualidad a partir de determinaciones del contexto y de su articulación discursiva a través de prácticas y saberes específicos. (FOUCAULT, 1981) Esta afirmación puede constatarse al observar las variaciones de las prácticas sexuales no solamente entre los distintos contextos culturales e históricos, sino también en el significado que se construye a propósito de dichas prácticas en el discurso feminista digital.

Entre las metas de la llamada “segunda ola feminista”, la sexualidad ocupó un lugar central, ya que se asumía como un terreno que hasta entonces había pertenecido a los varones y que ahora las mujeres debían conquistar.

Se planteaba que, hasta entonces, el deseo sexual de los varones había definido dicho territorio y ello, junto al puritanismo moral y religioso, así como el régimen disciplinario impuesto por algunos saberes establecidos, habían conducido a que el deseo y el cuerpo de las mujeres estuvieran colonizados y definidos desde fuera, a partir de prohibiciones y restricciones diversas. A partir de este planteamiento, el feminismo de la segunda ola emprendió una lucha por que las mujeres logaran apropiarse de su cuerpo y sus placeres, y para reivindicar las decisiones en ese terreno, tales como el derecho al orgasmo, a la anticoncepción y al aborto, por ampliar las posibles prácticas sexuales y el reconocimiento de otras orientaciones sexuales, entre otras cuestiones. Koedt (2001) señala que las preocupaciones fundamentales para el movimiento de la segunda ola eran el significado de la libertad sexual, el significado político del placer sexual y las raíces psicológicas de la dominación masculina y la subordinación femenina.

La sexualidad era, pues, entendida entonces como un territorio cuya conquista significaba ampliar enormemente los márgenes de libertad y de gozo de las mujeres que, sin embargo, requería inventar nuevas formas de relación entre los sexos y nuevas prácticas sexuales acordes a los deseos y necesidades de las mujeres. Se trataba de quitar el, hasta entonces, lugar central a la sexualidad fálica y androcéntrica, para abrir paso a nuevas prácticas que incluyeran las particularidades de la sexualidad femenina y orientarlas a la procuración del placer mutuo en relaciones de cualquier orientación sexual. En consecuencia, había que “educar” a los varones, sensibilizarlos frente a las necesidades sexuales de las mujeres: debían aprender a contener la eyaculación y alargar la erección lo más posible, encontrar el punto G, pasar del orgasmo vaginal al clitoridiano, entre otras cosas. Liberar la sexualidad era un objetivo fundamental, ya que se entendía que hasta entonces había estado reprimida a consecuencia de las viejas ideas acerca de las diferencias entre los sexos y de los estereotipos moralistas y religiosos que protegían los derechos patriarcales. En vez de ser el tema divisivo que llegó a ser en la década de los 1980, a fines de los 1960 el placer sexual proporcionó a las feministas un tema productivo que ayudó a generar los principios fundacionales del feminismo moderno. (GERHARD, 2001, p. 222)

A dicha liberación se le atribuía un potencial emancipatorio y se asumía que abriría nuevas posibilidades de subjetivación. A partir de este planteamiento, el feminismo de la segunda ola emprendió una lucha por apropiarse de su cuerpo y sus placeres, por reivindicar las decisiones sobre el propio cuerpo, como el derecho al orgasmo y al aborto, por ampliar las posibles prácticas sexuales, encontrar cada vez más métodos para evitar la concepción etc. La sexualidad era significada, pues, como un ámbito de libertades y de gozo.

Por su parte, los feminismos digitales contemporáneos, sin tomar en cuenta los largos debates entre el feminismo de la igualdad y el de la diferencia, y optando sin saberlo por una filosofía esencialista, asumen que los varones, sin hacer distinciones de clase, raza o generación, tienen una posición de poder por el solo hecho de ser varones y que las mujeres son débiles y, por lo tanto, víctimas de los primeros. Esta premisa sostiene la idea de que la sexualidad masculina es violenta y patriarcal, y justifica utilizar el término “acoso” para cualquier avance de un varón hacia una mujer, lo cual torna muy problemáticos los acercamientos entre los sexos y coloca a las mujeres en posición de víctimas irremediables de la sexualidad masculina. A los varones se les exige un examen de conciencia para “hacer conscientes” sus privilegios de género – pero no solamente – y así esperar que depongan sus conductas indeseables y la purificación de todo rastro de masculinidad. Se prescribe la “deconstrucción” radical de la masculinidad hegemónica, pero se señala que hay pocas posibilidades de redención. Hay una exigencia de expiación de un pecado tan imperdonable como capital: ser varón, tener pene y erecciones, expresar el propio deseo a las mujeres, ser torpe, atrevido e insistente.¹⁸

En las denuncias formuladas en Twitter, suelen confundirse la torpeza y las malas artes eróticas de los varones con la violencia sexual. Parece

¹⁸ En noviembre de 2018, en la cuenta @StopMachirulos – todo un referente del feminismo en la red pero que actualmente está suspendida –, se publicaron dos twitts notables en este sentido: “La erección es un mecanismo machista que el hombre tiene para violentar a la mujer con su órgano fálico” y “De hecho, el acto sexual en si es un máximo exponente de la violencia machista al producirse penetración y, como tal, debería ser delito”. Ver: Malagón (2018).

suponerse que todos ellos son dueños conscientes de un saber sexual razonado e instrumentalizado para perjudicar a las mujeres. Conocidos fenómenos que suelen presentarse más o menos frecuentemente en toda relación de pareja – cansancio, infidelidad, sexo insatisfecho, anorgasmia o eyaculación precoz – son interpretados como microagresiones o violencias, sin más consideraciones.

Se produce así un discurso fragmentario pero muy consistente que parece funcionar como aquello que da un sentimiento de mayor “empoderamiento” a sus miembros, quienes, desde un lugar de superioridad moral asegurado por ser mujeres, se erigen como tribunal de la Santa Inquisición que no solamente quiere juzgar sumariamente el mal comportamiento sexual, sino también el lenguaje y el mismísimo deseo. Sin rubor alguno, censuran no solamente los actos, sino también los sentimientos y el pensamiento. A los varones no se les tolera ya como seres humanos comunes y corrientes – débiles, vulnerables y falibles –, se les exige ser angelicales;¹⁹ sólo si aceptan ser castrados – no solo simbólicamente, algunas comunicaciones dicen explícitamente que deberían cortarse el pene –,²⁰ y someterse a la censura de sus palabras y pensamientos, podrán acceder a estar cerca de las mujeres, siempre y cuando su deseo sexual sea procesado primero para lograr el consenso. Se trata del fin del erotismo espontáneo entre los sexos.

A partir de lo anterior se pretende calificar a las prácticas sexuales como positivas o negativas, como deseables o indeseables, como permitidas o como que deberían ser prohibidas y/o castigadas. La sexualidad, entonces, es vista como un territorio ya no de libertad sino de sometimiento y sufrimiento, conflictivo y difícil, que debe ser vigilado y tutelado por las normas y leyes elaboradas para prevenir y sancionar la violencia contra las mujeres. Es inevitable que en este punto no surjan las siguientes preguntas: ¿de dónde surge un odio tan grande hacia los varones en

19 Esto hace recordar los planteamientos de Nussbaum en relación con el ocultamiento de lo humano. (NUSSBAUM, 2006)

20 Llama la atención la proliferación de notas en Twitter acerca de casos de mujeres que amenazan o realmente cortan el pene a sus maridos o novios, así como la constante expresión de que habría que cortar el pene y los testículos a los varones que abusan sexualmente o violan.

mujeres tan jóvenes? ¿Qué efectos tiene en las generaciones más jóvenes este odio a los varones? ¿Hay alguna relación entre dicho odio y el surgimiento de nuevas identidades sexuales y en la aparición de las formas nuevas de entender la sexualidad? ¿Estamos frente a un repliegue de los sexos a partir del temor al otro? Porque, evidentemente, si las chicas odian a los chicos, estos últimos temen cada vez más a aquellas. Mejor, entonces, cada uno con los idénticos para evitar la angustia que acarrea la alteridad. ¿Se trata de una regresión masiva a una sexualidad infantil (ROIPHE, 2018) o de una huida fóbica de la sexualidad adulta?

De esta manera, parece que actualmente la sexualidad es, para estas mujeres jóvenes, un terreno minado, pleno de riesgos y conflictos: un ring de boxeo en el que el encuentro sexual, lejos de ofrecer placer, implica sufrimiento y la necesidad de ponerse por encima del otro(a). En este contexto, las prácticas sexuales que se dibujan en el discurso de las redes sociales se han transformado: se promueve abierta y abundantemente la masturbación – solitaria o colectiva –²¹ y se estimulan las prácticas exclusivamente entre miembros del mismo sexo. Se percibe también en los jóvenes una oscilación pendular entre dos extremos: la opción por la abstinencia como acuerdo tácito, interpretado como signo de respeto y afecto,²² por una parte, y la promiscuidad sexual – en la que cabe el llamado “poliamor” – que suele darse, generalmente, en un contexto de alcohol y drogas.²³ ¿Qué naturaleza tiene el deseo sexual en un ámbito percibido de esta manera?

21 Ver: @alicia_deliciaa: “Mi hobby favorito es masturbarme. Viajo por México dando talleres sobre la vulva, el clítoris y la masturbación”.

22 El 26 de junio de 2019, una chica lanza en Twitter una pregunta que muestra las cavilaciones de sus usuarias en relación con lo que implica ser feminista en relación con la sexualidad: “¿Ser feminista hetera es que no vuelves a follar en tu vida o cómo va esto?” (@mariafernandam). Estas son algunas de las respuestas que le dan en el mismo medio: “sí podemos follar pero tenemos que ir a confesarnos con simone de Beauvoir” (@M_X_); “El truco está en cogerte a los menos y después del sexo inicias con el discurso :)” (@Lilianatropical); “Cada tanto me someto a un acto de dominación dígame coito y no lo llevo tan mal – pero pienso q convivencia nunca mais” (@SoledazR); “Yo soy hetero, feminista (o al menos lo intento) Y NO FOLLO NI POR LASTIMA :(” (@luisperella1968); “Así va exactamente. La abstinencia es the new punk”. (@CamilaBordamalo)

23 Elementos que aparecen con frecuencia en las narraciones de muchas de las denunciantes en MeToo.

¿Es presa, una vez más, pero por otros medios, de una regulación brutal inspirada en el puritanismo calvinista mezclado con el miedo a las enfermedades de transmisión sexual y a otras plagas propias de nuestros tiempos? La sexualidad no parece ya ser una vía de encuentro con el otro(a); es una experiencia del sí mismo con significados inéditos que habrá que estudiar a fondo para comprenderlos.

En el panorama trazado por las campañas digitales, aparece una pieza discursiva clave vinculada con una nueva manera de entender las relaciones entre los sexos: el argumento del “consenso”. Este término quiere decir que, para que sea legítimo el acercamiento sexual de un hombre con una mujer, debe mediar un consentimiento explícito de parte de esta última porque la sorpresa asusta y produce incomodidad, lo mismo que recibir un beso o una caricia sin tener autorización previa para hacerlo. Todo esto tiene varias implicaciones. En primer lugar, parece partirse de la idea ya mencionada de que el sexo es un territorio hostil y peligroso para las mujeres. Se denomina “sexo patriarcal” a cualquier situación en la que se expresa el deseo sexual de un varón o en la que éste muestra iniciativa sexual hacia una mujer, pero también en la que no se corresponde el deseo que éste le muestra. No solamente se juzga negativamente dicha iniciativa y el mismo deseo, sino que se criminaliza a quien desea o tiene la iniciativa, y se busca castigarlo.

De esta manera, el deseo masculino es una afrenta, una agresión punible y las mujeres sus víctimas pasivas. Parece asumirse que el control de las mujeres de todo acercamiento es el único factor que purificaría el deseo masculino y lo tornaría aceptable. ¿Será que se está llegando al punto en que el deseo sexual en las mujeres solamente aparecería y pasaría a la práctica con varones sometidos a las reglas femeninas del nuevo juego de una sexualidad subordinada a contratos notariados de consentimiento, de aceptación explícita y puntual de cada tipo de avance, de caricia o beso, so pena de una denuncia – anónima o no – de abuso, violación, acoso o intento de dominio? La sexualidad contemporánea parece estar más reglamentada y disciplinada que nunca con regulaciones no explicitadas y no recíprocas.

LA ÉTICA Y LA NUEVA SENSIBILIDAD

En relación con la moral social puede decirse lo mismo que se dijo arriba respecto al significado de la sexualidad y de las prácticas sociales: que está determinada por el contexto cultural y el momento histórico. Butler (2009, p. 14) afirma no solo “que las cuestiones morales surgen en el contexto de las relaciones sociales, sino que la forma que adoptan esas cuestiones cambia según el contexto, e incluso que este último, en algún sentido, es inherente a la forma de la cuestión”. La autora revisa la obra de Adorno y retoma su crítica a la idea nostálgica de “una ética perdida” ya que, afirma, aducir valores que ya no se sostienen en los nuevos contextos implica el riesgo de convertir a la ética en un recurso para la represión y la violencia. Por otra parte, siguiendo a Adorno, se plantea que la relación entre la violencia y la moral tiene que ver con la relación entre el interés universal y el particular.

El feminismo digital contemporáneo tiene implicada una serie de cuestiones éticas que vale la pena explicitar e intentar poner en relación con los debates que las feministas de las otras “olas” del movimiento han planteado, con la intención de poder aclarar cuál es el marco de moralidad social que se expresa en su discurso.

A lo largo del proceso de desarrollo del pensamiento feminista se han dado largos y complejos debates en torno a las posturas de los y las filósofos morales, y han sido muchos los cuestionamientos que las feministas han dirigido a la teoría ética moderna y a las teorías liberales – desde el kantismo hasta el contractualismo y la ética discursiva, el utilitarismo en sus múltiples formas y, a veces, el existencialismo –, así como sus participaciones en otros debates conectados en torno a las teorías nearistotélicas, como el comunitarismo y la ética de la virtud. (JAGGAR, 2014) Las feministas, a lo largo del siglo XX, exigieron incluir a las mujeres como sujetos morales en los debates de la ética, “feminizar” el sujeto ético, incluir la experiencia de las mujeres en la teoría ética y revisar sus sesgos masculinos. (JAGGAR, 2014) Pero todo esto parece no relacionarse con el feminismo digital, el cual, no obstante, hace planteamientos problemáticos en

términos éticos: considerar legítima la difusión de acusaciones serias que tienen efectos poderosos en las vidas de quienes son acusados, sin ofrecer evidencias ni considerar el derecho a réplica y a defenderse; el uso del anonimato para hacer dichas denuncias como mecanismo legítimo; el uso de un doble estándar para evaluar moralmente a hombres y mujeres; la exigencia autoritaria de dar credibilidad a todas las acusaciones realizadas en las redes sociales y ninguna a los intentos de autodefenderse por parte de los acusados, entre otras. También se omiten preguntas acerca de la responsabilidad personal o colectiva en aquello que acusan o denuncian: la pobreza y superficialidad de las relaciones humanas contemporáneas, las prácticas sexuales sin calidad y desprovistas de interés en el(la) otro(a), la frivolidad, el consumismo, el materialismo, el propio deseo, la evitación del encuentro etc.

El impacto de las campañas MeToo en los distintos ámbitos profesionales han sido diversos. En la campaña orientada hacia los músicos mexicanos se dio un hecho dramático²⁴ que reveló aspectos éticos centrales en el discurso de las acusaciones, y que desembocó en la cancelación de esa campaña en particular. A pesar de que no hubo denuncias formales ni datos precisos que sostuvieran las acusaciones, se leían twitts como estos: “Ps qué bueno que Armando Vega Gil se suicidó, ya saben, ‘hombre muerto no viola, no mata...’ No me queda duda que somos poderosas, las abrazo a todas morras” (@Jpecadora); “Qué espanto lo de Armando Vega Gil. A lo que puede llegar un hombre para victimizarse en vez de responsabilizarse. El horror. Me parece el grado máximo de violencia psicológica en contra de sus víctimas y denunciantes” (@SelvaH); “Lamentable la muerte de Armando Vega Gil pero me parece más zafarrancho mediático. Colocándolo como mártir cuando él decidió sobre su vida, cosa que muchas mujeres no pueden. El suicidio es opcional, la violencia y el abuso no”. (@FaahOrta, 2 abr.)

24 Se hace referencia al suicidio de Armando Vega Gil, músico del grupo Botellita de Jerez, ocurrido el 1º de abril de 2019, hecho que marcó un hito en estas campañas mexicanas y que en las participaciones por las redes sociales en los días posteriores permitió observar, entre otras cosas, las diferentes posturas feministas en torno a las campañas.

Hilvanando los trozos discursivos, se logra el siguiente cuadro: es “mejor” el suicidio que violar o matar; el suicidio de alguien es señal del propio “poder” y motivo de regocijo identitario; el suicidio es victimización y señal de cobardía, porque el que lo cometió más bien debió “responsabilizarse”; el suicida es violento psicológicamente; el suicidio es para hacerse notar y quedar como víctima; él decidió sobre su vida pero las mujeres no pueden hacerlo porque no hay opción frente a la violencia y el abuso. Vemos pues que no hay lugar para la compasión, para la piedad, ante la muerte de un hombre que ni siquiera tuvo oportunidad de defenderse y del que no se probó delito alguno. Es el hecho máximo que hace sentirse “poderosas” a las mujeres en masa que quieren venganza y se regocijan por la aniquilación de un hombre. Huelga decir que ninguno de estos twitts corresponde a víctimas del supuesto agresor.

Podría afirmarse que en el discurso digital de las campañas MeToo se establece un marco violento y esto podría relacionarse con que dichas campañas no tienen una propuesta para un modo de vida que altere las condiciones sociales existentes para poder apropiarse de un nuevo marco ético. Esto, dice Adorno (apud BUTLER, 2009, p. 16) es lo que acarrea la producción de un *ethos* violento. El movimiento feminista tradicional ha apuntado la naturalización de una doxa masculina que recurre a la violencia para imponer la autoridad y la supuesta superioridad de los varones; es decir, se sabe que los culpables de violencia asumen que su conducta violenta es “lo normal”, salvo cuando incurran en violaciones y abusos tipificados por la ley. Esto quiere decir que esos hombres violentos temen el castigo, pero no que comprendan que su comportamiento “está mal”, por lo que el feminismo ha propuesto diversos recursos para concientizar y sensibilizar a los varones acerca de la dominación masculina, para “desnaturalizar” un comportamiento inaceptable en un marco de relaciones humanas igualitarias y democráticas.

Esto no es lo que sucede en las campañas MeToo. No se proponen cambiar las formas de las relaciones sociales entre los sexos ni la propia responsabilidad en dichas formas, sino descargar la ira y lograr la venganza. De esta manera, dichas campañas se alejan del proceso social no solamente

por no buscar justicia jurídica o penal, sino también por no plantear ninguna alternativa para las formas de relación violentas y opresoras. Ciertamente, se ha logrado mostrar las vastas dimensiones de un pernicioso fenómeno social, pero, al utilizar las mismas armas de los agresores, no se ponen límites para las conductas inadmisibles ni se plantean pautas para relaciones mejores, con lo que no se hace posible impedir la perpetuación de dicho fenómeno.

El uso de las redes sociales para hacer las denuncias de abuso o violencia sexual, como se ha dicho, tiene un efecto muy poderoso. No solamente las campañas operan bajo el principio de que todo denunciado era culpable – además, un culpable serial, porque toda conducta aislada era útil para afirmar que se trataba de un sujeto estructuralmente violento que debía ser detenido a toda costa porque inevitablemente repetiría sus errores –, sino que se les niega el derecho a defenderse, dejando de lado las leyes y las instancias legales existentes para hacerlo. El impacto en el prestigio y la credibilidad de los acusados era inmediato y, en muchos casos, devastador: despidos, cancelaciones de contratos, abandono de las familias, bloqueo de proyectos y hasta el reseñado suicidio. En estos casos no importaba el argumento de la sensibilidad herida, lo cual es parte de la aplicación de un doble estándar para juzgar la responsabilidad de los hombres y de las mujeres en relación con las prácticas sexuales, que en el caso de las mujeres ofendidas se considera suficiente para denunciar sin pruebas.

El anonimato es un elemento muy importante en estas campañas y se defiende a partir del siguiente argumento:

La defensa del anonimato es un valor clave para la protesta. Es una estrategia de resistencia al poder. Eliminarlo es un uso machista; incluso, de derechos humanos, pues las primeras que lo sufrimos somos las feministas, porque desde hace tiempo hemos padecido los Trolls anónimos que nos amenazan con matarnos, echarnos ácido en la cara y violarnos. Es el día a día de cualquier feminista que tiene redes. Las mujeres contando experiencias de sus vidas, son protestas que no tiene estándares periodísticos, y no se les puede exigir si no se les pide a otras protestas. La razón por lo que esto ha salido a borbotones es que, por primera vez, hay un espacio seguro para que podamos hablar. Pero las mujeres todavía

se enfrentan a una situación de poder en donde necesitan el anonimato para protegerse. El movimiento de derechos humanos en México siempre ha defendido el anonimato, pero para las protestas feministas dice que no se vale. (LÓPEZ GARCÍA, 2019)

El doble estándar desdeña los efectos perniciosos del anonimato: como las mujeres han padecido tanta violencia, la acusación anónima se vuelve legítima. La virtualidad de las redes sociales se torna “un espacio seguro” – porque no solamente no se da el nombre, sino tampoco la cara – y explica que la ira haya “salido a borbotones”. Ahí están también las generalizaciones: “protestas feministas” engloba todo lo que las mujeres enojadas digan en las redes. El viejo dilema de si los fines justifican los medios vuelve a aparecer y es totalmente ignorado. Por otra parte, cabe la pregunta siguiente: ¿son las redes “un espacio seguro” o solamente un espacio virtual que elimina el rostro del otro y, por lo tanto, la propia responsabilidad frente a este(a)? El tema de la responsabilidad es un tema que vale la pena pensar a fondo.

Por otra parte, en el feminismo digital suele aparecer recurrentemente la llamada “sororidad”, valor considerado feminista que, lejos de servir para establecer fronteras éticas, parece formar parte de una dictadura identitaria (DUBREUIL, 2019), al ser parte de la idea ya mencionada de una esencia situada en los cuerpos de las mujeres. Es utilizado para desplegar la retórica sentimental y narcisista que nutre el “nosotros” de las mujeres que comparten el mismo punto de vista. Dicho valor – sororidad, soridad, sisterhood –, se define como “el pacto político de género entre mujeres que se reconocen como interlocutoras”. (LAGARDE, 2009) Supuestamente, dicho pacto implica que “no hay jerarquía, sino un reconocimiento de la autoridad de cada una [ya que] Está basado en el principio de la equivalencia humana, igual valor entre todas las personas”. (LAGARDE, 2009) No obstante, en la campaña digital MeToo dicho valor parece tener lugar solamente de manera horizontal y no ser útil para las relaciones entre generaciones distintas. Es decir, se establecen jerarquías, se impide la interlocución y se niega el reconocimiento a las feministas de otras generaciones. La sororidad, además, es utilizada como poderosa arma para acusar a otras mujeres de complicidad o solapamiento cuando

se desmarcan de las acciones emprendidas o de las denuncias realizadas, o, simplemente al atreverse a cuestionar algo. Esto último quiere decir que la sororidad solamente tiene cabida entre aquellas mujeres de la propia generación que coinciden con el propio punto de vista.

Vemos que en el discurso digital de MeToo tanto las diferencias generacionales como la diversidad de pensamiento son entendidas como fronteras infranqueables que dividen el mundo en dos: las mismas y las enemigas, y que establece un ámbito en el que ni el debate ni el dialogo son bienvenidos. Lejos del pensamiento feminista tradicional que suele reconocer a quienes históricamente han logrado los avances en la emancipación de las mujeres – “la disputa por la identidad es también la disputa por los ancestros; por los apellidos, por la secuencia genealógica” (ZALD, 1989, p. 11) –, en las insurgentes contemporáneas parece que, aunque participan activamente en la política de las identidades,²⁵ al mismo tiempo no reconocen ni a quienes las han antecedido como feministas, ni se insertan en ninguna secuencia genealógica.

En este contexto aparece el término “femigerontocracia” – ¿Gobierno de las mujeres o de las feministas viejas? – pieza reveladora en el horizonte discursivo trazado por la campaña MeToo, útil para denostar a feministas “de más de 60 años”. Pineda (2018) señala que,

[...] hace referencia al grupo de feministas con edades comprendidas entre los 60 y 80 años, en su mayoría blancas, pertenecientes a las clases medias y altas, cuya experiencia profesional ha transcurrido entre la academia, la ocupación de cargos políticos, gerenciales y ministeriales, así como, el lobbismo para la obtención de contratos y financiamientos con organismos internacionales y embajadas. Estas feministas se caracterizan por mantener una narrativa melancólica, añorando sus otroras glorias y su pasada influencia en la opinión pública y mediática, la cual han perdido ante su imposibilidad de convocar y dar respuesta a los múltiples intereses y ne-

25 La política de las identidades, sobre todo la norteamericana, “comprende un vasto conjunto de regulaciones que aumentan la parte de las ‘minorías’ en los sectores relativos a la actividad social, condenan ciertos objetivos y comportamientos, y permiten a un pequeño grupo de portavoces autoproclamados gozar de ventajas suplementarias en nombre de los oprimidos cuyo modo de existencia tiene cada vez menos relación con el suyo”. (DUBREUIL, 2019, p. 23-24, traducción de autor)

cesidades dentro de la diversidad del feminismo, entre estas las mujeres obreras, indígenas, afrodescendientes, lesbianas, campesinas, estudiantes, entre otras; pues, su trabajo se caracteriza por el abordaje clasista, racista, lesbo-trans-fóbico, anacrónico y desactualizado de las problemáticas, desigualdades, discriminaciones y violencias que afectan a las mujeres en la sociedad actual. Ante ello, se muestran reticentes a actualizar sus campos de trabajo e investigación, desestiman, critican y atacan a las feministas jóvenes que no se sienten identificadas con ellas o no las reconocen como referentes o influencia; al mismo tiempo que, defienden y justifican a violadores, maltratadores y feminicidas, coquetean o articulan con el poder constituido y establecen alianzas con los sectores más conservadores y patriarcales para mantener su vigencia, presencia y beneficios. Ejemplos de esta femigerontocracia los hay en toda Iberoamérica [...].

En este texto, publicado en Internet²⁶ y casi idéntico al *Manifiesto feminista contra el acoso y otras formas de violencia hacia las mujeres*,²⁷ se utiliza el término personalizándolo en la figura de Marta Lamas,²⁸ cuya trayectoria y aportaciones, aunque parecen desconocerse por la mayor parte de las insurgentes digitales, son consideradas despreciables y deleznable. Estos textos fueron parte de una campaña en contra de Lamas (2018) que tuvo lugar en México como consecuencia de la publicación de su más reciente libro, en el que la autora, al mismo tiempo que sostiene la urgencia de acabar con el acoso, también plantea, entre otras cosas, la necesidad de definir dicho fenómeno, de analizar la situación y de evitar acusaciones ilegítimas, frenando prácticas de difamación y abogando por el debido proceso. Aunque Lamas se refiere principalmente a las campañas MeToo en Estados Unidos y en Francia, las participantes en las campañas mexicanas similares recibieron el libro como una ofensa, como una muestra de que no se les da crédito a las mujeres que acusan a los abusadores, como una

26 Disponible en: <https://iberoamericasocial.com/femigerontocracia-opportunismo-y-complidad-patriarcal/?fbclid=IwARzHQURdZCRuGI8tFA1au7vRuKxEFanSiNoalczp92oMQ6d-M64dsPgUv6UM>.

27 Disponible en: <https://www.somoselmedio.com/2018/11/22/manifiesto-feminista-contra-el-acoso-y-otras-formas-de-violencia-hacia-las-mujeres/#comments>.

28 Feminista prestigiosa y ampliamente reconocida por su trabajo político, editorial, académico e intelectual en el ámbito feminista internacional.

traición de género, una artimaña oportunista y cómplice del patriarcado,²⁹ y a partir de ahí, surgió la consigna “yo sí te creo”, repetida como mantra en las redes sociales para silenciar cualquier intento de cuestionar la veracidad, el sustento o el carácter de lo que se denunciaba como acoso, que se convirtió en un argumento de autoridad sostenido en supuestos que pueden ser cuestionables: la orden de creer a todas las mujeres, como si no hubiera entre las mujeres narradoras no fiables; la retórica sentimental sobre las mujeres que las presenta como buenas, inocentes e incapaces de mentir; la polarización de la humanidad en buenas/mujeres y malos/varones; la satanización de todo aquel(la) que se atreva a poner en duda las denuncias; y, probablemente el elemento más pernicioso: la consagración de las mujeres como víctimas, solo por el hecho de ser mujeres, desconociendo el pernicioso efecto de rebote al permitir tal cosa.³⁰

Volviendo a la mencionada “sororidad”, Lagarde (2009) afirma que esta “[...] exige [...] revisar la propia misoginia; cada una tiene que ir descubriendo dónde, cómo se nos aparece, cómo nos legitima para dañar a las otras. Eso también es violencia”. Es decir, lo que la campaña digital “toma” de los planteamientos de Lagarde es solamente un término, el cual vacía

29 En YouTube, pueden verse diversas entrevistas que en los medios se hacen a Marta Lamas acerca de su libro, algunas de las cuales se realizan incluyendo a una de las mujeres que rechazan el libro y la postura de su autora – Catalina Ruiz; Estefanía Veloz; Fernanda Caso; Andrea Medina; entre otras. Esas entrevistas son muy elocuentes acerca de la confrontación generacional y la imposibilidad de diálogo.

30 Es importante el hecho de que las feministas experimentadas y con largas trayectorias en el movimiento, pero que, por su edad, pueden ser descalificadas por ser “viejas”, se han mostrado muy temerosas frente a estas nuevas feministas digitales y han preferido en su mayoría guardar silencio y no intervenir en las trifulcas en Twitter, pero tampoco en los conflictos generados, por ejemplo, en las universidades. Los pocos intentos de debate en vivo con las jóvenes que apoyan las campañas MeToo, revelan que las mayores inician su discurso siempre buscando tender puentes con la aclaración de que están en contra de la violencia sexual, que son feministas y que coinciden con las protestas de las nuevas generaciones en muchos aspectos. Sin embargo, estas últimas se niegan a cruzar el puente, niegan que haya coincidencias y rechazan herméticamente los planteamientos de las feministas más viejas, acusándolas de no entender y de no creer en las denuncias. Como se ha dicho, se rechaza el análisis de la campaña y su tratamiento académico, por lo que las feministas académicas parecen obligadas a pedir disculpas por pensar sobre el tema, deben blandir su currículum de feministas como escudo ante las violentas críticas e intentar legitimarse para que se les reconozca autoridad para hablar del tema. Nada de esto sirve: prevalece el desencuentro.

del contenido ético del que lo carga dicha autora para cargarlo de un nuevo sentido pragmático acorde con la propia postura. Lagarde afirma que dicho valor tiene un principio de reciprocidad que reconoce la diversidad, que implica compartir y reconocimiento, mientras que en el discurso digital del MeToo lo que aparece es la negación de toda autocrítica (las mujeres no son misóginas ni violentas ni mienten jamás), la validación de la exclusión (de los varones, de quienes no piensan como yo, de las otras feministas), el rechazo a la diversidad (exigencia del pensamiento único y de la participación exclusiva de las mujeres “verdaderas” en el debate) y la imposibilidad de hablar de la propia responsabilidad (se asume sin discusión la posición de víctima pasiva). En el discurso del feminismo digital los varones son perversos de entrada, pero de la calidad moral de las mujeres no se dice nada, ni tampoco de la responsabilidad personal en el propio placer y en la propia felicidad, en la elección de parejas sexuales equivocadas o en ser incapaces de exigir lo que necesitan o de rechazar lo que no les gusta, o en no poder reconocer la imposibilidad de lidiar con experiencias íntimas incómodas, desagradables o poco placenteras y, sobre todo, en las implicaciones que hay al asumir que frecuentemente se prefiere ser protegidas, tuteladas y defendidas por alguien más, en lugar de realizar una autocrítica que les permita dar cuenta de sí mismas, de sus deseos y acciones.

El esencialismo filosófico radical que subyace a este feminismo digital contemporáneo implica que los varones, por el solo hecho de serlo, están orientados por pulsiones incorrectas, violentas y negativas, producidas por los privilegios derivados del género a través de los siglos. Se asume entonces, sin hacer distinciones de clase, raza o generación, que todo hombre tiene una posición de poder basada en el sexo. Esta premisa justifica utilizar el término “acoso” para cualquier avance – invitación, abordaje, solicitud o cualquier otra – de un varón hacia una mujer.

El discurso autoritario de la campaña MeToo encierra a las participantes dentro de los límites de una identidad de género esencialista obstaculizando cualquier intento de subjetivación, de disentir o de hacer una elección diferente. De esta manera, se cancela la posibilidad de conocer el propio deseo, lo cual parece revelar un fuerte miedo a la libertad. Cancelar la autocrítica y la

subjetivación impide entender la libertad de respuesta ante la realidad, asumiendo la propia vulnerabilidad y reconociendo los límites de lo posible para ampliar la capacidad de acción y los márgenes de libertad. Ambos factores son suprimidos cuando se asume que las mujeres no pueden actuar, no tienen libertad para reaccionar y decidir, y no pueden esquivar los mandatos de una identidad de género que impide moverse de la pasividad victimista.

Hay otra dimensión en el discurso del MeToo que es relevante en términos éticos: la que tiene que ver con el reconocimiento de una opacidad subjetiva propia que crea zonas desconocidas del sí mismo y que es, justamente en donde se ancla la conexión ética con otros. De esta manera, el autoconocimiento tiene una valencia ética en tanto que posibilita dar cuenta de una misma y del propio actuar: “Si me hieren, compruebo que la herida da testimonio del hecho de que soy impresionable, de que estoy entregada al otro de una manera que no puedo predecir o controlar por completo. No puedo pensar la cuestión de la responsabilidad por sí sola, aislada del otro”. (BUTLER, 2009, p. 118)

Este último punto conduce a reflexionar acerca de uno de los objetivos más importantes para el feminismo histórico que implica una postura ética: la emancipación. Las grandes luchas que las feministas llevaron adelante a lo largo del siglo XX persiguieron esa aspiración por distintas vías, ya sea en la conquista de los derechos civiles, en el acceso irrestricto a la educación, en la igualdad de oportunidades laborales y de participación política, en la lucha por un salario igual, entre otras, sino también en la búsqueda de relaciones igualitarias en la intimidad, de terminar con las formas opresivas de relaciones afectivas y en el logro de la autonomía personal en todos los planos. Sin embargo, las campañas digitales MeToo no parecen interesarse por esos temas. Su objetivo se limita a expresar enojo, a denunciar y castigar. Quizá eso explica la duración tan breve de la campaña.³¹ Si hay un elemento identificable como motor de su acción es la

31 Una campaña que aduce objetivos éticos entre sus motivos de existencia debería reflexionar en los efectos de sus acciones, no solamente por coherencia ética sino también por pragmatismo político, ya que en la relación criminalización-victimización es muy fácil que el proceso se revierta hacia el acusador rompiendo así la potencia de la campaña al poner en evidencia

expresión de una voluntad de cambiar de manos el control que ha sido tradicionalmente masculino, a lo cual llaman “empoderarse”. Entre esa postura y el feminismo hay una brecha considerable, si tomamos en cuenta lo señalado por Monasterio (2005, p. 8):

la lucha por la igualdad y por la universalidad de los derechos, si bien debe ser extensible a las mujeres (esta afirmación resulta más que obvia), carece de legitimidad o de valor si no va encaminada a transformar toda una situación de desigualdad estructural que se construye a partir de muchos y diversos sistemas de opresión, empezando por el económico. ¿Quiere decir esto que a las mujeres se les debe exigir que luchen por todas las injusticias del mundo, y si no lo hacen no son dignas de reivindicar sus propios derechos? No, ni mucho menos. Pero pensar y actuar en feminismo sólo tiene sentido si se quiere transformar un sistema de poder, no si se quiere acceder a él para reproducirlo.

Para esta autora, la lucha de las y los feministas debe estar encaminada a la emancipación y a la libertad de las personas, a la par que a su bienestar, más allá de las imposiciones del género: “[...] que podamos construir nuestras vidas desde lo individual a lo colectivo, con conciencia de nuestros cuerpos, nuestros sentimientos y nuestra capacidad para ser iniciadores e iniciadoras en el mundo, para conseguir una armonía de todos los seres humanos entre sí mismos y con su entorno”. (MONASTERIO, 2005, p. 10)

Una abogada que defendió públicamente las denuncias hechas en la campaña MeToo, señaló que estas,

no buscan dañar el honor ni el prestigio de nadie [sino que] se trata de abrir los procesos de investigación para que tengamos claridad de lo que sucede y que, si son actos que violentan los derechos, pues sean sancionados y, sobre todo, sean reparados los daños para que todos y todas podamos vivir una vida social y cotidiana libre de discriminación y violencia.³²

la confusa dinámica producida por reacciones irreflexivas entre las posiciones de víctima y victimario. El criminal se transforma en víctima y la víctima en criminal. Este proceso apareció desde el inicio en el MeToo.

32 Nota informativa número 2 de la asociación de Periodistas Unidas Mexicanas (PUM), publicada el 12 de abril de 2019 en Twitter, en la que se cita las palabras de la abogada Andrea Medina. @PeriodistasPUM, Twitter. <https://twitter.com/PeriodistasPUM>.

Este retazo discursivo parece expresar una voluntad por llevar las campañas MeToo al redil del estado de derecho: investigar, juzgar conforme a derecho, sancionar y reparar los daños. Sin embargo, lo dicho por esta abogada no refleja conocimiento del discurso producido en dichas campañas ni es coherente con las expresiones de ira vertidas en Twitter, en donde lo único visible es la voluntad de venganza, justamente dañando el honor y el prestigio de los acusados, en el anonimato y sin pruebas.

Nussbaum (2018, p. 22) señala que la búsqueda de la venganza implica el error de “pensar que el sufrimiento del perpetrador restituye de alguna manera, o contribuye a restituir, aquella cosa importante que se dañó”, lo cual se relaciona con creencias falsas acerca del equilibrio cósmico y de la posibilidad de recuperar el control en situaciones de impotencia a través de la retaliación; sin embargo, agrega la autora, hay un caso en que las creencias relacionadas con la ira sí tienen consecuencias reales: cuando se disminuye el estatus del perpetrador haciendo uso del dolor o la humillación, lo cual genera un problema normativo. Este es el caso de las campañas MeToo.

En íntima vinculación con los aspectos éticos involucrados en el feminismo digital, está la expresión de lo que parece ser una nueva sensibilidad cultural. Cada época tiene su propia sensibilidad y la que priva en nuestros días parece conformar el argumento central en el debate público contemporáneo: situar lo que se “siente” en el centro de dicho debate es cada vez más relevante y ha llegado a ser una pieza clave para dirimir toda suerte de conflictos. Ya no es solamente un agravante en las acusaciones o juicios, sino el argumento fundamental para los resultados de estos. Se da suma relevancia a lo que hiera la susceptibilidad personal – incomodidad, malestar etc. –, por una parte, y por otra, las fronteras de la vergüenza y el pudor se han desvanecido en aras de un exhibicionismo narcisista que conlleva la exigencia de que cualquier herida a la sensibilidad debe ser tomada en serio en el ámbito público. De hecho, la nueva manera de significar las relaciones entre los sexos tiene implicada una susceptibilidad individual y narcisista exacerbada hasta la tiranía y la intolerancia más extremas.

Camps (2011) retoma lo que Lacroix (2005) ha llamado “el culto a la emoción” que actualmente se vive, y lo explica como “un reduccionismo

emocional” compuesto tanto por el rechazo de las múltiples represiones que han pretendido modelar exageradamente el comportamiento, como por una nostalgia romántica por la diferencia individual y la bondad natural, pero no social, de la persona, así como por el desarrollo de la psicología cognitiva como la ciencia rectora y la única que puede explicar el comportamiento humano y resolver sus disfunciones. Afirma:

La consigna viene a ser esta: puesto que las emociones son tan importantes, no las toquemos, dejemos que se expandan y que se manifiesten en toda su pureza, ¡vivan las emociones! Más aún: preservemos la fibra más emotiva de cada individuo, abandonemos los razonamientos y vayamos directos al corazón. Emocionarse es bueno, razonar es perverso... hay que sentir en lugar de aprender a pensar. Las emociones se convierten en un objeto de culto. (CAMPS, 2011, p. 19-20)

Este culto a la emoción implica otro: el culto al yo. Camps (2011, p. 20) señala que este último es la culminación de un individualismo que ha puesto al sujeto en un pedestal y que, al mismo tiempo, es “la negación de la ética entendida como algo que viene a ordenar lo que de por sí es caótico y merece evaluaciones distintas”. Se refiere a la posibilidad de distinguir lo que es digno de admiración y lo que no es admirable bajo ningún aspecto, lo cual se logra a través del discernimiento, que también conduce a reconocer lo que vale de lo que no vale. Esta filósofa sostiene que es la ética lo que une los sentimientos con la razón, ya que permite distinguir cuáles son “los sentimientos justos o, diríamos hoy, las emociones adecuadas” (CAMPS, 2011, p. 21).

Nussbaum (2018) retoma el relato clásico de la *Orestíada* que narra la transformación de las Furias en Euménides, para entrar en el tema de que la justicia política ofrece una transformación completa de los sentimientos morales, tanto en la esfera personal como en la pública, es decir, analiza la relevancia de las emociones en la construcción de una vida social pacífica y reglada por instituciones y leyes. En el mencionado relato, Esquilo plantea que “la justicia política no solo enjaula la ira, sino que la transforma de manera fundamental, de algo que apenas es humano, obsesivo, sanguiinario, a algo humano, que entiende razones, calmado, deliberado y medido”.

(NUSSBAUM, 2018, p. 19) Se trata de una transformación de da lugar a la justicia y el bienestar, y que, por otra parte, produce una liberación en la esfera privada: “la necesidad de represalias carecía de final y nublabo todas las relaciones, incluidas aquellas que son fundamentalmente benignas [...]. La venganza hacía imposible amar a alguien”. (NUSSBAUM, 2018, p. 20)

Las emociones que aparecen en el discurso de las campañas MeToo son, sobre todo, enojo, ira, miedo, incomodidad e inseguridad. También se habla de ansiedad. Estas poderosas emociones, absolutamente necesarias para señalar lo que no está bien en el comportamiento machista y, además, justificables como reacciones ante el grave y enorme problema de violencia que se denuncia, se pierde al arder en la hoguera de Twitter solamente como deseos de venganza y de castigo sin juicio previo. No hay transformación de la ira, hay solamente su estallido.

Si bien en dicho discurso se encuentra una inmediata y asombrosa capacidad de empatía con quienes hablan de una dolorosa experiencia de violencia sexual o de abuso, utilizada para establecer el “yo también” de la campaña, sus alcances transformadores topan con el deseo de venganza y el odio al otro. ¿Es este el plano en el que las campañas MeToo encuentran su razón de ser? ¿Cómo lograr que las Furias digitales se conviertan en Euménides?

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Para intentar concluir, es útil volver a los cuestionamientos que conformaron el punto de arranque de este trabajo, ya que, al buscar las respuestas, se pudo encontrar que en el discurso de las campañas MeToo mexicanas, efectivamente se producen nuevos significados en relación con la sexualidad y las prácticas sexuales, configurando estos campos como territorios conflictivos y poco placenteros para los y las jóvenes contemporáneos, que tornan muy problemáticas la relaciones entre los sexos y los intercambios amorosos en nuestros días. Esto tiene distintas salidas: la abstinencia sexual, las relaciones heterosexuales vividas como males necesarios, el refugio en la masturbación o en prácticas sexuales con personas del mismo sexo, las cuales parecen considerarse menos conflictivas o “más seguras”. En términos

éticos, el análisis permite concluir que el discurso de las campañas MeToo presenta un marco muy endeble y poco propositivo que insiste en una idea de las mujeres como víctimas pasivas, sin capacidad de reacción y con muy estrechos márgenes de libertad y sin recursos para dar cuentas de sí mismas. En ese contexto, lo único que aparece es la venganza y la búsqueda del desprestigio de los acusados, echando mano del argumento de una sensibilidad herida y desdeñando la búsqueda de justicia y la aplicación de la ley. La sensibilidad exacerbada se erige en el discurso como una nueva tiranía que imposibilita el encuentro con el otro y el debate productivo.

A partir de lo anterior, se reafirma la idea de que las campañas MeToo son insurgencias digitales similares a otras surgidas a partir de distintos motivos en diferentes partes del mundo, aunque en tanto insurgencia digital, MeToo parece una campaña fallida, ya que se consume en sí misma a través de interacciones virtuales agresivas y no abre ninguna posibilidad hacia el futuro más que aumentar el número de denuncias con los mismos mecanismos. Por otra parte, cuesta trabajo situar estas campañas en el panorama general de los feminismos actuales. A pesar de que la campaña MeToo, se califica a sí misma como “feminista”, el uso que se le da a este término solo para hacer referencia a una postura sostenida por mujeres jóvenes en contra de los varones, lo cual la sitúa como una insurgencia digital que participa de la política global de las identidades con el objetivo de divulgar a través de las redes sociales los sentimientos producidos por lo que se califica como violencia o acoso sexual, denunciar al o lo(s) ofensor(es) y, con ello, castigarlo(s) con el desprestigio y el escarnio social.³³ En el proceso se revelan igual de relevantes el deseo de afirmación identitaria que la voluntad de hacer las denuncias. Es tarea pendiente indagar seriamente acerca de qué significa el feminismo para las generaciones más jóvenes de mujeres y qué función tiene asumir dicha identidad para ellas en el contexto contemporáneo.

33 Huelga decir que en este trabajo no se buscó evaluar la legitimidad ni la validez de los motivos u objetivos implicados en el surgimiento de las campañas MeToo. El objetivo, como se ha dicho, fue solamente utilizar el discurso de dichas campañas digitales como un revelador de los cambios sociales involucrados que se intenta analizar.

En otro lugar se había señalado (PALOMAR, 2016) que la ambigüedad en el contenido semántico del término “género” y su uso errático configuran una arena social que paradójicamente resulta útil para el debate y el posicionamiento político de los actores, en relación con la lógica de la diferencia sexual y en un registro simbólico marcado por el exceso significativo y la inestabilidad semántica. En ese mismo contexto, lo que las campañas MeToo configuran a través de su discurso no es un terreno útil para el debate y el posicionamiento político, sino que más bien este delimita una arena para el desacuerdo iracundo y para la aniquilación del otro.

Lejos de pretender satanizar o condenar las campañas MeToo, es importante reconocer su valor al señalar la extensión y la dimensión de un fenómeno cultural tan violento como naturalizado en las prácticas sociales cotidianas, como son el machismo y la violencia sexual, al mismo tiempo que permite también visualizar la amplitud del rechazo que dicho fenómeno despierta. No obstante, su potencial se perderá si (si no) se abre a la diversidad de puntos de vista y posiciones feministas, pero, sobre todo, si no se somete a un proceso reflexivo y autocrítico para asumir los efectos perversos derivados de sus acciones, y para explicitar sus objetivos, sus marcos éticos y sus prioridades hacia el futuro.

Referencias

ACORN, A. A favor del enojo. *Letras Libres*, Madrid, 2018. Disponible en: <https://www.letraslibres.com/mexico/revista/favor-del-enojo>. Acceso en: 8 jun. 2019.

ARDITI, B. Las insurgencias no tienen un plan—ellas son el plan: performativos políticos y mediadores evanescentes. *Debate Feminista*, Recife, año 26, n. 46, p. 146-169, 2012.

ÁVILA, Y. ¿Cómo surgió el movimiento *Me Too* y cómo revivió en México? *Animal Político*, 27 marzo 2019. Disponible en: <https://www.animalpolitico.com/elsabueso/como-surgio-el-movimiento-me-too-y-como-revivio-en-mexico/>. Acceso en: 29 marzo 2019.

BOURDIEU, P. *La dominación masculina*. Paris: Seuil, 1998.

BUTLER, J. *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge, 1999.

BUTLER, J. *Dar cuenta de sí mismo: violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 2009.

CAMPS, V. *El gobierno de las emociones*. Madrid: Herder, 2011.

CERTEAU, M. de. *La invención de lo cotidiano 1: artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2000.

CRENSHAW, K. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum*, Chicago, p. 139-167, 1989.

CRENSHAW, K. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. *Stanford Law Review*, Stanford, v. 43, n. 6, p.1241-1279, 1991.

DUBREUIL, L. *La dictature des identités*. Paris: Gallimard, 2019.

ESPÍNDOLA, J. Twitter, o el infradebate. *Letras Libres*, Madrid, 1 jun. 2019. Disponible en: <https://www.letraslibres.com/mexico/revista/twitter-o-el-infradebate>. Acceso en: 8 jul. 2019.

FOUCAULT, M. *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI, 1981.

GERHARD, J. De vuelta a "El mito del orgasmo vaginal": el orgasmo femenino en el pensamiento sexual estadounidense y el feminismo de la segunda ola. *Debate Feminista*, México, D.F., año 12, v. 23, p. 220-253, 2001.

JAGGAR, A. Ética feminista. *Debate Feminista*, México, D.F., año 25, v. 49, p. 8-44, abr. 2014. Disponible en: http://www.debatefeminista.cieg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/articulos/049_02.pdf. Acceso en: 8 jun. 2019.

KOEDT, A. El mito del orgasmo vaginal. *Debate Feminista*, México, D.F., año 12, v. 23, p. 254-265, abr. 2001.

LAGARDE, M. La política feminista de la sororidad. *Mujeres en Red: el periódico feminista*, [s. l.], 11 jun. 2009. Disponible en: <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1771>. Acceso en: 12 jun. 2019.

LAMAS, M. Acoso: ¿Denuncia legítima o victimización? México: CFE, 2018.

LÓPEZ GARCÍA, G. #MeToo y el anonimato: estrategia de resistencia al poder. México. *MujeresNet*, México, 2019. Disponible en: http://www.mujeresnet.info/2019/04/metoo-y-el-anonimato-estrategia-de-resistencia-al-poder.html#_ednref2. Acceso en: 15 jun. 2019.

MANIFIESTO feminista contra el acoso y otras formas de violencia hacia las mujeres. *Somos el Medio*, [s. l.], 22 nov. 2018. Disponible en: <https://www>.

somoselmedio.com/2018/11/22/manifiesto-feminista-contr-a-el-acoso-y-otras-formas-de-violencia-hacia-las-mujeres/#comments. Acceso en: 10 jul. 2019.

MALAGÓN, P. Feministas denuncian que la erección es 'machista' y la penetración 'violencia de género'. *Mediterráneo Digital*, Madrid, 25 Nov. 2018. Disponible en: <https://www.mediterraneodigital.com/feminismo/feminazis-1/feministas-denuncian-que-la-ereccion-es-machista-y-la-penetracion-violencia-de-genero.html>. Acceso en: 2 jul. 2019.

MONASTERIO, M. *¿Es el feminismo una teoría política o una ética?* Madrid, 2005. Disponible en: <http://www.mujeresenred.net/IMG/pdf/feminismo.pdf>. Acceso en: 11 jul. 2019.

NUSSBAUM, M. *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz, 2006.

NUSSBAUM, M. *Resentimiento, generosidad, justicia*. México: FCE, 2018.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. 22. ed. Madrid: Real Academia Española, 2001. Disponible en: <http://www.rae.es/rae.html>. Acceso en: 7 jul. 2019.

PALOMAR, C. Veinte años de pensar el género. *Debate Feminista*, México, D.F., v. 52, año 26, p. 34-49, 2016.

PINEDA, E. Femigerontocracia: oportunismo y complicidad patriarcal. *Iberoamerica Social*, Sevilla, 4 dic. 2018. Disponible en: <https://iberoamericasocial.com/femigerontocracia-opportunismo-y-complicidad-patriarcal/>. Acceso en: 2 jun. 2019.

ON The Basis Of Sex. Cort. Directora: Mimi Leder. EU: Focus Features, 2018. 1 cinta cinematográfica.

RANCIÈRE, J. *El desacuerdo: política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2007.

ROIPHE, K. Twitter es malo para las mujeres. *Letras Libres*, Madrid, 1 jul. 2018. Disponible en: <https://www.letraslibres.com/espana-mexico/revista/la-otra-red-susurros-como-el-feminismo-twitter-es-malo-las-mujeres>. Acceso en: 25 jun. 2019.

ROMERO, C. Indagando en la diversidad: un análisis de la polémica del hiyab desde el feminismo interseccional. *Revista de Estudios de Juventud*, [Madrid], n. 89, p. 15-38, 2010.

WEEKS, J. *Sexualidad*. México: PUEG/UNAM: Paidós, 1998.

ZAID, G. Muerte y resurrección de la cultura católica. *Vuelta*, Mexico, n. 156, p. 9-24, 1989.

ŽIŽEK, S. Shoplifters of the World Unite. *London Review of Books*, London, v. 33, n. 16, 25 Aug. 2011. Disponible en: <https://www.lrb.co.uk/2011/08/19/slavoj-zizek/shoplifters-of-the-world-unite>. Acceso en: 5 jul. 2019.

Jerarquía de vidas y jerarquía de muertes

*Construcción socio mediática de la mala víctima
en jóvenes violadas y asesinadas*

Marina Tomasini

Claudio Rosa

INTRODUCCIÓN

Cuando una violación – seguida o no de asesinato –, un abuso sexual o un acoso toma estado público y alcanza gran difusión mediática se intensifica el proceso de construcción de la víctima. Proliferan voces que se preguntan por el carácter y tiempo de realización de la denuncia, por lo que hizo o no la víctima en la situación, por las posibles ambigüedades en su consentimiento y por su estilo de vida, con particular énfasis en su trayectoria sexual. Si es menor de edad se suele registrar alguna imputación de responsabilidad familiar. *Intervienen* discursos institucionales y saberes expertos del campo de las profesiones o de la ciencia que se entrelazan con opinio-

nes de sentido común. Esta profusión de narrativas deviene un espacio de disputa política, en tanto “luchas representacionales”, por la definición de quien cuenta como una víctima de pleno derecho y quién no, en función de su cuerpo, de su posición social, de sus estilos de vida o de su “pasividad” o “agencialidad” en la situación de violencia sexual.

Semejante construcción opera a través de cosas que se dicen, inferencias, preguntas y respuestas cargadas moralmente y constituidas sobre la oposición bueno/malo. En la duda, la sospecha o en el juicio acerca del nivel de responsabilidad que le cabe a la víctima se construye un sujeto moral, en la medida en que se evalúan hábitos, comportamientos, estéticas o prácticas de sociabilidad. En otros términos, este tipo de micro relatos tiene carácter performativo; “la víctima” de agresiones sexuales no es una entidad pre-existente al relato sino que es a través del proceso representacional que se construye su realidad social, más allá de la definición jurídica de lo que es una víctima.

Ser un cuerpo expuesto a la violencia sexual está presente en la socialización de las mujeres y otras minorías subordinadas en los sistemas de relaciones sociales patriarcales, heterosexistas, capitalistas y coloniales. La construcción del miedo y la auto-vigilancia de los comportamientos forma parte de una autorregulación que se relaciona con la responsabilización que se asigna a las propias víctimas de violación o abusos. (RODIGOU NOCETTI, 2011) En el caso de Argentina, siguiendo con la autora, hace algo más de 30 años que la violencia hacia las mujeres es parte del debate social, y producto del mismo, son las leyes y normativas que se han venido elaborando. En ello se puede identificar el impacto del conocimiento producido y la acción de los movimientos feministas y de mujeres. En el año 2015, irrumpe el heterogéneo colectivo Ni Una Menos, logrando gran movilización y convocatoria, lo que permite colocar fuertemente el tema en el escenario nacional.

Sin embargo, pese al mayor reproche social que fue alcanzando lo que genéricamente se llama “violencia de género” persisten, en el tratamiento del tema, distintas formas de violentar. Una de ellas, de la que nos ocupamos en este artículo, es la construcción de la “mala víctima”

(ARDUINO, [201-?]; BILBAO; FERNÁNDEZ LÓPEZ, 2015; ESCALES; CÁRDENAS, 2016), o la “víctima culpable”. (NICOLA, 2016) Nos interesa analizar, en el caso de jóvenes, la articulación de categorías normativas como género, edad y clase social, las que marcan horizontes de expectativas sobre el cuerpo y la sexualidad en una cultura patriarcal.

Sandra Gayol y Gabriel Kessler (2018) recogen una preocupación planteada por Judith Butler (2006) acerca del valor diferenciado de la vida y la muerte de las poblaciones y se preguntan por qué algunas muertes logran que un grupo variable pero significativo de la sociedad se involucre emocionalmente con ellas, participe en el reclamo de justicia y exija respuestas del Estado. En parte podemos aproximar alguna respuesta desde las perspectivas feministas que se han interesado por conceptualizar cómo funcionan las desigualdades y cómo generan discriminación. Kimberlé Crenshaw (2012), experta legal de EEUU, impulsa el concepto de interseccionalidad. A partir del mismo sostiene que las categorías sociales conllevan valores y éstos promueven y crean jerarquías sociales. Esta mirada subraya en particular que la violencia contra las mujeres – u otras minorías en el sistema sexo-género – no puede ser explicada de manera cabal sólo por su condición de género, sino desde la intersección de diferentes aspectos estructurales. El plural – en nuestro caso, las jóvenes víctimas de violencia - no sólo describe grupos que pueden ser más o menos diferentes sino que mantienen relaciones de desigualdad social, política, material y simbólica. (COLE, 2009) Estas condiciones pueden marcar situaciones de vulnerabilidad estructural – aunque no asociada a una sola o única categoría – que ponen ante diversas humillaciones, despojos y denegación o restricción de derechos.

Del mismo modo, cuando hablamos de juventud – como categoría no etaria – pensamos en su configuración desde una matriz adultocéntrica. Esto es, hablamos de relaciones de dominio entre clases de edad y lo que a cada una se le asigna como expectativa social instalada en los imaginarios sociales de las sociedades capitalistas y patriarcales. (DUARTE QUAPPER, 2012) Qué es ser joven está sujeto a diferentes marcos de interpretación entre y dentro de las culturas de cada época. Se trata de una categoría que

es reelaborada en el interjuego de reglas rectoras que prescriben y proscriben las acciones sociales para sus miembros. (URTEAGA CASTRO-POZO, 2011) Es en dinámicas contextuales y coyunturales que se producen significaciones en torno a las prácticas y experiencias juveniles y se impone normativamente lo que se espera de un cuerpo joven de mujer, en términos de maternidad, de estética, de sexualidad así como de diferentes prácticas sociales y espacios a ocupar. En particular, la calle es pública y para las chicas significa peligro porque son por definición un cuerpo vulnerable. (ALCAZAR VIERA, 2018) La representación del riesgo moral en los medios de comunicación, a juzgar por el aporte que ofrecen otros trabajos, se asocia a los cuerpos de las jóvenes de sectores populares, para quienes se presupone una dudosa moral sexual (ELIZALDE, 2015) o comportamientos sexuales desenfundados. (SILBA, 2011)

En línea con lo planteado, nos interesa analizar la construcción de la “mala víctima” con el fin de hacer visible la articulación de género, edad y clase, aportando algunos conceptos para comprender la distribución diferencial de la vulnerabilidad a la violencia moral entre las jóvenes. Centramos el análisis en las violaciones y asesinato de Melina Romero, acaecido en 2014, quien fue encontrada un mes después de su desaparición a orillas de un canal en inmediaciones de la Ciudad de Buenos Aires. Su asesinato, como el de tantas otras, ha recibido un tratamiento clasista y revictimizante por parte de un considerable sector de la prensa. El foco es puesto en ellas y se difuminan las prácticas violentas de ensañamiento que se efectúan, por lo general, sobre los cuerpos de jóvenes o adolescentes. (ESCALES; CÁRDENAS, 2016) Se moraliza a la víctima en virtud de sus estéticas y prácticas de sociabilidad, alrededor de las cuales se conforma una imagen que se no condice con el modelo ideal de joven socialmente aceptado. (BILBAO; FERNÁNDEZ LÓPEZ, 2015) Esto queda ejemplificado en la narrativa mediática en torno a Melina Romero, quien fue presentada como una joven “ni, ni”.¹ Al mismo tiempo se revelan procesos de desi-

1 La expresión “ni-ni” (en inglés “Neet”), se utiliza para designar a quienes ni trabajan, ni estudian, ni reciben formación. El término “Neet” fue utilizado por primera vez por el gobierno

gualdad social subyacentes al abordaje de distintos casos, ya que no todos los asesinatos son tratados ni analizados de la misma manera por el periodismo nacional. Algunas pérdidas de vida humana son presentadas como dignas de llanto, mientras muchas otras soportan estigmatizaciones por no llevar un estilo de vida socialmente aceptable (NICOLA, 2016) desde el criterio de las normativas de género, edad y clase social.

Las conceptualizaciones que presentamos fueron elaboradas a partir del análisis de notas de prensa escrita y de intervenciones de familiares, expertos y periodistas en programas televisivos. La selección de estos materiales no persigue representatividad ni exhaustividad sino que buscan dar sustento al análisis de algunas operaciones implicadas en la construcción de la “mala víctima”. El caso analizado, si bien singular, es a la vez paradigmático de una matriz de sentido que inscribe las violaciones y asesinatos de jóvenes en la responsabilización de la víctima y evidencia de modo extremo la articulación de mandatos de género, edad y clase.

EL TRATAMIENTO DIFERENCIAL DE LAS VIOLACIONES Y LOS ASESINATOS DE JÓVENES: EL CASO DE MELINA

Un informe del Observatorio de Violencia contra las Mujeres Ni Una Menos (2018) indica que, desde el 3 de junio de 2015 hasta el 29 de mayo de 2018, se registraron en Argentina 871 femicidios y 24 travesticidios; 248 jóvenes (el 31%) de entre 15 y 25 años fueron víctimas de femicidios por parejas, ex parejas, conocidos o desconocidos. El Observatorio de Femicidios Adriana Marisel Zambrano (2017) informa que en Argentina cada diez días muere una joven de entre 16 y 21 años asesinada por su novio o ex novio.

Uno de estos “casos” tuvo gran repercusión mediática y circuló ampliamente en medios de alcance nacional y regional.² En agosto del 2014,

británico y luego se extendió a Japón, China y Corea del Sur, mientras en los países de habla hispana se prefiere la denominación “Nini”. (NICOLA, 2016)

2 Resaltamos la idea de *caso*, ya que éste no es una entidad meramente dada por un conjunto de hechos ocurridos sino que se construye a través de relatos donde se conjugan múltiples voces, escritos e imágenes. (GAYOL; KESSLER, 2018)

Melina Romero salió a bailar para festejar su cumpleaños, pero no regresó a su casa. Su cuerpo fue encontrado un mes después de su desaparición, con signos de haber sido violada, a orillas de un canal cercano al predio de una empresa recolectora de residuos, en inmediaciones de la ciudad de Buenos Aires. Una testigo presencial – otra joven, deslegitimada como testigo con mecanismos de “sospecha moral” similares a los usados con Melina – declaró que habían sido drogadas, que Melina fue violada reiterada veces, muerta a golpes y su cuerpo tirado en una bolsa en el arroyo.³ En abril del 2016, se envió a juicio oral a tres hombres de 20, 22 y 46 años. La fiscalía desistió de la acusación en última instancia y dos de los sospechosos fueron sobreseídos.

Para la familia, se trató de un “abandono” del ministerio público fiscal, su padre declaró respecto a la fiscal del caso: “Dejó una gran cuenta pendiente. Es una pena que una profesional haga eso. Estuvimos abandonados, por completo”. (UN ASESINATO..., 2017) En tanto su madre expresó: “*Esto es repulsivo, parece que mi hija se tiró sola, se mató sola, se violó sola. Le están faltando el respeto a la memoria de Melina, a mí y a mi abogado*”. (CONDENARON..., 2017) En noviembre de 2017, fue condenado Joel Chavito Fernández a 13 años – dos menos que lo solicitado por el abogado de la querrela –, quien había llegado a juicio en libertad. La condena fue por “homicidio preterintencional” y “privación ilegal de la libertad coactiva agravada por la participación ilegal de dos o más personas”.

En los primeros meses del año 2015, previo a la irrupción del movimiento Ni Una Menos, la primera autora dirigía una investigación con jóvenes estudiantes de escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba, sobre las experiencias juveniles de género y sexualidad en la sociabilidad escolar.⁴ Como parte de la estrategia metodológica, trabajamos en grupos de

3 Por cuestiones de extensión no podemos detenernos a considerar la situación de la testigo, pero vale decir que se trata de una chica que declara haber sido violada la noche que mataron a Melina y quien fuera igualmente estigmatizada por el consumo de drogas, por ser una “madre adolescente”, por participar en “fiestas sexuales”, lo cual la convierte en una testigo no creíble.

4 Proyecto “Género, sexualidad y sociabilidad juvenil en la escuela media. Perspectivas docentes y estudiantiles”. Subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología, Universidad

discusión y proponíamos algunas fotos como disparador para conversar un conjunto de temas vinculados con dichas experiencias. Una de las fotos presentadas era de Melina Romero. Al ver su imagen se iniciaban micro relatos de la violación y asesinato y realizaban operaciones de inferencias que buscaban hacer reconocible y comprensible lo sucedido. En términos generales, pudimos reconstruir dos posicionamientos:

- la responsabilización de Melina por lo que le sucedió; aparece en frases como “No... por un lado me da lástima. Por otro tiene culpa ella [...] por drogarse”; “Ella no era ninguna santa”; “ella sabía bien en lo que se podía meter, sabía muy bien lo que hacía y si la violaron – si estaba muerta, bueno, estaba muerta – pero si la violaron porque estaba viva a lo mejor ella quiso” (TOMASINI; MORALES, 2017);
- el reconocimiento de la estigmatización mediática que sufrió en el tratamiento de su caso: “¿No fue la que el Grupo Clarín [cadena de medios de comunicación] la catalogó de [... otra chica agrega] sí, de salidora, bolichera, como justificando que le pasó por eso”. (TOMASINI; MORALES, 2017)

Analizamos en otro trabajo (TOMASINI; MORALES, 2017) cómo en los grupos de discusión se producen discursos particulares que remiten a lenguajes colectivos. Esta aproximación metodológica hace difícil concebir el pensamiento juvenil – que en absoluto es homogéneo – como deslindado de ideas extendidas en nuestra sociedad. La cobertura mediática del caso analizado se concentró en Melina y conectó su violación y muerte con sus hábitos, su estética y sus prácticas sexo afectivas. Josefina Nicola (2016) analizó el tratamiento del diario *Clarín* y *La Nación* – en sus respectivas versiones digitales – y observa cómo, a partir de diferentes argumentos, se la trató de responsabilizar por su trágica muerte. En contraposición, en el caso de Lola Chomnalez, se la presentó como una víctima inocente, que no merecía perder la vida a su temprana edad.⁵

Nacional de Córdoba. Período 2016-2017.

5 En diciembre de 2014, Lola Chomnalez viajó junto a su madrina, la pareja de esta y el hijo de ambos a pasar fin de año en Barra de Valizas, Uruguay. Al día siguiente de su llegada, Lola salió a caminar por la playa y nunca más volvió. Su cadáver sería encontrado dos días más

Los femicidios estigmatizantes colocan una marca en el cuerpo de la mujer como responsable del acto de violencia, desdibujando la responsabilidad del agresor sobre el hecho y cargando sobre la mujer la “culpa” del acontecimiento violento. (BILBAO; FERNÁNDEZ LÓPEZ, 2015) Para estas autoras, hay diferentes modos de construir a la víctima no solo por ser mujer, sino también por su condición de clase. Se produce una “angelización” de las mujeres asesinadas de clases altas y una “criminalización” en el caso de las pobres. Sin embargo, podemos establecer un contrapunto aquí si pensamos en el asesinato de Nora Dalmasso – acaecido en el año 2006 – y que fuera presentado como la muerte de una mujer lujuriosa de clase alta de la ciudad de Río Cuarto, Argentina, apareciendo la sexualidad como criterio clave en su construcción social como una mala víctima. En torno a su supuesta vida sexual extramatrimonial con diversos compañeros sexuales, se extremó de tal modo la crueldad que se llegaron a fabricar remeras – destinadas a hombres heterosexuales – que decían “Yo no estuve con Norita”.

En esta línea, y en sintonía con el análisis de Nicola (2016), en otro trabajo, “La “mala víctima”: cuerpos, estéticas juveniles femeninas y violencia sexual” (2017), señalamos que, como contracara del tratamiento del caso de Melina, encontramos la presentación mediática de la muerte de otra joven: Ángeles Rawson, por quien se movilizó la opinión pública pidiendo justicia. Ángeles era una joven de 16 años que fue asesinada por el encargado del edificio donde vivía en junio de 2013. El acusado fue juzgado y condenado a cadena perpetua por femicidio en julio de 2015. Ángeles vivía en una zona residencial de la ciudad de Buenos Aires con su hermano, su mamá y la pareja de su madre y asistía regularmente a la escuela secundaria. La muerte tuvo lugar en el mismo edificio donde residía, una mañana, cuando la joven regresó de la escuela luego de la clase de educación física. En las crónicas se destacó su condición de estudiante e hija y las imágenes nos mostraban a una joven rubia, de cabello largo y vestida con su equipo de

tarde, semienterrado en un médano, a unos cuatro kilómetros de la casa que alquilaban. La autopsia determinó que había sido asfixiada contra la arena el mismo día de su desaparición.

educación física. Su asesinato se presentó en términos de pérdida de oportunidad, vidas inexplicablemente truncadas, o “arrebataadas”. La condición de víctima se halla inmersa en un relato que la legitima como tal. Para ser una “víctima absoluta” se pide “inocencia absoluta”, adherida a la totalidad de la experiencia que la dañó. (CRUZ, 2012 apud ALONSO CANO, 2014)

A través de la carga simbólica que contienen los relatos sobre estas jóvenes asesinadas se construyen ejemplos de vida legítimos y sus opuestos. De este modo, la narrativa de género hegemónica se sirve de la historia de una mujer en particular para reforzar un conjunto de características que deben tener las mujeres en general. (BILBAO; FERNÁNDEZ LÓPEZ, 2015) Se produce una jerarquía de vidas y una jerarquía de muertes, entre jóvenes violadas y asesinadas en un mismo tiempo histórico social. Lo que se presenta como “símbolo del mal” se vincula, dice Judith Butler (2006), con la insensibilidad que desplegamos ante esas vidas, de modo que algunas vidas valen la pena y otras no. Se minimiza el daño porque esas vidas han sido negadas: en su valor, en su consideración, en su dignidad, en su merecimiento de respeto.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA MALA VÍCTIMA

En el caso de Melina, durante el mes que se la buscó y, tras el hallazgo de su cuerpo, se difundieron varias fotos suyas tomadas de las redes sociales, se hicieron informes televisivos, se escribieron notas periodísticas y de opinión donde se describieron sus hábitos, sus gustos y costumbres, su situación social, familiar y escolar. En los medios de comunicación hegemónicos hicieron énfasis en su estética y su modo de vivir así como en las responsabilidades familiares e individuales por su muerte, a través de datos y detalles teñidos de juicios morales. (TOMASINI; MORALES, 2017) Analizaremos a continuación algunas operaciones de construcción de la mala víctima. Tales operaciones son un artificio analítico, ya que en el fluir discursivo se articulan, co-existen, se refuerzan mutuamente o bien se destaca alguna más que otra en grados variables según la particularidad de cada relato. Lo que muestran estas operaciones es que la victimización es

un proceso y la víctima no está dada en el espacio social de una vez y para siempre. Debe ofrecer pruebas para convertirse en víctima inocente y en ello se juega la demostración de estilos de vida, aspiraciones y proyectos futuros dentro de la norma social y las expectativas sociales mayoritarias. Lo cual da cuenta de la moralidad de los muertos y sus entornos. (GAYOL; KESSLER, 2018)

HIPERSEXUALIZACIÓN

En tiempos de primacía de un imperativo visual de exhibirse *sexy* para ser chicas atractivas, al mismo tiempo se normalizan los excesos en la exhibición de sí para marcar el comportamiento apropiado.⁶ (FARVID; BRAUN; ROWNEY, 2016) Esto se extrema cuando la violación se asocia a la corporalidad, sexualidad y estética de la víctima y la violencia aparece como acto de disciplinamiento. Las informaciones, datos e imágenes construyen a Melina como una chica (hetero)sexualmente deseante y con una intensa vida sexual. La sensualidad en sus gestos y sus formas de vestir y sus vinculaciones sexo-afectivas aparecen asociadas con el riesgo y se convierten en prueba de un “final anunciado” por la recurrente exposición a situaciones peligrosas asociadas a la noche, los boliches, a su sexualidad libertina o su vestimenta provocativa: “El video donde se ve a Melina saliendo de bailar la mostró así: vestida de manera provocativa, con *shorts* y una remera corta, y a los besos con un joven”. (GELBLUNG, 2014)

Algunas voces de expertos hacen lo propio. En el marco de una consulta por el caso de Melina, la sexóloga Sandra Lustgarten afirma: “Hay

6 En la investigación de Jackson y Vares (2011) analizan el papel de la cultura popular para que las chicas se familiaricen con las nociones de ser *sexy* y linda. En revistas para pre adolescentes, por ejemplo, se les ofrece instrucciones para presentarse a sí mismas como deseables y atractiva – para los chicos – a través del vestuario, maquillaje o accesorios. Sin embargo, en el mundo de vida de las chicas aparece una práctica regulatoria. La habilitación de una subjetividad *sexy* conlleva el riesgo potencial de que sea significado como “puta” o como “atrevida”. Esto, señalan las autoras, tiene una larga historia de clase y género, en la cual el término “puta” ha regulado a la mujer de clase trabajadora y a las chicas pobres. Ringrose (2011) ubica esta tensión en un escenario de producción de “subjetividades esquizoides” sujetas a múltiples tendencias, que llegan a ser contradictorias.

tantos cambios de valores, que criar con liberalidad es muy relativo. La inseguridad está hasta en las redes sociales, se rifan chicas con intercambio de sexo”. (SE CONOCEN..., 2014)

La condición juvenil femenina, como señala Elizalde (2015, p. 13), suele aparecer inscrita en esa representación de vida licenciosa e hipersexualizada, “sin límites que, con frecuencia y de manera casi “premonitoria” en ese tipo de discursos, encuentra un coto en la propia muerte”. La política de alarma por la “pérdida de valores” y el llamado a ejercer regulaciones más fuertes sobre la población joven se sustenta en el *pánico moral* que restringe los derechos al disfrute, la sexualidad y agencia juvenil. (JACKSON; VARES, 2011; RINGROSE; RENOLD, 2013) Pánico moral alude a la ansiedad social que particulariza formas de comportamiento como “desviantes” y amenazantes para el orden social. Da cuenta de la dimensión afectiva en las dinámicas de regulación social, al señalar cómo los discursos públicos generan emociones como ansiedad, angustia, miedo, preocupación. (RINGROSE, 2016) El papel de los medios de comunicación es central ya que repiten discursos e imágenes que movilizan ansiedad alrededor de la sexualidad de las chicas, proponiendo que su sexualización es un problema moral resultado de una liberación sexual temprana. Así, se vindican como culpables especialmente al feminismo y a los *deficits* de maternidad por la desaparición de una “feminidad respetable”.

En el caso de Melina surgen reiteradas imputaciones sobre la madre. Se reiteran menciones a las peleas entre ambas y la huida del hogar de la joven o se marcan sus hábitos de “levantarse tarde”. Al momento del asesinato, el padre hacía un año que no tenía contacto con su hija; ella y sus tres hermanos estaban siendo criados por su mamá, quien debido a problemas de diabetes realizaba con irregularidad su trabajo como podóloga. En el diario *Clarín* se titulaba: “En su casa nadie controló jamás sus horarios y más de una vez se peleó con su mamá y desapareció unos días”. (UNA FANÁTICA..., 2014)

La absolutización de la hipersexualización aparece en una nota de prensa titulada “Miley Cyrus, la escuela para las futuras Melina Romero”, escrita por Samuel “Chiche” Gelblung (2014). Si bien hay que considerar el

tono sensacionalista de esta nota de opinión, sirve para observar una forma abierta y explícita de funcionamiento de esta operatoria. La nota está encabezada con una imagen dividida por la mitad: a la izquierda Melina sonriente, a la derecha la actriz y cantante estadounidense, lamiendo un helado en una actitud que connota la felación. En ocasión de un recital ocurrido a pocos días de la nota, en ésta se adjudica que los shows de Cyrus, donde priman la provocación, pornografía, el lesbianismo y el exhibicionismo, son una “mala influencia para la juventud argentina”. Dentro de tal influjo se destaca que impone “una escuela para futuras Melina Romero”, con lo cual se está diciendo: jóvenes sexualizadas que terminan violadas y asesinadas. La ambigüedad y el lesbianismo son definidos como “mal ejemplo” y “contradictorio dentro de una sociedad donde se intenta formar a las jóvenes bajo una cierta línea”. Luego, la alusión es directa al video donde se la ve a Melina por última vez: “vestida de manera provocativa, con shorts y una remera corta, y a los besos con un joven”. La nota es breve pero contundente en ofrecer una futurología aterradora de la creciente sexualización de las “adolescentes”, aunque no es la única en esta línea editorial. En un informe del programa 70.20. emitido por Canal 9, el mismo periodista habla de “las potenciales Melinas” y “la noche de las Melinas”. (SANDÁ, 2014) Aquí la joven funciona como un epitome de una cierta clase de adolescentes, asiduas a los boliches, que consumen alcohol. “Potenciales Melinas” advierte lo que podría pasar a quien se distancia de los parámetros aceptables de una chica de clase media. En el horizonte está la violación y asesinato como hecho aleccionador, como plantea Rita Segato (2003), por contravenir los mandatos de género y edad a través de la exhibición de la sexualidad, las prácticas de erotismo y el consumo.

ESTETIZACIÓN

En una descripción del diario *Clarín* se consigna: “La chica mide 1,72 metro, usa el cabello corto y se hizo cuatro *piercings*: dos aritos en la nariz, uno en la lengua y otro arriba del labio superior. En el omóplato derecho se tatuó un corazón con el nombre de sus padres”. (UNA FANÁTICA..., 2014)

Fue notable la saturación de imágenes que acompañaban a los informes televisivos y notas de prensa escrita, donde aparecían de modo reiterado imágenes de Melina que la mostraban con remeras escotadas, shorts, sus *piercings*, un maquillaje con ojos delineados notablemente con lápiz negro y labios rojos, en algunas con un mechón decolorado que cae sobre un costado de su cara. Pero quizás la imagen más preeminente, corresponde a filmación realizada por la cámara del boliche la noche de su desaparición: short, zapatos con tacos y remera ajustada. A estos elementos se asociaron las supuestas prácticas sexuales licenciosas para una “chica de su edad”, quien se veía “provocativa”. Leticia Sabsay (2009) señala que la imagen, como soporte de bienes materiales y simbólicos, se constituye en uno de los sitios hegemónicos de elaboración de definiciones sociales, mediante las que cobran forma imaginarios culturales, horizontes de sentido e identidades. En Melina, el énfasis en su estética – en el marco de la crónica de violación y asesinato – tienen un sentido socio-moral, toda vez que se construye un determinado tipo de “ser” a partir de su apariencia.

En los grupos de discusión ya mencionados, la mera visualización de una foto de Melina daba lugar a comentarios donde asociaban su estética – sobre todo su forma de maquillarse y el escote de las remeras – a una actitud de agencia sexual, que en el sentido común adquiere un sentido peyorativo: “provocativa” o “andaba buscando”.⁷ Del mismo modo les plantea disonancia que sea “linda” pero “drogadicta”, como si fueran aspectos incompatibles, dejando entrever un supuesto subyacente entre “belleza” y “condición moral”, toda vez que el uso dominante del término “drogadicta” tiene un sentido desacreditante. La idea misma de víctima supone indefensión, sometimiento, debilidad y pasividad. (ARIAS MARÍN, 2012) Melina, con la vivacidad de su estética, sumado a los micro relatos de sus prácticas de sociabilidad y las versiones de su vida sexual, incumple tal expectativa. En el entrelazamiento de una dimensión moral y una estética, retomamos

7 La expresión “andar buscando” o “ser buscona” alude de modo peyorativo a quien se agencia en su deseo sexual pero en ese mismo acto desafía las expectativas esperadas para su categoría.

la pregunta de Gayol y Kessler (2018): ¿qué pugnas debe vencer un muerto para imponerse como víctima inocente?

Tanto la hipersexualización como la estetización se asocian a un proceso de corporalización extrema que sustentan la (i)legitimidad de la violencia física y muerte de ciertas personas. Esto nos pone de cara a la cuestión de la respetabilidad y el “déficit simbólico” para lograrla (VIVEROS VIGOYA, 2008) de muchas mujeres violadas y asesinadas, en función de su posición corporal en un orden de género, edad, sexual, racial y clasista. En otros estudios de la región, se ha analizado de qué formas el ejercicio de la violencia está jerarquizado, en función de niveles de humanidad asignados según estratificaciones existentes en la sociedad. De este modo, podemos proponer, para nuestro caso de análisis, que algunas jóvenes están más humanizadas que otras y por lo tanto son más merecedoras de respeto. Mientras más bajo sea el estatus de las chicas – u otros cuerpos disidentes – en las jerarquías de una sociedad más opera el presupuesto de la disponibilidad de su cuerpo para las relaciones sexuales (BOESTEN, 2008), más allá que las mujeres que estén más arriba en la escala tampoco escapen a la violación.

ALTERIZACIÓN RADICAL

Melina vivía en una casa “humilde” en El Palomar, partido Tres de Febrero, en medio de otras casas de “apariencia ostentosa”. Su mamá, una trabajadora por cuenta propia, podóloga, con dificultades de salud que no le permitían tener constancia en sus actividades laborales, estaba a cargo de la joven asesinada y sus cuatro hermanos. Su papá, un ex policía “ausente” para sus hijos. Cursó hasta segundo año en una Escuela Técnica pero a los quince “abandonó” los estudios. Pasaba buena parte de su tiempo junto a un grupo de amigos en una plaza de su barrio. Sus amistades, chicas y chicos menores de edad, habrían tenido por costumbre la celebración de fiestas sexuales donde consumían alcohol y drogas. Tal es el retrato que se configuró a través de distintas crónicas mediáticas:

“Una fanática de los boliches, que abandonó la escuela secundaria”, es el título de una nota del diario *Clarín* del 13 de septiembre de 2014, que expresa:

La vida de Melina Romero, de 17 años, no tiene rumbo. Hija de padres separados, dejó de estudiar hace dos años y desde entonces nunca trabajó. Según sus amigos, suele pasarse la mayoría del tiempo en la calle con chicas de su edad o yendo a bailar, tanto al turno matiné como a la noche, con amigos más grandes. En su casa nadie controló jamás sus horarios y más de una vez se peleó con su mamá y desapareció unos días [...].

Ayer a las seis de la tarde, unos 15 amigos de Melina (entre ellos estaba Alejandro, el hermano menor) cortaron Perón para pedir justicia y generaron un gran caos vehicular. Usando un balde como bombo, exigían que la Policía la encuentre pronto.

Melina fue presentada como una chica “ni-ni”, es decir, por sus carencias: ni estudiaba, ni trabajaba, ni era de buena familia, ni era una buena hija. Por lo tanto no es una buena víctima, como apuntó Ileana Arduino ([201-?]). A tal punto, siguiendo esta línea narrativa, que solo logra juntar a unos pocos amigos que generan caos de tránsito para pedir por su aparición.

A su vez, esbozamos en secciones anteriores cómo, el reiterado foco en los actos “transgresores”, en su estética “provocativa” y en su vida sexo afectiva “licenciosa”, funciona para plantear una diferencia jerarquizada entre Melina, como condensación de una determinada forma de feminidad juvenil, y las “chicas normales”. Se conformó en torno a ella una imagen despreciable: la de una joven pobre del conurbano bonaerense, sin límites parentales, cuya historia siempre termina mal. Pero, salvo excepciones que veremos enseguida, no se trata aquí de una mirada crítica hacia las desigualdades sociales sino de un énfasis en el “defecto moral”, que implica una asociación con el cuerpo de los pobres. (SEGATO, 2016) Son micro narrativas que dan vida a discursos clasistas y moralizantes basados en la edad y las prácticas apropiadas para la sexualidad de las chicas; operan como pánico moral de la clase media blanca acerca del deseo de las chicas pobres o – en términos de la inglesa Jessica Ringrose (2016) – de la clase trabajadora. Aquí vuelve a cobrar relevancia el análisis comparativo entre dos casos, que hicieran Bilbao y Fernández López (2015). Ángeles Rawson – pese a su espantoso asesinato – representa a las “chicas bien”, a la clase media, al “nosotros” construido por los medios masivos. Melina, en cambio, representa a la gente que no somos, lo negado, un “ellos” distante.

Cuando matan a Ángeles nos matan a una hija; cuando matan a Melina, a una pobre adolescente sin destino.

Tal forma de alterización tiene implicancias afectivas: configura dinámicas de identificación y diferenciación, en particular favorece la desidentificación con la “experiencia de las otras”. Arlie Hochschild (2011) señala que en sociedades estratificadas se nos enseña a dirigir hacia arriba nuestros canales de identificación y hacia abajo nuestro desdén y nuestro enojo. Este patrón de corrientes ascendentes y descendentes tiene consecuencias enormes para los ámbitos emocionales que habitamos. Quienes se ubican cerca de la base de la pirámide de las jerarquías de poder suelen soportar una cantidad desproporcionada de enojo desplazado. Esto indicaría que la posibilidad de lograr protección contra la hostilidad y exponerse a la admiración y agrado están desigualmente distribuidas. Con estos elementos, podemos proponer que la narrativa hegemónica sobre Melina la constituye en un “otro radical”. (REGUILLO, 2000) Hay escasa cercanía en la posición de enunciación y prevalece la distancia socio moral.

LAS CONTRA NARRATIVAS: OTRAS VOCES EN LOS MEDIOS Y LA FAMILIA COMO CONSTRUCTORA DE BIOGRAFÍA

Si bien hasta acá vimos cómo la narrativa dominante construye la “mala víctima”, bien sabemos que, como en otros casos, no hay un relato compacto ni homogéneo. En torno a Melina se tejieron múltiples voces e imágenes. Encontramos otras crónicas en medios con menos llegada masiva, así como notas que aportan otros sentidos publicadas en los mismos medios que en otros momentos estigmatizaban a Melina. Una nota titulada “Sólo dijo no” (2014) establece que la mataron por negarse a participar de una fiesta sexual con varios chicos. Pone el foco en el femicidio ante la imposibilidad de someter sexualmente a la joven. Sin embargo, la tapa con ese titular muestra parte del cuerpo envuelto en un plástico negro, favoreciendo una escenificación morbosa.

Por mencionar algunos de los más notables, la *Revista Anfibia*, de la Universidad de San Martín, publicó varias notas criticando férreamente

el tratamiento estigmatizante hacia Melina, su construcción como mala víctima, como culpable, cuestionando los juicios moralizantes y exponiendo la desprotección y victimización a la que fue sometida la testigo del caso. Del mismo modo el suplemento las 12 (*Página 12*, diciembre, 2014), aborda la espectacularización de las noticias y la invisibilidad consecuente de la violencia femicida y Diario Registrado (septiembre, 2014) habla de la estigmatización de *Clarín* sobre Melina. Cosecha Roja (septiembre, 2014) titula una nota “La vida de Melina y el periodismo sin rumbo”, invirtiendo los lugares del extravío, para señalar una ética por demás cuestionable de muchas editoriales y muchos periodistas.

Una tapa de octubre del 2014 de la revista *MU, el periódico de lavaca* se titula “Todas somos Melina Romero” y tiene un primer plano de un delicado rostro de la actriz Dolores Fonzi, atravesada por dos grandes manos que le amordazan la boca. Aquí, a contrapunto de la construcción de Melina como otro radical, la joven se presenta como alguien que podemos ser nosotras, propuesta identificatoria que es materializada con la cara de una reconocida y exitosa actriz. Melina puede devenir así en un “otro hermenéutico” (WEISS, 2009), en la medida que el conocimiento de su historia – como el de muchas otras jóvenes violentadas – permite la comprensión de la propia situación en el sistema sexo-género-edad, en particular la exposición a la violencia física, sexual, simbólica y moral.

En el marco de producción de otras significaciones, la posición de la familia es clave, especialmente la madre y el padre. En el tiempo de la desaparición y luego del encuentro del cuerpo asesinado, se vieron interpelados a asumir el relato de la “buena víctima”, ante la profusión de mensajes estigmatizantes en un sistema que jerarquiza las víctimas. Otra forma de violencia, al tener que responder a las definiciones impuestas, a las exigencias de la alteridad, como fundamento de su situación discursiva. (BUTLER, 2006) Hicieron aquello que Gayol y Kessler (2018) llaman la biografía de los muertos, de una importancia central para restituirles humanidad, “vencer la duda” e imponer el principio de “inocencia”. Usaron el recurso moral para mostrar a su hija de otra manera y contrarrestar el lugar de inaceptabilidad social en el cual algunos sectores habían ubicado a Melina. Al salir

a hablar públicamente asumieron, en términos de Butler (2006), el riesgo a la vergüenza y a ser etiquetados con apelaciones odiosas porque se ven obligados a oponerse a las “verdades dichas” en el dominio público. Son desposeídos materialmente de su hija a la vez que son despojados simbólicamente, toda vez que se extrema aquí la presencia de otros que se autorizan a construir el relato identitario, diciendo quien era Melina.

Su mamá se opuso explícitamente a la asociación entre vestimenta y moral sexual y la posicionó como una adolescente normal, una “chica cualquiera de su edad”. En un programa en vivo del canal C5N, con la presencia de dos periodistas, uno le pregunta qué le genera el cuestionamiento de la relación que tenía con su hija:

M. (madre): *no, lo que me incomoda es ciertos comentarios que se hicieron no solamente en algún canal sino en mi propio barrio. Me parece que la memoria de los difuntos se respeta, más allá de que es mi hija.*

M.Z. (Mauro Zeta): *la víctima siempre es víctima acá lo tenemos en claro, pero ha habido lo que usted dice y lo que le pregunta Favale [en alusión al otro periodista], una idea de invertir la cosa...*

M.: *exacto.*

M.Z.: *como diciendo ‘si estaba en la noche...que se joda’, es un dramático, un horripilante testimonio de mucha gente, en las redes sociales explota.*

P. (padre): *si, con esas pavadas...*

M.Z.: *de gente de mierda – perdón la expresión – que invierte la cuestión y cambia el escenario de las cosas, como diciendo ‘la culpa es de la madre’ ¿qué tiene que ver con el final de la historia?*

M.: *qué chica no se pone un short para ir a bailar y con eso no quiere decir que sea una zorra.*

F. (Favale, hablándole a la madre): *no se lo cuestione, no cuestione nada porque lo que pasó fue que se topó con asesinos que la mataron, aparentemente la abusaron y la mataron y no tiene nada que ver la vida que llevaba.*

P.: *acá no vamos con el tema de cómo se vestía, qué aspecto tenía, acá no vamos a pelear el tema de que su forma de actuar era eso y que era y siempre se comportaba así... acá vamos a quién la mató, quién la mató, y que caigan ellos, no tienen por qué andar hablando esas pavadas. Muchos menos la memoria de mi hija.*

Luchar contra la imagen de la “zorra” que encuentra su violación y muerte por su comportamiento sexual inadecuado es algo que se reitera en otra nota, esta vez en un programa del canal TN, donde la mamá señala:

Y no es como comentaron muchos y lo largaron por internet que a mi hija lo que le pasó, le pasó por zorra. Y si hubiera sido zorra yo creo que tampoco tenían ningún derecho a hacerle esto. (Cámara del Crimen, 25 feb. 2017)

A su vez, denuncia la jerarquización clasista del sistema de justicia argentino:

La búsqueda de justicia es más difícil por una cuestión de clase. Si Melina hubiera sido la hija de un fiscal o un juez el caso ya estaría resuelto. (Cámara del Crimen, 25 feb. 2017)

El padre, quien como vimos fue sindicado de haber abandonado a sus hija e hijos, asume su ausencia física desde hacía un año y recuerda que su hija confrontaba con él porque era “rebelde”. Sin embargo, esa característica se inscribe como parte de una serie de atributos positivos: “era una chica alegre, rebelde y compañera”. (EL DOLOROSO..., 2014)

En pleno proceso de duelo por el espantoso asesinato de su hija, la madre y el padre – además de llevar adelante los reclamos por justicia – son interpelados desde esquemas morales y adulto céntricos a dar cuenta de la identidad (en vida) de su hija muerta. Hay una imagen dañada de Melina que deben restaurar: “no era zorra”, era “alegre” y “compañera”. La contracara de la mala víctima. Melina también merece justicia y clamor social. Su familia necesita ser acompañada por la sociedad, como pedía su mamá: “No pueden dejarme sola”. (Cámara del Crimen, 25 feb. 2017)

Se trata de restituirle la humanidad arrebatada a Melina. No sólo porque fue arrojada en una bolsa cerca a un predio de basura sino porque se la convirtió en “símbolo del mal”, proceso que se apoya en “los esquemas normativos de inteligibilidad que establecen lo que va a ser y no va a ser humano, lo que es una vida vivible y una muerte lamentable”. (BUTLER, 2006, p. 183)

CONSIDERACIONES FINALES: PERSISTENCIAS Y TRANSFORMACIONES

¿Por qué es relevante reparar en la construcción social de la víctima? ¿Cómo impacta esta construcción en el acceso a derechos? ¿Cómo funcionan las desigualdades para intensificar la vulnerabilización de las víctimas en función de sus posiciones situadas? ¿Cómo podemos potenciar a quiénes tienen menos acceso a recursos para el ejercicio efectivo de derechos? ¿Cómo intervenimos para fortalecer la capacidad de autodefinirse y combatir definiciones impuestas? ¿Cómo se relaciona la jerarquización social de categorías de personas con la idea de merecimiento de respeto y justicia? En concreto, de lo que aquí hemos analizado, ¿por qué algunas jóvenes víctimas de violencia sexual y asesinato han suscitado mayor empatía social y han sido socialmente más lloradas que otras? ¿Por qué hay umbrales de tolerancia diferenciales en la producción del horror, indignación y movilización ante las violaciones y asesinatos de jóvenes? ¿Cómo operan estos esquemas socio simbólico jerarquizantes en el entramado policial y judicial?

Las personas con identidades subordinadas a múltiples niveles se enfrentan a mayores niveles de prejuicios y formas de discriminación. Asumir que hay una condición trascendente, por más que sea estructural, como el género o la pobreza, y pensar que actúa de modo universal puede opacar la vulnerabilidad diferencial en quiénes viven en diferentes situaciones en virtud de su etnicidad, edad, orientación sexual, expresión corporal del género o aspecto físico. La idea de “buenas víctimas” y “malas víctimas” ayuda a pensar quién se convierte en víctima de pleno derecho y quién no. Quien es construida como “mala víctima” tiene menos posibilidades de generar empatía, es re victimizada y responsabilizada por lo que le pasó. La comprensión de estas dinámicas puede iluminar las brechas entre el plano nominativo de los derechos y su ejercicio efectivo. Éste supone, entre otras cosas, una potencia subjetiva que no se genera en un vacío social sino en condiciones como las analizadas en este trabajo. La vergüenza ante la culpabilización y el miedo ante la indiferencia o la violencia social e institucional que se pueden volver hacia sí, interfiere en

dicha potenciación. En este sentido, estaríamos en un escenario algo más auspicioso. En los últimos años se vienen produciendo algunos acontecimientos significativos que, entre otras cuestiones, erosionan el orden socio simbólico y moral que construye las malas víctimas y genera otras condiciones de producción de subjetividades.

La Ley Nacional 26.485, de 2009 – Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los Ámbitos en que Desarrollen sus Relaciones Interpersonales –, además de incluir cabalmente el papel del Estado, reconoce los ámbitos públicos de ejercicio de la violencia, no sólo los privados, incorpora la idea de violencia por omisión y establece diferentes modalidades de ejercicio de la violencia. En particular, en su artículo 5º incluye en su tipología a la violencia simbólica como aquella que “a través de patrones estereotipados, mensajes, valores, íconos o signos transmita y reproduzca dominación, desigualdad y discriminación en las relaciones sociales, naturalizando la subordinación de la mujer en la sociedad”. Estas definiciones y clasificaciones pueden contribuir a modificar las percepciones subjetivas del fenómeno, empezando a pensar como violencia a ciertas acciones que antes no se veían como tal. También se reformó el Código Penal en lo relativo a los Delitos contra la Integridad Sexual de las Personas a través de la Ley Nacional 25.087. Además de incrementar las penas para esos crímenes, lo que es destacable para lo que tratamos en este artículo, es que se elimina la categoría de “delitos contra la honestidad” y se pasan a denominar “delitos contra la integridad sexual”, irrumpiendo en la matriz discursiva sexista. (NICOLA, 2016)

A su vez, las cuestiones de género van ganando suficiente relevancia en los medios, de modo que empiezan a aparecer suplementos como “Las 12”, “Soy”, en el diario *Página 12* hasta llegar en la actualidad a encontrar periodistas especializadas en género participando en columnas o segmentos especiales en diversos programas radiales y televisivos.

Sin embargo, hay un acontecimiento colectivo que emerge meses después del asesinato de Melina: el Ni Una Menos, movimiento que realiza su primera marcha masiva en 2015 y logra gran convocatoria, instalando

fuertemente el tema en el escenario nacional.⁸ Si bien es un colectivo heterogéneo que fue diversificando las demandas, con distintos énfasis en función de las coyunturas, el emergente que impulsó a periodistas y artistas a convocar a una marcha fue el asesinato de Chiara Páez, de 14 años. Ella estaba embarazada. Su cuerpo fue encontrado enterrado en un pozo al fondo de la casa de su novio, quien la golpeó, le cortó el cuello y continuó con la golpiza hasta provocarle la muerte. Su muerte venía precedida por otros nueve femicidios ocurridos solo en su provincia, Santa Fe, desde enero de aquel 2015, y de varios casos resonantes de otras chicas asesinadas brutalmente en distintos lugares del país. (ELIZALDE, 2018)

Desde el 2015 en adelante, las “víctimas” son portadas con sus caras sonrientes arrebatadas en los carteles de las marchas. Adquieren nombre, rostro, son visibilizadas en su singularidad pero al mismo tiempo lo son políticamente, “marchan juntas”, en las consignas de sus familiares, amigas, conocidas o portadas por otras anónimas. Melina Romero es una de ellas, su foto junto a pancartas que invocan “Melina somos tod@s”, “Justicia por Melina”, “Melina Romero. Las pibas libres y vivas. Ni Una Menos”. A diferencia de la alterización radical ya analizada, resalta la identificación en la experiencia de vulnerabilidad del cuerpo joven de las chicas. Hay aquí una operación que invierte la lógica de la narrativa hegemónica de la distancia al ser posicionada como una joven que “somos todas”.

Sin embargo, parece prudente no idealizar las formas que viene asumiendo este movimiento *tout court*. Como dice Val flores (2019),⁹ hay dos tonos afectivos que desprenden los feminismos hoy: la fascinación y el desencanto, en una tensión ambigua. No se trata de crear nuevas polarizaciones sino más bien ahondar la complejidad analítica. La masividad del Ni Una Menos visibiliza, pone en agenda, abre debates absolutamente necesarios pero también se producen capturas sectoriales para intereses espurios y se apropian algunos postulados de modo despolitizado. En el mismo

8 En 1995, la escritora y activista mexicana Susana Chávez acuñó la consigna Ni Una Más, en contra de los feminicidios en México. En 2011, apareció asesinada. A esta consigna le siguió Ni Una mujer menos, ni una muerta más.

9 La minúscula en el apellido corresponde al modo de autonominación de la autora.

movimiento se debaten otras formas de exclusión en su interior: las críticas a las lógicas totalitarias de la mirada universalista blanca, al elitismo de las mujeres ricas y famosas, al esencialismo biologicista o de género.

Ante este escenario de explosión intensiva a la que hoy asistimos de los feminismos en su enunciación pública y mediática, y este efecto de encantamiento, Nelly Richard (2018) insiste en el potencial disruptivo de la reactivación de la palabra feminismo, una resonancia múltiple, una suma combinada de acciones políticas que habla distintos lenguajes según los escenarios, y por ello la necesidad de que circule por innumerables voces. (FLORES, 2019)

En el caso particular de este análisis, en una indagación realizada con estudiantes de escuelas secundarias durante las marchas Ni Una Menos (LARES; NIMO, 2019) aparecen indicios de una demarcación de clase. El sujeto de la enunciación se constituye – ante ciertos temas – como alguien que lucha por las mujeres que no tienen recursos, las “mujeres pobres”. Según la visión de algunas jóvenes parecería desdibujarse la participación de “estas mujeres” en este escenario de lucha. Esto puede significar que la “lucha” se hace por “nosotras” y “por la otras” en vez de “con las otras” o “entre todas”. Esta es una forma de producir nuevamente jerarquías y exclusiones en los sujetos políticos.

De todos modos, si bien siguen vigente mecanismos de construcción de mala víctima, que estigmatizan, pasivizan y demanda dar prueba de ser una “buena víctima”, la dinámica del activismo hace que se reaccione con mayor rapidez. Las respuestas inician inmediatamente en las redes sociales pero con posibilidad de tener otras derivas que pueden incluir marchas, comunicados públicos con adhesiones variadas y denuncias ante el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (Inadi) por “violencia mediática”. Esto contribuye a develar el mecanismo de construcción social que desiguala a las víctimas. Será necesario entonces potenciar esta dinámica junto con la revisión de las formas de exclusión – más explícitas y más sutiles – al interior de los feminismos, los movimientos de mujeres y movimientos LGTB+ para la efectivización del ejercicio de los derechos.

Referencias

- ALONSO, L. Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. In: DELGADO, J.; GUTIÉRREZ, J. (coord.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 1995. p. 225-240.
- ALONSO CANO, O. Producción de víctimas: La ideología implícita en los procesos de victimización. *Revista de Antropología Experimental*, Jaén, ESP, n. 14, p. 277-291, 2014. Disponible en: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/1796/1555>. Acceso en: 12 sept. 2018.
- ARIAS MARÍN, A. Teoría crítica y derechos humanos: hacia un concepto crítico de víctima. *Nómadas: revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, Madrid, v. 36, n. 4, 2012. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_NOMA.2012.v36.n4.42298.
- BILBAO, B. S.; FERNÁNDEZ LÓPEZ, L. Crímenes anunciados: análisis de las coberturas mediáticas sobre femicidios en la Argentina. *Question: revista especializada en periodismo y comunicación*, Buenos Aires, v. 1, n. 45, p. 55-68, 2015. Disponible en: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/issue/view/106>. Acceso en: 21 mayo 2019.
- BOESTEN, J. Narrativas de sexo, violencia y disponibilidad: raza. Género y jerarquías de la violencia en Perú. In: WADE, P.; URREA GIRALDO, F.; VIVEROS VIGOYA, M. (ed.). *Raza, etnicidad y sexualidades: ciudadanía y multiculturalismo en América Latina*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas: Centro de Estudios Sociales, 2008. p. 199-220.
- BUTLER, J. *Vida Precaria: el poder el duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- COLE, E. Intersectionality and Research in Psychology. *American Psychologist*, Washington, v. 64, n. 3, p. 170-180, 2009. DOI: 10.1037/a0014564. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/24259595_Intersectionality_and_Research_in_Psychology. Acceso en: 12 junio 2017.
- CRENSHAW, K. Cartografiando los márgenes: interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra las mujeres de color. In: PLATERO MÉNDEZ, R. L. (ed.). *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Barcelona: Bellaterra, 2012. p. 87-122.
- DUARTE QUAPPER, C. Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, Santiago, v. 2, n. 36, p. 99-125, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362012000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=en. Acceso en: 22 mayo 2018.

ELIZALDE, S. Contextos que hablan: revisiones del vínculo género/juventud: del caso María Soledad al # niunamenos. *Última Década*, Santiago, v. 26, n. 50, p. 157-179, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362018000300157>. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362018000300157&lng=en&nrm=iso&tlng=en. Acceso en: 14 marzo 2019.

ELIZALDE, S. *Tiempo de chicas: identidad, cultura y poder*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario, 2015.

ESCALES, V.; CÁRDENAS, E. Ni una menos: la violencia institucional a la luz de la Le y de Protección Integral a las Mujeres. In: CENTRO DE ESTUDIOS LEGALES Y SOCIALES. *Derechos humanos en la Argentina: informe 2016*. Buenos Aires: CELS: Siglo XXI editores, 2016. p. 237-269. Disponible en: <http://www.cels.org.ar/common/IA%202016%2008%20NiUnaMenos.pdf>. Acceso en: 21 mayo 2019.

FARVID, P.; BRAUN, V.; ROWNEY, C. 'No girl wants to be called a slut!': women, heterosexual casual sex and the sexual double standard. *Journal of Gender Studies*, London, v. 26, n. 5, p. 544-560, 2016. DOI: 10.1080/09589236.2016.1150818. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09589236.2016.1150818?scroll=top&needAccess=true&journalCode=cjgs20>. Acceso en: 16 marzo 2018.

FLORES, V. *Esparcir la incomodidad: el presente de los feminismos, entre la fascinación y el desencanto*. 2019. Material Inédito.

GAYOL, S.; KESSLER, G. *Muertes que importan: una mirada sociohistórica sobre los casos que marcaron la argentina reciente*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2018.

HOCHSCHILD, A. *La mercantilización de la vida íntima: apuntes de la casa y el trabajo*. Buenos Aires: Katz, 2011.

INFORME del Observatorio de Violencia contra las Mujeres Ni Una Menos, Mujeres de la Matria Latinoamericana. 2018. Disponible en: <http://www.observatorioniuamenos.com.ar/2018/06/04/a-tres-anos-del-niunamenos-871-femicidios-en-argentina/>. Acceso en: 21 mayo 2019.

JACKSON, S.; VARES, T. Media 'Sluts': 'Tween' Girls' Negotiations of Postfeminist Sexual Subjectivities in Popular Culture. In: GILL, R.; SCHARFF, C. (ed.). *New feminities: postfeminism, neoliberalism and subjectivity*. Londres: Palgrave Macmillan, 2011. p. 134-146.

LA CASA DEL ENCUENTRO. Observatorio de Femicidios en Argentina "Adriana Marisel Zambrano". *Informe de Investigación de Femicidios en Argentina desde año 2008 a 2017*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2017. Disponible en: <http://www.lacasadelencontro.org/descargas/femicidios-10-anios.pdf>. Acceso en: 21 mayo 2019.

LARES, Y.; NIMO, P. *Recuperando experiencias: jóvenes, género y participación*. 2019. Trabajo Final (Grado de licenciatura en Psicología) – Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2019.

NICOLA, J. *Víctimas inocentes vs víctimas culpables: análisis de la cobertura del periodismo digital argentino en las desapariciones de Melina Romero y Lola Chomnalez*. 2016. Tesina (Licenciatura en Comunicación Social) – Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario, 2016.

NIETZSCHE, F. *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza Editorial, 2005.

REGUILLO CRUZ, R. *Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto*. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2000.

RINGROSE J. Are You Sexy, Flirty, Or A Slut? Exploring ‘Sexualization’ and How Teen Girls Perform/Negotiate Digital Sexual Identity on Social Networking Sites. In: GILL, R.; SCHARFF, C. (ed.). *New feminities: postfeminism, neoliberalism and subjectivity*. Londres: Palgrave Macmillan, 2011. p. 99-116.

RINGROSE J. Postfeminist media panics over girls’ ‘sexualisation’: implications for UK Sex and relationship guidance and curriculum. In: SUNDARAM, V.; SAUNTON, H. (ed.). *Global perspectives and key debates in sex and relationships education: addressing issues of gender, sexuality, plurality and power*. London: Palgrave Pivot, 2016. p. 188-205.

RINGROSE, J.; RENOLD, E. Teen feminist killjoys? mapping girls’ affective encounters with femininity, sexuality, and feminism at school. In: MITCHELL, C.; RENTSCHLER, C. (ed.). *Girlhood and the Politics of Place*. New York: Berghahn Books, 2013. p. 104-121. Disponible en: https://www.berghahnbooks.com/downloads/OpenAccess/MitchellGirlhood/9781785333743_OA.pdf. Acceso en: 16 marzo 2018.

RODIGOU NOCETTI, M. Violencia hacia las mujeres: entre la visibilización y la invisibilización. In: DERECHOS humanos, género y violencias. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2011. p. 77-88. Disponible en: <http://apm.gov.ar/periplosdememorias/materiales/3-2/AportesReflexion/DDHHyGenero/DDHHGeneroyViolencia.pdf>. Acceso en: 20 marzo 2017.

SABSAY, L. Por los rumbos de la economía visual: identidades, cuerpos y estéticas. In: ARFUCH, L.; DEVALE, V. (comp.). *Visualidades sin fin: imagen y diseño en la sociedad global*. Buenos Aires: Prometeo, 2009. p. 75-104.

SEGATO, R. *Las estructuras elementales de la violencia: ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2003.

SEGATO, R. *La guerra contras las mujeres*. Madrid: traficantes de sueños, 2016. Disponible en: https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/map45_segato_web.pdf. Acceso en: 20 marzo 2017.

SILBA, M. 'Te tomas un trago de más y te creés Rambo': prácticas, representaciones y sentido común sobre varones jóvenes. In: ELIZALDE, S. (coord.). *Jóvenes en cuestión: configuraciones de género y sexualidad en la cultura*. Buenos Aires: Biblos, 2011. p. 229-267.

TOMASINI, M.; MORALES, G. La "mala víctima": cuerpos, estéticas juveniles femeninas y violencia sexual. *Anuario de Investigaciones*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, v. 23, p. 181-189, 2017.

URTEAGA CASTRO-POZO, M. U. Retos contemporáneos en los estudios sobre juventud. *Alteridades*, México, D.F., v. 21, n. 42, p. 13-32, 2011. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/alte/v21n42/v21n42a2.pdf>. Acceso en: 23 mayo 2018.

VIERA ALCAZAR, M. *Cuando las chicas cantan desobedecen: experiencias y canciones de mujeres jóvenes en el escenario rockero en la Ciudad de México*. 2018. Ponencia presentada en la VI Reunión Nacional de Investigadrxs en Juventudes de Argentina. Protagonismos juveniles a 100 años de la Reforma Universitaria Acciones y debates por los derechos que nos faltan, Córdoba, nov. 2018.

VIVEROS VIGOYA, M. Más que una cuestión de piel: determinantes sociales y orientaciones subjetivas en los encuentros y desencuentros heterosexuales interraciales en Bogotá. In: WADE, P.; URREA GIRALDO, F.; VIVEROS VIGOYA, M. (ed.). *Raza, etnicidad y sexualidades: ciudadanía y multiculturalismo en América Latina*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas: Centro de Estudios Sociales, 2008. p. 247-279.

WEISS, E. Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad. *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, n. 32, p. 83-94, 2009. Disponible en: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/articulos/18.pdf>. Acceso en: 16 jun. 2015.

Sitios web consultados

ARDUINO, I. Melina Romero: la mala víctima. *Revista Anfibia*, San Martín, [201-?]. Disponible en: <http://www.revistaanfibia.com/ensayo/la-mala-victima/>. Acceso en: 12 abr. 2017.

C5N - Caso Melina Romero: Hablan sus papas (parte 1)". [S. l.: s. n.], [2014?]. 1 video (50 min 18 s). Publicado pelo canal C5N. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=x7a5ZScmZjw>. Acceso en: 21 abr. 2019.

CONDENARON a 13 años de cárcel al asesino de Melina Romero. *Clarín*, Buenos Aires, 19 sept. 2017. Disponible en: https://www.clarin.com/policiales/condenaron-13-anos-carcel-asesino-melina-romero_o_r1Y4i68GG.html. Acceso en: 21 abr. 2019.

EL DOLOROSO recuerdo del padre de Melina Romero: era una chica alegre y rebelde. *InfoVelo.com*, Buenos Aires, 24 sept. 2014. Disponible en: <http://www.diarioveloz.com/notas/132154-el-doloroso-recuerdo-del-padre-melina-romero-era-una-chica-alegre-y-rebelde>. Acceso en: 21 abr. 2019.

FIESTA de sexo, drogas y alcohol le costó la vida a la jovencita. Caso Melina Romero: Aún no aparece el cadáver pero se han conocido nuevos detalles del crimen, *Acción 13*: noticias, Bogotá, [2014?]. Disponible en: <https://www.accion13.org.co/FiestaDeSexoDrogasYAlcoholLeCostoLaVidaAMelinaRomero.htm>. Acceso en: 22 abr. 2019.

GELBLUNG, S. Miley Cyrus, la escuela para las futuras Melina Romero. *InfoVelo.com*, Buenos Aires, 6 oct. 2014. Disponible en: https://www.infoveloz.com/post/miley-cyrus-la-escuela-para-las-futuras-melina-romero_107511. Acceso en: 20 abr. 2019.

MONTENEGRO, M. La vida de Melina y el periodismo sin rumbo, *Cosecha Roja*, [s. l.], 24 sept. 2014. Disponible en: <http://cosecharoja.org/la-vida-de-melina-y-el-periodismo-sin-rumbo/>. Acceso en: 20 abr. 2019.

MU: el periódico de lavaca - Todas somos Melina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cooperativa lavaca, año 8, n. 81, oct. 2014. Disponible en: <http://www.lavaca.org/media/pdf/mu/mu81.pdf>. Acceso en: 21 abr. 2019.

SANDÁ, R. Cadáver exquisito (y olvidado). *Página 12*, Buenos Aires, 19 dic. 2014. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-9377-2014-12-19.html>. Acceso en: 22 abr. 2019.

SANTANDER A. A cuatro años de un crimen sin respuestas: la hermana de Lola Chomnalez le hará un homenaje en una plaza porteña. *Infobae*, [s. l.], 1 nov. 2018. Disponible en: <https://www.infobae.com/sociedad/2018/11/01/a-cuatro-anos-de-un-crimen-sin-respuestas-la-hermana-de-lola-chomnalez-le-hara-un-homenaje-en-una-plaza-portena/> Acceso en: 21 abr. 2019.

SE CONOCEN detalles de la muerte de Melina Romero: la mataron a golpes. *InfoVelo.com*, Buenos Aires, 25 sept. 2014. Disponible en: <http://www.diarioveloz.com/notas/132213-se-conocen-detalles-la-muerte-melina-romero-la-mataron-golpes>. Acceso en: 22 abr. 2019.

SOLO dijo no. *Crónica*. Buenos Aires, 2014. Disponible en: http://www.ejes.com/noticia_web_2.cfm?q=aWRfbmgoaWNpYTozNTU3MTkoNSZoeXBIPUQ=. Acceso en: 22 abr. 2019.

UN ASESINATO impactante: condenan y detienen al único acusado del crimen de Melina Romero. *Clarín*, Buenos Aires, 2017. Disponible en: https://www.clarin.com/policiales/condenan-unico-acusado-crimen-melina-romero_o_HyGEHf5eM.html. Acceso en: 7 sept. 2020.

UNA FANÁTICA de los boliches, que abandonó la escuela secundaria. *Clarín*, San Martín, 2014. Disponible en: https://www.clarin.com/policiales/fanatica-boliches-abandono-secundaria_o_S1ek3YcD7g.html. Acceso en: 22 abr. 2019.

Leyes

ARGENTINA. Ley n° 25.087. Delitos contra la integridad sexual 1999.

ARGENTINA. Ley 26.485. Ley de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los Ámbitos en que Desarrollen sus Relaciones Interpersonales. 2009.

Identidades de raça e gênero

*Construções possíveis no contexto
das práticas pedagógicas*

Vaneza Oliveira de Souza

Carmélia Aparecida Silva Miranda

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, temos observado avanços nas discussões, estudos, produções acadêmicas e de material didático no que se refere às relações étnico-raciais¹ e de gênero na escola. Apesar dessa expansão, ainda são grandes os desafios na superação do histórico de invisibilidade das mulheres negras

¹ Neste trabalho, o termo “raça” assume significado político e identitário baseado na análise do racismo brasileiro, suas formas de superação e suas dimensões histórica e cultural. “Etnia” refere-se a um grupo social identificado pela comunidade de língua, cultura, tradições, monumentos históricos e territórios. O termo “étnico-racial” evidencia que, para compreender a realidade do povo negro brasileiro, não somente as características físicas devem ser consideradas, mas também a dimensão simbólica, cultural, territorial, mítica, política e identitária. (GOMES, 2005)

em muitos espaços de educação, o que pode refletir sobre os processos de construção das identidades de gênero e étnico-raciais.

Em suas trajetórias de vida, as mulheres negras são confrontadas com uma carga de (pré)conceitos imputados historicamente que, muitas vezes, posiciona esse grupo como esteticamente feio, culturalmente atrasado e intelectualmente inferior. (SANTOS; MOLINA NETO, 2011, p. 521) Esses mitos de superioridade e inferioridade são crenças que pairam nos discursos e práticas sociais e afetam as relações nos vários espaços de convivência coletiva, como família, escola, ambientes religiosos e outros.

Apresenta-se à escola o desafio de discutir as identidades de gênero e étnico-raciais na perspectiva de valorização das diferenças e combate aos estigmas sociais. O currículo, os materiais escolares e as práticas pedagógicas docentes assumem papel importante na problematização e superação da visão hegemônica geradora de conflitos identitários, seja pela invisibilização ou pelo silenciamento diante de práticas discriminatórias instauradas sobre “grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros”. (CANDAU, 2012, p. 244)

Ao pensar a relevância da escola e das práticas pedagógicas nas discussões sobre identidade e diferença, emergem os seguintes questionamentos: de que forma as relações étnico-raciais e de gênero são problematizadas no contexto das práticas pedagógicas docentes? É possível perceber implicações das práticas pedagógicas sobre os processos de construção das identidades das estudantes negras? A escola promove tempos e espaços formativos com enfoque nas relações étnico-raciais e de gênero?

Ao buscar aproximar-se das respostas a esses questionamentos, este estudo delineou como objetivo analisar as pesquisas que discutem a relação entre as práticas pedagógicas docentes e os processos de construção das identidades de raça e gênero das estudantes negras. Tais pesquisas estão disponibilizadas nos repositórios do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) e Saber Aberto, considerando o recorte temporal de 2013 a 2018.

Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa de base bibliográfica, de natureza qualitativa e exploratória, com enfoque metodológico na revisão sistemática da literatura. Os resultados evidenciam a necessidade de ampliar a discussão sobre as relações de gênero e étnico-raciais na escola, porquanto a instituição ainda reflete a visão racista e sexista, e apontam os processos de formação docente como possibilidade de desenvolvimento de práticas antirracistas e antissexistas. A reduzida quantidade de pesquisas que relacionam as práticas pedagógicas ao processo de construção das identidades das estudantes negras revela que esse é um campo fértil para investigação científica.

Apresentamos a seguir diálogo teórico sobre identidades de raça e gênero no contexto das práticas pedagógicas, baseado em Crenshaw (2002), Franco (2016), Gomes (2012), Silva (2005), entre outros(as), bem como o método pelo qual optamos neste estudo, além dos resultados, discussões e considerações tecidas a partir das análises.

RAÇA, GÊNERO E IDENTIDADES NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES

Ao longo da história brasileira, as mulheres negras foram submetidas a mecanismos de hierarquização relacionados ao seu pertencimento étnico-racial e de gênero, que integraram desde a violência física e sexual até a negação de sua estética e intelectualidade. Os discursos e ações (re)produtores de preconceitos e desigualdades se manifestam no campo social, econômico, político e educacional, refletindo nos processos identitários.

Constituímos diferentes identidades ao longo de nossas trajetórias, dos contextos históricos, sociais, políticos, econômicos, geográficos, dos grupos culturais nos quais estamos inseridos e dos locais, pessoas e instituições com os quais nos relacionamos. Essa, portanto, é uma construção social, pois a forma como percebemos a nós mesmos(as) está relacionada à maneira como somos interpelados(as) pelos(as) outros(as) à nossa volta. (MOITA LOPES, 2002)

Para Kathryn Woodward (2014) e Hall (2014), a identidade é definida pela diferença, porquanto, ao marcar determinada identificação, são

estabelecidas fronteiras e distinções que separam uma identidade da outra, por meio de relações de poder que traduzem o desejo de acesso aos bens sociais por um grupo de forma privilegiada, hierarquizando os demais, a saber: o “outro”, o diferente, o indesejado, inferior. Assim, nossos pertencimentos étnico-raciais, de gênero, classe, sexualidade e outros são elementos que integram esse processo complexo, dinâmico e controverso em que as diferentes identidades são posicionadas.

Nesse contexto, compreendemos que as mulheres negras são interpeladas pelos fatores de gênero e raça de forma simultânea, além de pertencimentos de classe, sexualidade, entre outros. Considerando nossa sociedade patriarcal, machista e racista, o entrecruzamento desses eixos provoca situações ampliadas de “desempoderamento”, como afirma Kimberlé Crenshaw (2002, p. 177). A autora traduz os enfrentamentos diários das mulheres negras ao explicar o termo “interseccionalidade” como

[...] uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. (CRENSHAW, 2002, p. 177)

Assim, entendemos que há um entrecruzamento de fatores que acompanham as trajetórias das mulheres negras e atravessam as relações estabelecidas no espaço escolar. Na escola, as mulheres negras recebem e (re)elaboram uma carga de (pré)conceitos relacionados ao seu pertencimento de gênero e raça que precisam ser problematizados a fim de desnaturalizar hierarquias construídas a partir dessas diferenças e rasurar discursos e práticas discriminatórias que podem afetar sua trajetória e desempenho escolar.

Ao analisar as estatísticas da educação da população negra no Brasil, podemos afirmar que a negação da intelectualidade impacta suas experiências escolares. Estudos como o *Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais* (2013) e *O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil* (2014) mostram desvantagens no processo de escolarização e revelam que a discriminação racial é um dos

principais entraves à continuidade da vida escolar. O cruzamento entre racismo e sexismo opera negativamente sobre a autoconfiança e a autoestima das estudantes, podendo se constituir como uma barreira socioafetiva que prejudica o desempenho e a perspectiva de inserção na vida acadêmica. Assim, embora, em termos de acesso e permanência na educação básica, tenhamos observado alguns avanços nos últimos anos, não se observa movimento proporcional com relação ao ingresso no ensino superior,² o que pode ser explicado pelo quadro de desigualdades interseccionais de raça, gênero, classe e geração enquanto barreiras simbólicas impostas às mulheres negras no Brasil.

Nesse cenário, torna-se fundamental que a escola, como espaço importante de discussão sobre identidade e diferença, (re)pense suas práticas pedagógicas em função da necessidade de ouvir as vozes dos diferentes grupos culturais que nela convivem. Nesse ambiente de negociação de sentidos, onde passamos parte considerável da vida, é possível promover tempos e espaços de produção de significados positivos para as estudantes negras, porquanto aprendemos não apenas conteúdos e saberes cientificamente legitimados, mas também interagimos com pessoas, discursos e imagens reveladores de crenças, ideias, valores, hábitos e (pré)conceitos herdados de uma estrutura social predominantemente patriarcal e racista.

Tomando como ponto de partida as práticas pedagógicas e considerando seu caráter intencional, compreendemos que o(a) professor(a), ao elaborar sua prática, deixa marcas como ser engajado no processo social, histórico e cultural, formando o que Franco (2016) chama de subjetividades pedagógicas. A decisão de trazer para a cena de discussão temas importantes e delicados como raça e gênero, os quais são imersos em questões de ordem teórica, política e ética, vai além da obrigatoriedade do cumprimento dos marcos legais, pois tais temas integram escolhas pedagógicas e metodológicas que refletem a cosmovisão dos(as) docentes e seu compromisso diante das injustiças sociais.

2 Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2018) indicam que o percentual de mulheres brancas com ensino superior completo é 2,3 vezes maior do que o de mulheres negras e é mais do que o triplo daquele encontrado para os homens negros (7%).

Nesse sentido, é importante pensar o papel da escola e das práticas pedagógicas ao tensionar o debate sobre as relações étnico-raciais e de gênero. Apesar de não ser um espaço privilegiado, tampouco único, onde as mulheres e meninas negras podem ser estimuladas a problematizar essas relações, a escola tem o compromisso político de promover deslocamentos nos modos de conceber as diferenças, assumindo outras narrativas sobre o povo negro e as mulheres negras. Trata-se, portanto, de um espaço relevante para pensar cenários educativos/formativos provocadores de experiências positivas em torno do ser mulher negra.

A seguir, detalharemos o percurso metodológico tecido a partir da revisão sistemática da literatura para analisar as pesquisas que discutem as possíveis relações entre as práticas pedagógicas docentes e os processos de construção das identidades das estudantes negras.

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

De acordo com Gil (2002), pesquisa é um processo em que se busca produzir conhecimentos para compreender determinada realidade, fornecendo respostas aos problemas propostos por meio de métodos e procedimentos científicos. No presente trabalho, foi adotada a abordagem qualitativa, em que os fenômenos são compreendidos em sua complexidade histórica, política, social e cultural, tomando a revisão sistemática da literatura como enfoque metodológico para a construção dos dados.

Segundo Sampaio e Mancini (2007, p. 3), a partir da revisão sistemática, é possível acessar o estado da arte de uma temática de forma organizada e consistente, “mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada”, que incorporam uma quantidade substancial de resultados. Para realizar uma boa revisão, é importante planejar as etapas estabelecidas pelo método, quais sejam: elaborar a pergunta de pesquisa, fazer a busca na literatura produzida sobre o tema, selecionar trabalhos que respondem à pergunta base, coletar os dados relevantes, avaliar a qualidade

metodológica, sintetizar os dados, avaliar a qualidade das informações e, por fim, analisar e descrever as informações para publicar os resultados. (GALVÃO; PEREIRA, 2014)

Assim, a pergunta norteadora nos leva a investigar quais são as contribuições das pesquisas realizadas entre os anos de 2013 e 2018 no que se refere à relação entre as práticas pedagógicas docentes e os processos de construção das identidades étnico-raciais e de gênero das mulheres negras. Para tanto, escolhemos as bases de dados da Capes e BDTD, ampliando para os repositórios específicos do PPGEduc e Saber Aberto,³ considerando as pesquisas publicadas nesses seis anos.

As buscas foram realizadas em duas etapas: a primeira entre os dias 22 e 31 de outubro de 2018, na Capes e na BDTD; e a segunda entre os dias 14 e 25 de janeiro de 2019, no PPGEduc e Saber Aberto, tomando por base os descritores: “práticas pedagógicas”, “educação”, “escola”, “identidade” e “mulher negra”. As etapas de operacionalização da revisão foram: a busca por meio de descritores nos bancos de dados acadêmicos digitais citados; seleção dos trabalhos por relevância e aproximação do tema; análise das pesquisas com base no resumo, introdução e considerações finais. Foram utilizados como critérios de inclusão: os trabalhos oriundos de programas de mestrado acadêmico ou profissional e doutorado em Educação ou áreas afins; grande área das ciências humanas, com referência direta à educação escolar; trabalhos realizados no Brasil; pesquisas que investigam temas relacionados à construção das identidades de mulheres negras ou gênero e etnia no contexto da educação formal ou das práticas pedagógicas. Os critérios de exclusão incluíram trabalhos não relacionados à grande área da educação e pesquisas anteriores a 2013.

A partir da busca geral por descritores, foram construídos os dados que subsidiaram as discussões desta pesquisa. Aplicando os critérios de inclusão e exclusão, selecionamos dez pesquisas na primeira etapa. Entretanto, decidimos ampliar a busca a fim de incorporar trabalhos desenvolvidos na

3 Repositórios específicos dos programas de pós-graduação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* I e IV, respectivamente.

Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Para tanto, foram consultados os repositórios Saber Aberto e a página do PPGEduc, seguindo o mesmo caminho metodológico: descritores e critérios de inclusão e exclusão.

Ao analisar as informações levantadas na Capes e na BDTD, observamos que existe uma considerável quantidade de trabalhos que tratam das “práticas pedagógicas”, sendo 9.506. Quando relacionamos o termo com “identidade”, esse número cai para 951 e, ao refinar a busca com os descritores “prática pedagógica” e “identidade da mulher negra”, não são encontrados registros de trabalhos. Relacionando “práticas pedagógicas”, “identidade” e “mulher negra” separados por “and”, encontramos dois trabalhos, um em cada banco de dados. A partir dos descritores “escola” e “identidade da mulher negra”, encontramos seis trabalhos. Ao relacionar “educação” e “identidade da mulher negra”, são encontrados oito trabalhos diferentes e, por fim, ao relacionar “escola”, “identidade” e “mulher negra”, separados por “and”, são encontrados 41 trabalhos. Aplicados os critérios de exclusão, dez trabalhos foram selecionados nesses dois bancos.

Na ampliação da busca nos repositórios do PPGEduc e Saber Aberto, foram encontradas 18 pesquisas utilizando os mesmos descritores, das quais nove foram selecionadas para análise, tendo em vista a correlação com esta investigação. Somando os quatro repositórios, foram selecionados, ao todo, 19 trabalhos para análise mais detalhada por concluir que fazem referência à pergunta desta revisão. São 17 dissertações de mestrado, sendo seis de mestrado profissional, e duas teses de doutorado. Após análise inicial, partimos para a leitura mais detalhada dos trabalhos – resumo, introdução e resultados –, apresentados a seguir, em suas características gerais.

Quadro 1 – Informações gerais das dissertações analisadas

Título	Autor(a)	Nível/programa	Instituição	Ano
Processos educativos formais e não formais na constituição das identidades quilombolas: o caso do Kaonge	Júlio César da Silva Barbosa	Dissertação do PPGEduc	UNEB, Salvador (BA)	2013

Título	Autor(a)	Nível/programa	Instituição	Ano
Mulheres negras e seus cabelos: um estudo sobre questões estéticas e identitárias	Camila Simões Rosa	Dissertação do curso de mestrado em Psicologia	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), SP	2014
Caderno de leitura literária para a EJA: uma proposta étnicoracial	Deise Santos do Nascimento	Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (ProfLetras)	Universidade Federal de Sergipe (UFS), Itabaiana (SE)	2015
Dinâmicas para a escolarização da criança negra em Salvador: a experiência da Escola Criativa Olodum – Eco	Simone Magalhães Santos	Dissertação do PPGEduc	UNEB, Salvador (BA)	2015
Nos traços da mulher: a menina negra na literatura infantil negro-brasileira.	Shirlene Almeida dos Santos	Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens	UNEB, Salvador (BA)	2016
Gênero, raça e classe: discursos de mulheres negras acadêmicas e mulheres negras comunitárias	Daiane Severo da Silva	Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), RS	2016
A Lei nº 10.639/03 e as questões étnico-raciais no currículo do Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo – Caetitê/Ba: Um estudo no Curso Técnico em Secretariado – Proeja	Celeste Aparecida Pimentel	Dissertação do mestrado profissional em Educação de Jovens e Adultos	UNEB, Salvador (BA)	2016
Relações étnico-raciais no contexto das práticas pedagógicas do Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira em Aguada Nova, Lapão (BA)	Tânia Cavalcante Pires	Dissertação do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED)	UNEB, Jacobina (BA)	2016
As inter-relações entre discriminação racial, de gênero e exclusão social na trajetória de mulheres negras da EJA	Maristela Pereira Leal	Dissertação do curso de mestrado em Psicologia	Instituto Centro Universitário de Brasília (CEUB) de Pesquisa e Desenvolvimento, Brasília (DF)	2017

Título	Autor(a)	Nível/programa	Instituição	Ano
Possibilidades de resiliência no estar-sendo negra: “é preciso ter coragem pra ter na pele a cor da noite”	Luciane Bello	Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), RS	2017
Letramento crítico e vozes de alunas e professora acerca das identidades sociais de gênero com intersecção de raça e de classe no livro didático de Língua Inglesa	Michele Padilha Santa Clara	Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), GO	2017
Contra as correntes: refletindo sobre identidades de gênero e de raça em aulas de Língua Portuguesa	Fernanda Santos Vallim da Silva	Dissertação do mestrado profissional em Práticas de Educação Básica	Colégio Pedro II, RJ	2017
Ensino e identidades: um estudo sobre as mulheres negras na escola	Hemanuelle Di Lara Siqueira Jacob	Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica	Universidade Federal de Goiás (UFG), GO	2017
Da escola no quilombo à escola do quilombo: a prática pedagógica como elemento substancial para fortalecer sentidos de pertencimentos identitários	Danielma da Silva Bezerra Brasileiro	Dissertação do MPED	UNEB, Jacobina (BA)	2017
Ações curriculares do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em escolas públicas de Rio Branco-AC	Andrio Alves Gatinho	Tese do PPGEduc	UNEB, Salvador (BA)	2017
Práticas pedagógicas: identidade étnico-racial das comunidades quilombolas de Paus Altos e Gavião – Antônio Cardoso – Bahia	Cleves de Oliveira Serra	Dissertação do MPED	UNEB, Jacobina (BA)	2017
Por uma pedagogia crioula: memória, identidade e resistência no quilombo de Conceição das Crioulas – PE	Márcia Jucilene do Nascimento	Dissertação do Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (MESPT)	Universidade de Brasília (UnB)	2017

Título	Autor(a)	Nível/programa	Instituição	Ano
Mulheres do quilombo: identidade étnica, gênero e educação na comunidade Porto dos Cavalos – Ilha de Maré/Bahia	Girleide da Silva Xavier	Dissertação do PPGEduc	UNEB, Salvador (BA)	2018
Educação e diversidade étnico racial	Raimundo Nonato Nascimento Junior	Dissertação do mestrado em Educação	Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), Goiânia	2018

Fonte: elaborado pelas autoras.

A seguir, apresentaremos as discussões a partir das pesquisas analisadas com a finalidade de compreender de que forma esses trabalhos problematizam a relação entre as práticas pedagógicas docentes e os processos de construção das identidades das mulheres/estudantes negras.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

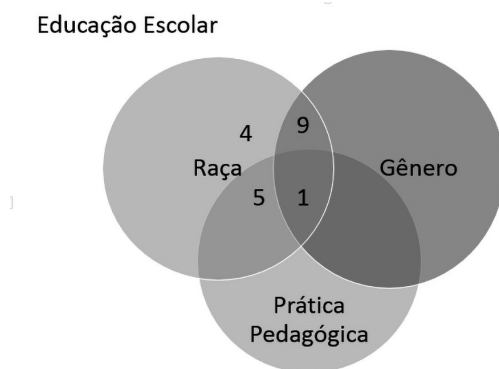
A partir das pesquisas levantadas nesta revisão, observamos que 2017 foi o ano que mais concentrou trabalhos, 9 dos 19 analisados, seguido pelo ano de 2016, com quatro pesquisas. Os trabalhos foram desenvolvidos em cinco universidades federais, dez estaduais e quatro particulares, ratificando as universidades públicas como as maiores produtoras de pesquisas do país. Elas encontram-se distribuídas entre oito estados: uma no Paraná, duas em Goiás, duas no Distrito Federal, duas no Rio Grande do Sul, uma em São Paulo, uma no Rio de Janeiro, uma em Sergipe e nove na Bahia. Os trabalhos selecionados na busca geral concentram-se nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, o que pode ser compreendido devido à prevalência dos cursos de pós-graduação nessas regiões. Com a ampliação da busca nos repositórios do PPGEduc e Saber Aberto, foram encontradas nove pesquisas na UNEB.

A maioria das pesquisas é de autoria de mulheres (15), impulsionadas por suas histórias de vida, as quais se posicionam no lugar de luta e resistência, tomando a ciência como campo importante para dar visibilidade à

mulher negra no espaço da academia e romper com o silêncio epistemológico imposto a esse grupo. (SANTOS, 2009) Ao contextualizar o interesse pela temática em estudo, algumas dessas mulheres relatam suas trajetórias como estudantes ou professoras e suas experiências pessoais marcadas pela invisibilidade e discriminação e denunciam a violência epistêmica que invisibiliza as produções das intelectuais negras.

É importante destacar que as 19 pesquisas selecionadas fazem interface entre relações de gênero e/ou raça/etnia com a educação escolar, abordando aspectos diversos, como currículo, material didático e relações no ambiente escolar, mas apenas uma pesquisa traz a discussão específica da relação entre as práticas pedagógicas e as questões de gênero e raça/etnia. A reduzida quantidade de pesquisas com esse enfoque específico revela o quanto as questões interseccionais⁴ de gênero e raça, no contexto das práticas pedagógicas, ainda são pouco tematizadas no espaço acadêmico.

Figura 1 – Quantidade de pesquisa que estabelecem relação entre raça/etnia, gênero e prática pedagógica, conforme as pesquisas analisadas



Fonte: elaborada pelas autoras.

4 “A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras”. (CRENSHAW, 2002, p. 177)

As dez pesquisas que integram os dois eixos de subordinação aqui delineados evidenciam que há uma preocupação por parte de algumas escolas e educadores(as) em discutir a realidade das estudantes negras. Assim como afirma Crenshaw (2002), para compreender os enfrentamentos diários das mulheres negras é importante considerar o entrecruzamento de fatores que acompanham suas trajetórias, que integram raça e gênero, além de outros aspectos, como classe e sexualidade. Ao desconsiderá-los, são produzidas situações silenciosas de opressão, comumente atribuídas apenas a um eixo de subordinação, invisibilizando as interseccionalidades.

As pesquisas que integram raça e gênero apontam que a operação simultânea dos dois fatores configura-se como obstáculo na vida familiar, escolar e profissional das mulheres negras, limitando seus espaços de atuação e suas possibilidades de ascensão social. Algumas autoras defendem que a combinação desses fatores amplia as desvantagens e vulnerabilidades sobre as mulheres/estudantes negras e reclama maior problematização no tempo e espaço cotidianos da escola, o que integra sobremaneira as práticas pedagógicas docentes.

A análise dos trabalhos revela, ainda, que a escola é o local onde acontecem muitas experiências marcantes para as meninas negras, relacionadas a questões estéticas, culturais e intelectuais. É na escola, muitas vezes, que os primeiros conflitos aparecem, seja pela invisibilização ou pelo silenciamento institucional diante de práticas discriminatórias reproduzidas pelos(as) estudantes ou pelos(as) docentes.

A questão da estética emerge de muitas pesquisas por meio das vozes das colaboradoras, o que remete à discussão sobre como o preconceito produz negação e afeta a autoestima e a confiança intelectual das estudantes. O corpo negro e o cabelo crespo são elementos marcadores das infâncias e experiências escolares dessas mulheres, os quais, ao operar de forma discriminatória, podem gerar conflitos em relação às suas identidades de gênero e raça/etnia.

O trabalho intitulado *As inter-relações entre discriminação racial, de gênero e exclusão social na trajetória de mulheres negras da EJA* (2017), como exemplo, interroga a trajetória das mulheres negras estudantes da

Educação de Jovens e Adultos (EJA), sua prevalência, seus (in)sucessos e a interseccionalidade entre raça, gênero e classe, localizando a escola como espaço importante na construção das identidades de tais mulheres. Destaca a questão da autoestima, relacionada aos estigmas estéticos e intelectuais que podem levar ao desestímulo à evasão e ao fracasso escolar.

Para Gomes (2003, p. 8), a discriminação relacionada aos aspectos corporais “talvez seja [...] uma das piores maneiras de o racismo se perpetuar”, pois direciona as características e diferenças na perspectiva da padronização pautada na superioridade/inferioridade, beleza/feiúra. Isso porque o corpo é a representação social da nossa imagem – por meio dele nos relacionamos com o outro e com o mundo. Assim, a identidade negra se conforma no interior de conflitos de rejeição/aceitação da própria imagem e corporeidade, que são dimensões importantes da negritude e devem ser problematizadas na escola.

A pesquisa *Nos traços da mulher: a menina negra na literatura infantil negro-brasileira* (2016) analisou a representação da menina negra nas obras infantis negro-brasileiras escritas por mulheres negras e concluiu que, diferentemente da literatura produzida por brancos(as), tais escritas contribuem para a desconstrução de estereótipos e valorização da história, cultura, estética e ancestralidade negra, promovem a construção de imagens positivas, empoderam as meninas negras e trazem muitos discursos de combate ao racismo e à estereotipia, mostrando que existe um caminho de luta que deve ser publicizado. Com enfoque na literatura, essa pesquisa traz grandes contribuições para pensar as africanidades e as práticas pedagógicas antirracistas, indicando que há efeitos sobre as identidades das meninas negras.

Nesse sentido, Silva (2005) explica a importância do trabalho pautado nas africanidades brasileiras, ou seja, relacionado às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Refere-se aos modos de ser, viver e organizar as lutas específicos dos(as) negros(as) do Brasil e as marcas da cultura africana que fazem parte do seu cotidiano, como forma de atender “ao direito dos descendentes de africanos, assim como de todos os cidadãos brasileiros, à valorização de sua identidade étnico-histórico-cultural,

de sua identidade de classe, de gênero, de faixa etária, de escolha sexual”. (SILVA, 2005, p. 150) A valorização da escrita dos(as) autores(as) negros(as) e dos saberes e experiências dos povos e comunidades negras integram um aspecto importante quando se assumem práticas pedagógicas nessas bases.

Ao direcionar nosso olhar para as comunidades remanescentes de quilombos, observamos que são foco de investigação em seis pesquisas, sendo que apenas uma delas discute o recorte das mulheres negras quilombolas. A ampliação dos estudos sobre povos quilombolas, que enfrentam obstáculos relacionados ao fato de se constituírem como povos tradicionais, com formas próprias de viver, representa um avanço considerável. Segundo quatro das seis pesquisas, existe um distanciamento entre as práticas escolares e pedagógicas e a cultura local, o que influencia negativamente na afirmação das identidades negra e quilombola.

É importante lembrar, nesse sentido, que o “ritual pedagógico do silêncio” (GONÇALVES, 1987, p. 28), que muitas vezes ocorre de forma inconsciente, opera eficazmente na criação de um ambiente de desvalorização das mulheres negras e de reprodução dos processos de exclusão e marginalização das estudante e pode favorecer a construção de identidades negativas relacionadas ao seu grupo de pertencimento.

Em contrapartida, a pesquisa *Mulheres do quilombo: identidade étnica, gênero e educação na comunidade Porto dos Cavalos – Ilha de Maré/Bahia* (2018), que integra raça e gênero, atesta o protagonismo das mulheres e sua presença na formação da identidade étnica de seu grupo. A autora afirma que as mulheres têm participação fundamental na comunidade e protagonizam espaços importantes de decisão na família, na educação, no trabalho, na associação e nos espaços religiosos. A referida pesquisa atesta a participação das mulheres na valorização dos saberes locais, na formação educacional formal e não formal e no fortalecimento da identidade étnica na comunidade.

Dentre as pesquisas analisadas, no que se refere à discussão sobre práticas pedagógicas emancipatórias, destacamos a dissertação de mestrado *Por uma pedagogia crioula: memória, identidade e resistência no Quilombo de Conceição das Crioulas – PE*, que evidencia como a construção de um projeto de

escola que parte da história e cultura de seu povo e rejeita a ideologia colonizadora, valorizando sua memória, sua cultura, sua estética e os saberes populares, partindo desses saberes para a construção do conhecimento científico, interfere positivamente na construção da identidade dos(as) estudantes. Descreve, em detalhes, como a escola quilombola adequou sua organização curricular, sua prática pedagógica e seu calendário letivo para suprir as necessidades da comunidade a partir da pedagogia crioula, considerada uma prática de essência feminina. Dessa forma, traz relevantes contribuições na discussão acerca da importância do papel da escola e dos(as) docentes, inclusive na construção de currículos e práticas que abordem de forma emancipatória a história e cultura africana e afrodescendente.

Ao mostrar as lutas travadas pela escola e comunidade e os bons resultados alcançados ao garantir aos(as) estudantes o direito a uma educação que valoriza seu grupo, a autora reafirma que fazer educação descolonizadora é um grande desafio, pois contrasta com os interesses dominantes e desafia forças políticas e sociais que pretendem a manutenção de sua soberania sobre grupos sociais historicamente subalternizados. O foco da referida pesquisa foi discutir a pedagogia crioula, que destaca a atuação das mulheres para a afirmação da identidade quilombola, embora sem enfoque nos atravessamentos que compõem o processo de construção das identidades das mulheres negras quilombolas de forma específica.

Observamos ainda seis pesquisas oriundas de mestrados profissionais, as quais trazem importantes contribuições ao ouvir as vozes do povo negro, das mulheres negras, quilombolas, valorizando saberes e fazeres da comunidade local e problematizando o papel da escola de desnaturalizar as hegemonias vivenciadas na sociedade e na própria instituição. Quatro das pesquisas apresentam contribuições concretas na perspectiva de superação do distanciamento entre teoria e prática, que é própria do caráter intervencionista dos mestrados profissionais em Educação, pois, além de produzir conhecimento novo, cumprem seu papel ao incorporar a pesquisa como proposta de intervenção direta nos espaços de atuação docente, colocando o conhecimento produzido na academia a serviço da educação básica. (SILVA; SÁ, 2016)

Dentre esses trabalhos, destacamos a dissertação *Contra as correntes: refletindo sobre identidades de gênero e de raça em aulas de Língua Portuguesa* (2017), produzida no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, que teve como objetivo provocar reflexões que favoreçam a mudança no olhar das jovens negras do oitavo ano da Rede Municipal de Belford Roxo sobre suas identidades de gênero e de raça. A referida pesquisa traz uma discussão interessante sobre a importância do trabalho pautado na interculturalidade e decolonialidade no processo da educação escolar a fim de superar a visão subalternizada do povo negro e das mulheres negras, com enfoque na prática dos(as) professores(as) de Língua Portuguesa. Assim, a pesquisa representa uma contribuição bastante significativa na discussão sobre a identidade de raça e gênero das estudantes, por problematizar alguns aspectos da prática pedagógica dos(as) estudantes do ensino fundamental II, com enfoque na disciplina de Língua Portuguesa.

Os resultados dessa pesquisa evidenciam a necessidade de reflexão sobre os processos de formação das identidades de meninas negras” por parte da escola e dos(as) docentes, percebendo que “recursos didático-pedagógicos que adotam a perspectiva da decolonialidade podem contribuir para a (re)construção e o surgimento de novas práticas e saberes entre estudantes que ressignifiquem ser mulher e menina negra em nossa sociedade”. (SILVA, 2017, p. 22) Destacam ainda a necessidade de produção de materiais educacionais que favoreçam os debates sobre o ser mulher e negra em uma sociedade racista, machista e patriarcal.

As pesquisas afirmam que as práticas pedagógicas, o material didático e o currículo são elementos fundamentais para o trabalho escolar pautado na problematização e valorização da diferença, colocando no centro do debate a pluralidade cultural presente nesse espaço. Segundo Gomes (2012, p. 24), é importante reorganizar currículos, práticas pedagógicas e relações sociais dentro da escola de forma a ouvir as vozes e dar visibilidade ao segmento negro da população, valorizando esse espaço e seu contexto na produção de subjetividades que interferem na “construção das identidades e autoestima dos sujeitos”.

Algumas pesquisas destacam a necessidade de problematizar materiais didáticos em que as mulheres negras são invisibilizadas ou aparecem de forma inferiorizada, estereotipada; questionam sua intelectualidade e as posicionam em situação de subalternidade, tanto no aspecto financeiro quanto profissional e emocional. As pesquisas discutem a necessidade de promover práticas contra-hegemônicas, problematizando e questionando os papéis sociais apresentados em livros e outros materiais e sua relação com a estrutura racista mais ampla. Ou seja, ao pensar suas práticas, os(as) docentes precisam questionar os efeitos de imagens, textos e músicas que apresentem conteúdo racista ou sexista, inclusive tomando decisões sobre sua manutenção ou exclusão.

Grande parte dos(as) autores(as) conclui que ainda é um grande desafio para a escola o trabalho com a diversidade étnico-racial, assim como de gênero, pois, apesar dos avanços teóricos dentro dessas temáticas, em especial a partir da promulgação da Lei nº 10.639/03,⁵ esse espaço ainda contribui para a perpetuação da exclusão social e educacional, sendo necessário investir na formação dos(as) professores(as), instrumentalizando-os(as) a problematizar a visão subalternizada da população negra e das mulheres negras.

Nesse sentido, Candau (2003) afirma que a escola está distante de promover o que chama de justiça curricular, com práticas pautadas nos interesses dos grupos menos favorecidos para superação histórica da desigualdade. Para a autora, o desafio que se apresenta é a construção de práticas pedagógicas que possibilitem aos(as) estudantes questionar as relações de poder construídas para garantir a manutenção das desigualdades. Para tanto, os processos formativos, desde a formação inicial e continuada até a autoformação, precisam dar conta dos debates em torno das diferenças e construtos hegemônicos que atravessam as relações sociais.

A formação docente, apontada pelas pesquisas como insuficiente, contribui para evitar que a escola reproduza práticas racistas que colocam

5 Lei que altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 e estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas.

negros e negras à margem da sociedade. O movimento de formação oferece as bases teóricas que contribuem para que os(as) professores(as) percebam a realidade sexista e racista presente dentro e fora da escola e se posicionem política e eticamente no sentido de superar o etnocentrismo e o patriarcalismo, desalienando processos pedagógicos. (MUNANGA, 2005)

Nesse sentido, um avanço apontado pelas pesquisas é a tendência de ampliação nas discussões sobre história e cultura afro-brasileira e africana para além da área de história, literatura e artes. Pesquisas que envolvem outras disciplinas, como Educação Física e Língua Inglesa, evidenciam que os resultados de alguns processos formativos desenvolvidos nas universidades e sistemas de ensino estão começando a ser colhidos.

As pesquisas revelam ainda o potencial de resiliência e resistência das mulheres negras, que, apesar de todos os obstáculos impostos pela discriminação interseccional, permanecem firmes na luta, mostrando seu valor e sua força, muitas delas engajando-se em movimentos sociais e na militância política como forma de buscar alternativas para reduzir as hierarquias sociais. Conforme atestam Fiabiani, Gomes e Miranda (2017), as mulheres negras sempre foram atuantes no trabalho, nas atividades religiosas, nos espaços políticos e nos movimentos de resistência.

Nesse sentido, a tese de doutoramento intitulada *Possibilidades de resiliência no estar-sendo negra: “é preciso ter coragem pra ter na pele a cor da noite”* (2017) observou o protagonismo das mulheres negras e sua importante participação na escola, no trabalho, nas artes e a forma como suas experiências contribuem no processo de ser/tornar-se mulher negra por meio da valorização do coletivo, da estética negra, do resgate da autoestima, fortalecendo suas identidades étnico-raciais e de gênero. Destaca como esse processo é desafiador em um país onde as relações raciais são conflituosas e as mulheres negras precisam se afirmar em vários espaços, incluindo a escola.

Ao descrever as atuações de tais mulheres, as pesquisas nos levam a refletir sobre a necessidade de trazer para os cenários de formação dos(as) estudantes as experiências de muitas mulheres negras que são referências em suas cidades, comunidades e famílias nas diversas áreas, como saúde,

educação, política, direito, artes, religiosidade, entre outras. Essas contribuições não podem ser apagadas do currículo escolar e devem ser pautadas no interior das práticas pedagógicas docentes de forma sistemática.

Ao final desta análise, consideramos valiosas as contribuições das pesquisas selecionadas, pois, embora a maioria não aborde diretamente as práticas pedagógicas, afirmam o espaço escolar enquanto ambiente importante na promoção de práticas que desestabilizem hierarquias de raça e gênero. A grande maioria enfatiza a contribuição da educação escolar na problematização e superação das visões racistas e sexistas que permeiam nossa sociedade e influenciam de alguma maneira no processo de construção das identidades das estudantes negras.

Observamos, contudo, um campo amplo para investigações no que se refere às pesquisas que discutem, de forma específica, a relação entre as práticas pedagógicas e a construção das identidades das meninas negras, considerando as interseccionalidades de gênero e raça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta revisão, constatamos que há uma quantidade reduzida de trabalhos que tratam sobre práticas pedagógicas e identidades das mulheres negras, pois, em geral, esses temas são discutidos de forma dissociada. Poucos trabalhos investigam a implicação das práticas pedagógicas na construção das identidades de gênero e raça, considerando o período e os bancos de dados avaliados. Ainda assim, todas as pesquisas trouxeram considerações importantes, que lançam outros olhares para as relações étnico-raciais e de gênero no ambiente escolar e no contexto das práticas pedagógicas, o que nos leva a compreender sua configuração como elementos importantes no processo de construção das identidades das estudantes negras.

Reforçamos a premissa de que a abordagem (in)adequada ou o silenciamento de tais temáticas na escola podem impactar no desempenho das estudantes, porquanto aciona aspectos da subjetividade, da autoestima, da autoconfiança e da autoexpectativa que podem ter repercussão na sua vida

escolar, acadêmica e profissional. A escola e os(as) educadores(as) precisam assumir seu papel social no que concerne à desconstrução das crenças inferiorizantes imputadas à população negra e às mulheres negras. Para tanto, é necessário desafiar a atual ordem das coisas, a cultura hegemônica, os padrões, as hierarquias, as relações de poder, as práticas excludentes, os discursos de dominação e opressão.

Não se trata de tarefa simples, pois exige do(a) professor(a) um processo formativo aprofundado no que se refere à formação inicial, continuada e à autoformação. Esse processo formativo, que, segundo as pesquisas, precisa ser ampliado, possibilita tanto a construção de conhecimentos conceituais sobre as contribuições do povo negro quanto a sensibilidade do olhar para o outro, a escuta das vozes desse grupo culturalmente silenciado e invisibilizado, a disposição para o enfrentamento das práticas excludentes e a participação na mudança da cultura escolar para a construção de práticas antirracistas, antissexistas e emancipadoras.

É imperativo construir práticas pedagógicas que valorizem a diferença e enalteçam as negritudes e o feminino, considerando que a escola é um dos espaços referenciais onde formamos nossas identidades. Nesse sentido, as pesquisas mostraram que ainda se constitui como desafio para essa instituição colocar no centro do debate a pluralidade cultural presente em seu espaço, tematizando e problematizando as hierarquias produzidas a partir da intersecção gênero e raça/etnia que atravessam as relações sociais e escolares.

A academia tem um papel importante nesse sentido, tanto no que diz respeito à construção de currículos e práticas que atendam às atuais demandas no processo de formação de professores, como também ao valorizar, incentivar e abrir espaços para a ampliação das pesquisas relacionadas a gênero e raça/etnia. Trata-se, portanto, de um campo fértil para novas investigações e para a produção de conhecimentos científicos concernentes aos elementos constitutivos da formação das identidades das estudantes negras no âmbito das práticas pedagógicas docentes.

Referências

- BARBOSA, J. C. da S. *Processos educativos formais e não formais na constituição das identidades quilombolas: o caso do Kaonge*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.
- BELLO, L. *Possibilidades de resiliência no estar-sendo negra: “é preciso ter coragem pra ter na pele a cor da noite”*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- BRASILEIRO, D. S. B. *Da escola no quilombo à escola do quilombo: a prática pedagógica como elemento substancial para fortalecer sentidos de pertencimentos identitários*. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2017.
- CANAU, V. M. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2018.
- CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos a gênero. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2018.
- (O) ENFRENTAMENTO DA EXCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL. Brasília, DF: UNICEF, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2014.
- FIABIANI, A.; GOMES, A. B. S.; MIRANDA, C. A. S. (org.). *Do pilão ao batom: histórias de mulheres quilombolas*. Curitiba: CRV, 2017.
- FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 4 jun. 2018.
- GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, Brasília, DF, v. 23, p. 183-184, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ress/v23n1/2237-9622-ress-23-01-00183.pdf>. Acesso em: 4 out. 2018.
- GATINHO, A. A. *Ações curriculares do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em escolas públicas de Rio Branco-AC*. 2017. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In: EDUCAÇÃO anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, maio/ago. 2003. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200006>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200006&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 13 set. 2018.

GOMES, N. L. As práticas pedagógicas com as relações étnicoraciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. *In: GOMES, N. L. (org.). Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnicoraciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília, DF: MEC: Unesco, 2012. p. 18-33.

GONÇALVES, L. A. de O. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, p. 27-30, 1987.

HALL, S. Quem precisa de identidade? *In: SILVA, T.T. da (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-130.

IBGE. *Estatísticas de Gênero: Indicadores Sociais das Mulheres no Brasil*. Estudos e Pesquisas. 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf. Acesso em: 15 out. 2018.

JACOB, H. di L. S. *Ensino e Identidades: um estudo sobre as mulheres negras na escola*. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação Básica, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

LEAL, M. P. *As inter-relações entre discriminação racial, de gênero e exclusão social na trajetória de mulheres negras da EJA*. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento, Centro Universitário de Brasília, Brasília, DF, 2017.

LOUZANO, P. Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 36., 2013, Goiânia. *Anais [...]*. Goiânia: ANPED, 2013.

MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. F. Educação escolar e cultura(s): construindo Caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, 2003.

MUNANGA, K. (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

- NASCIMENTO, D. S. do. *Caderno de leitura literária para a EJA: uma proposta étnicoracial*. Dissertação (Mestrado em Letras Profissional em Rede) – Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2015.
- NASCIMENTO JUNIOR, R. N. *Educação e diversidade étnico racial*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.
- NASCIMENTO, M. J. *Por uma pedagogia crioula: memória, identidade e resistência no quilombo de Conceição das Crioulas – PE*. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017.
- PIMENTEL, C. A. *A Lei nº 10.639/03 e as questões étnico-raciais no currículo do centro territorial de educação profissional do sertão produtivo – Caetitê/Ba: um estudo no curso técnico em secretariado – Proeja*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade Estadual do Estado da Bahia, Salvador, 2016.
- PIRES, T. C. *Relações étnico-raciais no contexto das práticas pedagógicas do Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira em Aguada Nova, Lapão (BA)*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2016.
- PIZZANI, L. *et al*. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. *RDBCI: revista digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, v. 10, n. 1, p. 53-66, 2012.
- ROSA, C. S. *Mulheres negras e seus cabelos: um estudo sobre questões estéticas e identitárias*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2014.
- SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbfis/v11n1/12.pdf>. Acesso em: 4 out. 2018.
- SANTA CLARA, M. P. *Letramento crítico e vozes de alunas e professora acerca das identidades sociais de gênero com intersecção de raça e de classe no livro didático de Língua Inglesa*. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.
- SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.
- SANTOS, S. A. dos. *Nos traços da mulher: a menina negra na literatura infantil negro-brasileira*. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagens) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

- SANTOS, S. M. *Dinâmicas para a escolarização da criança negra em Salvador: a experiência da Escola Criativa Olodum – ECO*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.
- SANTOS, V.; MOLINA NETO, V. Aprendendo a ser negro: a perspectiva dos estudantes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 516-537, maio/ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/phd?pid+S0100-15742011000200010&script=sci_abstract&tlNg=pt. Acesso em: 2 fev. 2018.
- SERRA, C. de O. *Práticas pedagógicas: identidade étnico-racial das Comunidades Quilombolas de Paus Altos e Gavião - Antônio Cardoso – Bahia*. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2017.
- SILVA, A. L. G. da; SÁ, M. R. G. B. de. Mestrado profissional: cenários e singularidades em intervenções na educação. *Revista Plurais*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 59-71, jan./abr. 2016.
- SILVA, D. S. *Gênero, raça e classe: discursos de mulheres negras acadêmicas e mulheres negras comunitárias*. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.
- SILVA, F. S. V. da. *Contra as correntes: refletindo sobre identidades de gênero e de raça em aulas de língua portuguesa*. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2017.
- SILVA, P. B. G. e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, K. (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília, DF: MEC, SECAD, 2005. p. 155-174.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.
- XAVIER, G. da S. *Mulheres do quilombo: identidade étnica, gênero e educação na comunidade Porto dos Cavalos – Ilha de Maré/Bahia*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

Violência, discursos de ódio, mulheres negras e interseccionalidade

O caso Tia Má

TELMA BRITO ROCHA

CLEYTON WILLIAMS G. DA S. BRANDÃO

A violência é uma forma envolvente que tem suas modulações paroxistas e suas manifestações minúsculas. [...] misteriosa violência que nos obscurece, que ocupa nossa vida e nossas discussões, que perturba nossas paixões e razões. (MAFFESOLI, 1987, p. 9)

INTRODUÇÃO

A formação e a constituição da sociedade e, segundo Ribeiro (1995), do “povo brasileiro” se deram de variadas maneiras. Nossa base ancestral possui heranças indígenas, europeias – mais fortemente de Portugal – e africanas. Tais herdades estão presentes tanto em nosso fenótipo físico quanto como influências em nossas crenças, valores e organização social.

Isto é, foi uma determinante para a construção, a constituição e o (re)ordenamento da sociedade brasileira.

Consoante Ribeiro (2015, p. 17), “a sociedade e culturas brasileiras são conformadas como variantes da versão lusitana da tradição civilizatória europeia ocidental, diferenciadas por coloridos herdados dos índios americanos e dos negros africanos”. Ainda segundo o autor, a confluência brasileira surge do “[...] entrechoque e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e por negros africanos, uns e outros aliados como escravos”. (RIBEIRO, 2015, p. 17)

O aliciamento de negros para escravização no Brasil Colônia é uma realidade da história do país que, presentemente, ainda revela os desdobramentos na vida cotidiana desses sujeitos. Além disso, por vezes, inferioriza e invisibiliza a contribuição dos povos africanos no que concerne aos pilares para a construção e o desenvolvimento da sociedade brasileira.

Quando se consideram as questões que permeiam as mulheres negras escravizadas, percebe-se que, para elas, o decurso da escravização foi muito mais infesto, visto que, além de ter sua mão de obra explorada, ainda eram condicionadas a suportar as violações simbólicas, físicas e psicológicas de seus corpos, mentes e trajetórias de vida deixadas em África; e, para as que nasceram em solo brasileiro, a frustração de nunca terem tido poder sobre seus próprios anseios. Nesse sentido, Souza (1983, p. 19) destaca que “a sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre a cor negra e posição social inferior”.

Paralelo a isto, o Brasil passou e ainda está passando por um processo de mudança cultural no que concerne os modos e meios de comunicação. A datar de sua popularização, no Brasil, nos anos 2000, a internet vem contribuindo substancialmente para os modos de pensar e agir dos sujeitos na sociedade da informação. (CASTELLS, 1999) Esta tem desencadeado significativas alterações na produção da economia, da cultura e nos modos de interação social. Esse indicativo reflete na vida contemporânea, em que

as mudanças, desde a modernidade até a contemporaneidade, anunciam transformações no comportamento humano.

O advento das redes sociais proporcionado pela internet possibilitou a transposição de inúmeras formas de interações interpessoais decorrentes de nossa “vida *off-line*” para a “vida *on-line*”, além de interferir nos hábitos dos sujeitos, principalmente no que se refere aos processos comunicacionais e no compartilhamento, na construção e na difusão do conhecimento. Isto é, indivíduos reelaboraram constantemente suas formas de se relacionar com o tempo e o espaço, criando novas maneiras de socialização em rede. A interação permitida pelo uso de dispositivos e as potencialidades das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) têm contribuído para repensar as dinâmicas sociais, de modo que refletir sobre elas e a inserção das tecnologias digitais em nossa presente sociedade designa implicá-las nos mecanismos e estratégias de poder.

Nesse ínterim, entende-se que a criminalidade não é um fenômeno alheio a essas transformações. Como a rede é um espaço de socialização como qualquer outro, mediado por ações de indivíduos que fazem parte dela, a violência se anuncia como guisa para a violação dos direitos humanos nesse ambiente, mediada pelas tecnologias digitais. Assim, este escrito debruça-se sobre a discussão a respeito de como a violência contra mulheres negras na internet configura-se como um problema na sociedade brasileira. A expressão dessa problemática demonstra a ausência da palavra, do diálogo e de uma visão crítica, seja por parte de quem a assiste ou de quem a vivencia. Trata-se de um fenômeno multifacetado que atinge a integridade psíquica, emocional e simbólica de mulheres negras nas diversas esferas sociais, seja no espaço público ou privado, na “vida *on-line*” ou “*off-line*”.

O objetivo consiste em explicitar as variadas manifestações odiosas contra as mulheres negras no Facebook e Instagram, provocando questionamentos quanto às tensões existentes nas relações dos sujeitos digitais. Para tal, será analisado o caso da jornalista Maíra Azevedo, popularmente conhecida como Tia Má. A importância deste texto ratifica-se no reconhecimento da dimensão e dos efeitos que a violência

virtual tem implicado e no aumento de nosso empenho em constituir um campo de estudo preocupado em identificar seus contornos e abrangência. Além disso, a análise das causas e das relações que geram condutas violentas impõe alguns desafios aos pesquisadores: demanda tanto o reconhecimento das especificidades das situações nessa sociedade em rede como a compreensão de processos mais abrangentes que produzem a violência.

O foco nos discursos de ódio discriminatórios contra as mulheres negras explica-se pelo fato de que elas são as maiores vítimas de nossa sociedade patriarcal, estando, desde os primórdios do desenvolvimento da comunidade brasileira, em último lugar na escala social no que se refere a questões salariais, embora sejam mais escolarizadas quando comparadas aos trabalhadores de sexo masculino, sendo estatisticamente mais atingidas pela violência doméstica. Assim, serão analisados os principais fatores que contribuem para os discursos de ódio no ciberespaço que subalternizam a mulher negra. É nesse cenário que se intenciona discutir como os usuários da rede se apresentam e como esses fenômenos preconceituosos e violentos se circunscrevem nas redes sociais. O texto dedica-se a abordar problemáticas relativas ao espaço da mulher negra em nossa cotidianidade e a interseccionalidade que a permeia, de sua luta diária e do seu poder de ruptura de fundamentos do patriarcado brasileiro, evidenciando os enfrentamentos no que concerne às violências simbólicas, machismo, racismo e misoginia dirimidos ao longo de seu cotidiano existencial.

Por fim, serão apresentados como resultados deste escrito a realidade de afirmar-se e “tornar-se mulher” (BEAUVOIR, 2016, p. 11) em nossa sociedade e como problemas que já eram enfrentados pelos sujeitos femininos na vida *off-line* foram potencializados e reconfigurados na rede *on-line*, tornando-se um espaço em que as mulheres negras não estão seguras, visto que replica as práticas machistas e racistas, fazendo com que elas sejam vítimas dos discursos de ódio que estão ligados a misoginia, crimes de racismo, preconceito, difamação, além de ameaças e injúrias.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

A partir dos pontos citados, a proposta apresentada neste artigo tem como base as reflexões que circundam as redes sociais, os processos tecnológicos, suas linguagens e culturas. Os estudos sobre os processos tecnológicos se fundem para dar conta dos entraves e das potencialidades das TICs. O espaço de diálogo criado pelas tecnologias digitais e as (re)socializações evidenciadas pelas redes sociais mostram a autoria dos sujeitos tecnológicos e, acima de tudo, emergem as percepções da violência na sociedade em rede.

O aporte metodológico será feito através da análise de discursos de ódio, para a qual foram capturados *prints* com os comentários dos usuários da internet em postagens no Facebook sobre o caso em questão. Inferiram-se reflexões acerca das intencionalidades ofensivas dos sujeitos em questão. Para além da análise de discursos de ódio, será utilizada também como aporte metodológico a revisão de cunho bibliográfico, com foco em estudos sobre a temática e as categorias abordadas.

Assim, define-se a abordagem metodológica como qualitativa, pois se justifica por possuir “[...] o ambiente natural com sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11)

No decorrer da pesquisa, foram analisados 63 *prints* de quatro publicações veiculadas nas redes sociais de Tia Má e em páginas jornalísticas, que perpassam por questões de racismo, difamação, injúria, machismo e misoginia.

A VIOLÊNCIA

Partindo do significado vocabular, a violência tem sua origem no latim *violentia*, que significa qualidade de violento, ato violento, ato de violentar, constrangimento físico ou moral, uso da força, coação. Essa definição, no *Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa* (FERREIRA, 2004), limita-se apenas ao significado semântico da palavra.

Vários estudos em sociologia, psicologia e saúde pública entendem a violência como um fenômeno socialmente construído. No âmbito dessas teorizações, Franco (1990) afirma que violência é um processo dirigido a

certos fins, tendo diferentes causas, assumindo formas variadas e produzindo certos danos, alterações e consequências imediatas a longo prazo. Para a Organização Mundial da Saúde (OMS) (1993), violência é a imposição de um grau significativo de dor e sofrimento evitáveis. No entanto, o conceito é abstrato, porque dor é subjetiva e difícil de ser definida.

Já Costa (1984, p. 30) define violência como o emprego desejado da agressividade, com fins destrutivos. Esse desejo pode ser voluntário, deliberado, racional e consciente ou pode ser inconsciente, involuntário e irracional. Nesse sentido, a violência ocorre quando há desejos de destruição da parte do algoz. Caracteriza-se pela intencionalidade e está presente em toda ação humana. O autor ainda admite que a violência institui-se a partir dos conflitos instaurados no âmbito da cultura e entende a violência “[...] como uma particularidade do viver social, um tipo de negociação, que, através do emprego da força ou da agressividade, visa a encontrar soluções para conflitos que não se deixam resolver pelo diálogo e pela cooperação”. (COSTA, 1984, p. 47)

Essa contestação permite compreender que existe uma transição do estado da natureza para o estado da cultura, mostrando a necessidade de compreensão da violência como um fenômeno sócio-histórico e cultural que emerge a partir do desejo. Segundo Minayo e Souza (1999, p. 2), “[...] violência consiste em ações humanas de indivíduos, grupos, classes, nações que ocasionam a morte de outros seres humanos ou que afetam sua integridade física, moral, mental ou espiritual”. Michaud (2001) consegue apresentar diferentes atos que abarcam a violência, conciliando as concepções apresentadas anteriormente. Para o autor, a violência ocorre quando,

[...] numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indiretamente, maciça ou esparsa causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas participações simbólicas e culturais. (MICHAUD, 2001, p. 10-11)

A citação apresenta uma importante diferença a respeito da violência simbólica, na medida em que a descreve como um tipo de violência

que, embora não deixe marcas no corpo, gera danos importantes para os sujeitos, pois é exercida através do poder das palavras que negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro.

Desse modo, é importante discutir o conceito de violência simbólica elucidado por Bourdieu (1998), que explica que as relações de dominação não implicam apenas coerção física. O sociólogo francês cria essa noção para explicar o tipo de violência que é exercida, em parte, com o consentimento de quem a sofre. Bourdieu, em sua obra *O poder simbólico*, tenta descobrir o mecanismo que faz com que os indivíduos vejam através de um consenso “natural” as representações ou as ideias sociais dominantes.

Segundo Bourdieu (1998, p. 9), a violência simbólica seria o

[...] poder de construção da realidade, que tende a estabelecer [...] o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social), supõe aquilo que Durkheim chama o conformismo lógico, quer dizer, uma concepção homogênea do tempo, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências.

Para ele, a violência simbólica estaria presente nos símbolos e signos culturais. Esses símbolos são os instrumentos responsáveis pela integração social. São eles que tornam possível o consenso acerca do sentido do mundo social e contribuem fundamentalmente para a reprodução da ordem social.

Em trabalhos de outros autores, encontram-se também definições particularizadas da violência. Morais (1995) concebe a violência de duas maneiras: a brutal, caracterizada pela agressão física ou ao patrimônio das pessoas, a qual, segundo ele, é facilmente identificada; e a violência sutil, simbólica, exercida sob a aparência de legalidade e pacifismo. Em relação à última, afirma: “[...] têm logrado passar despercebidas, exatamente por facilitar-lhes o impacto da brutalidade”. (MORAIS, 1995, p. 55)

Temos ainda a violência psicológica, também ausente o impacto de “brutalidade”. Segundo Evans (1996, p. 81, grifo nosso), violência psicológica corresponde a atitudes de abuso de poder, de controle sobre o outro, e envolve pelo menos três dimensões:

[...] *poder* – no sentido de ‘resolver pelo outro’ e estão explicitados nas seguintes palavras: decidir, ir contra, impedir, acusar, dar ordens, mandar fazer, causar insegurança, ameaçar; *humilhação*: ‘ridicularizar, chamar por palavrões, desaprovar’; *coisificação* do outro: ‘esquecer e desprezar, não levar em conta o valor/ desejo/ necessidade do outro, cometer injustiça’.

Outra conceituação mais ampla de violência psicológica é dada pelo Ministério da Saúde e visa abranger aspectos da violência doméstica. Em sua definição, violência psicológica é toda ação ou omissão que causa ou visa causar dano à autoestima, à identidade ou ao desenvolvimento da pessoa. Inclui: ameaças, humilhações, chantagem, cobranças de comportamento, discriminação, exploração, crítica pelo desempenho sexual, proibição de sair de casa, provocando o isolamento de amigos e familiares e impedimento à utilização do próprio dinheiro.

A escola, a família e os meios de comunicação têm importante papel na abertura desse diálogo, mas, à medida que as duas primeiras se omitem e os meios de comunicação não param de falar de maneira sensacionalista, a cultura da revolta diante do que choca, do que deveria espantar, transforma-se em cultura do *show* e do entretenimento. Nesse sentido, a violência precisa ser interpretada e definida em suas várias faces, interligada em rede e por meio dos eventos em que se expressa, repercute e se reproduz através da linguagem. Tal discussão mostra-se bastante profícua para se pensar a violência expressa através de discursos em ambientes digitais, pois a palavra também pode ser violenta, na medida em que é invasiva e provoca algum tipo de constrangimento moral ou coação.

AGRESSIVIDADE E VIOLÊNCIA

Etimologicamente, a palavra “agressão” vem de *ad gradior*, que significa mover-se para diante, que é o oposto de regredir, de movimentar-se para trás. Conforme apresentado anteriormente, “violência” origina-se de *violentia*, que significa qualidade de violento, ato violento, ato de violentar, constrangimento físico ou moral, uso da força, coação. Embora

essas definições sejam diferentes, às vezes, agressão e violência são utilizadas como sinônimos. Nesse sentido, é importante distinguir os dois termos, que, apesar de serem semelhantes, não representam o mesmo significado.

Diferentes perspectivas teóricas têm sido utilizadas para explicar a agressão. No tocante à dimensão biológica, as discussões são mais generalistas e subsidiadas pelo evolucionismo darwiniano. Com ênfase nessa perspectiva, funções básicas do comportamento agressivo animal são reguladas pelos instintos de hierarquia, territorialidade e defesa da prole. (LORENZ, 1966) Como afirma Minayo e Souza (1999, p. 4), a agressividade é instintiva e “[...] manifesta-se automaticamente em determinadas circunstâncias (perigo, sobrevivência e reprodução, principalmente), levando os animais a atacarem outros da mesma espécie”. Eles consideram essa agressividade como parte do próprio instinto de sobrevivência e subordinam o social ao biológico. A agressividade aqui é necessária à própria preservação da espécie, de forma natural e irresistível. De acordo com essa abordagem, o instinto da agressão é descrito não como um princípio diabólico que tem por finalidade a destruição e a morte, mas como um contribuinte da preservação e organização da vida.

Já outros estudos explicam que a agressividade não depende de impulsos internos. Bandura (2001) considera reducionista o evolucionismo unilateral, que tende a biologizar as causas do comportamento humano a partir das pressões seletivas ao longo da evolução da espécie. Para o autor, a maior causa da agressão é o incentivo e as recompensas oferecidas pelo ato. Nessa perspectiva, os atos agressivos não podem ser espontâneos; eles precisam ser aprendidos e treinados para que sejam executados. Além disso, eles são aprendidos lentamente e necessitam de modelos que os pratiquem – família, sociedade ou ídolos –, que demonstrem tipos de ações que são recompensadoras ou passíveis de punição.

Para explicar esse pressuposto, Bandura (1961) criou a teoria da aprendizagem social, na qual afirma que a aprendizagem da agressividade ocorre pela modelação, ou seja, aprendizagem por observação, e descreve os quatro processos interligados:

1. o indivíduo deve estar atento às dicas ou pistas que lhe são dadas;
 2. as observações devem ser codificadas de alguma forma, a fim de serem representadas na memória;
 3. essas representações são transformadas em padrões de imitação de comportamento; e
 4. são necessários incentivos à atuação do que foi aprendido.
- (BANDURA, 1983)

Uma vez aprendido o comportamento agressivo, basta haver uma situação apropriada para que ele se manifeste.

No entanto, existem ainda autores, como veremos a seguir, que preferem integrar tanto o enfoque biológico como o sociocultural para entender a agressividade. Martín-Baró (1997) afirma que todo ser humano é um ser aberto às agressões como possibilidades comportamentais e tem sua base fundada no próprio organismo. Mas o autor adverte que essas possibilidades, para se materializar, dependem das circunstâncias sociais em que se encontra cada uma delas.

Para Martín-Baró (1997, p. 365-366),

[...] todo ato ao que se aplique uma dose de força excessiva pode ser considerado como violento. A agressão, por outro lado, somente seria uma forma de violência: aquela que aplica a força contra alguém de maneira intencional, ou seja, aquela ação mediante a qual se pretende causar um dano a outra pessoa.

O autor ainda acrescenta que não há necessidade de procurar as raízes da agressão e da violência dentro das pessoas. A agressão e a violência podem ser encontradas nas circunstâncias em que vivem, atribuindo-a ao fato de as pessoas se verem frustradas em seus desejos e vontades ou, ainda, pelo fato de terem aprendido a alcançar seus objetivos através da utilização da violência, o que confere à agressão e à violência um caráter encontrado e assimilado na sociedade, através das relações entre os indivíduos.

Nesse sentido, a agressividade é da ordem da necessidade, algo instintivo presente em todas as espécies; por vezes, ela ainda não é considerada negativa. Como afirma Levisky (1997, p. 47), “[...] Muitas das chamadas

condutas assertivas, tais como a determinação, o empenho e a força para conseguir algo, incluem sempre uma certa dose de agressividade”. Por isso, segundo Martín-Baró (1997), a sociedade não se opõe que o homem contemporâneo busque a agressividade para vencer os obstáculos do mundo moderno. Muitas vezes ser agressivo vem associado a ser dinâmico, ser competente, não importando muito o que é preciso fazer para alcançar o patamar do chamado cidadão vencedor.

Para o autor, os valores que regem a vida cotidiana dos membros da sociedade são o individualismo, que estimula a violência; a agressão, como meio de satisfação individual; e a competição, na qual o êxito de um implica o fracasso do outro. Ou seja, nessa sociedade cada dia mais hostil, por conta da competitividade, a violência se torna uma técnica de sobrevivência.

Outros autores distinguem agressividade de violência a partir do impacto negativo das condutas violentas sobre as vítimas. Para Loeber e Hay (1997), a agressão provoca danos menos severos aos indivíduos, ao passo que a violência pode ser caracterizada por atos agressivos, como delinquência ou crueldade, que causam sérios prejuízos a suas vítimas.

Kristensen e demais autores (2003) definem agressividade como uma disposição para condutas de ataque – aplicação de força física ou verbal – diante da percepção de ameaça, o que seria típico do comportamento animal. Já a violência, segundo os autores, refere-se a uma característica típica de algumas formas de agressões entre seres humanos, causas graves, danos por meio de condutas que envolvem opressão, constrangimento físico ou moral, ou qualquer ação exercida contra a vontade alheia.

PODER E VIOLÊNCIA

É consenso entre alguns teóricos a afirmação de que a violência é uma manifestação de poder, entendida como domínio do homem sobre os homens, efetivamente através de comando. A esse respeito, Marx entendia o Estado como um instrumento de violência sob o comando da classe dominante, mais especificamente o domínio dos meios de produção por essa classe. É muito comum, na literatura, autores discutirem poder e

violência partindo do ponto de vista do “poder político”, implicado nas forças do Estado, com suas instituições “ideológicas”. No entanto, cada vez mais identificamos que, na contemporaneidade, a lógica de dominação se insere numa rede complexa de situações.

Hannah Arendt (2001) deslocou a temática do poder, do seu emprego e aplicação, para a de sua criação e manutenção, ampliando ainda a noção sobre o ato político. Para ela, o poder é inerente a qualquer comunidade política e resulta da capacidade humana para agir em conjunto. Isso, segundo ela, depende do consenso de muitos, o que transforma o poder legítimo. A autora distingue cinco palavras que, muitas vezes, costumamos usar como sinônimas: “poder”, “vigor”, “força”, “autoridade” e “violência”. Poder, diz ela, “[...] corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas para agir em consenso. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo se conserva unido”. (ARENDR, 2001, p. 36) Já o vigor, enquanto entidade individual, é definido como “[...] a propriedade inerente a um objeto ou pessoa e pertence ao seu caráter, podendo provar-se a si mesmo na relação com outras coisas ou pessoas, mas sendo essencialmente diferente delas”. (ARENDR, 2001, p. 37) A força é um termo usado no cotidiano como sinônimo de violência, mas “deveria ser reservado, na linguagem terminológica, às ‘forças da natureza’ ou ‘à força das circunstâncias’, isto é, deveria indicar a energia liberada por movimentos físicos ou sociais”. (ARENDR, 2001, p. 37) A autoridade pode ser investida em pessoas ou postos hierárquicos, e “sua insígnia é o reconhecimento inquestionável por aqueles a quem se pede que obedeçam; nem a coerção nem a persuasão são necessárias”. (ARENDR, 2001, p. 37)

Por fim, a violência distingue-se dos demais termos pelo seu caráter instrumental; no entanto, pode estar “[...] próxima do vigor, posto que os implementos da violência, como todas as outras ferramentas, são planejados e usados com o propósito de multiplicar o vigor natural até que, em seu último estágio de desenvolvimento, possam substituí-lo”. (ARENDR, 2001, p. 37) Assim, partindo dos significados dos termos descritos, podemos compreender que não é a violência que gera o poder; pelo contrário, ela aparece quando o

poder está ameaçado: “[...] poder e violência são opostos; onde um domina absolutamente, o outro está ausente”. (ARENDDT, 2001, p. 44) Distinguindo “poder” de “violência”, a filósofa alemã diz: “[...] uma das mais óbvias distinções entre poder e violência é a de que o poder sempre depende dos números, enquanto a violência, até certo ponto, pode operar sem eles, porque se assenta em implementos”. (ARENDDT, 2001, p. 35) Para ela, a forma extrema de poder é o de todos contra um; a forma extrema de violência é um contra todos.

Para a autora, a violência pode ser justificada, mas nunca será legitimada. No entanto, diz ainda que o poder é legítimo, e a mais simples forma de legitimação é o voto. A violência pode ser justificada porque traz queixas à atenção pública, aponta uma ausência de diálogo e, em última instância, reclama a falta de cidadania. Nesse sentido, todos aqueles que sentem perder a capacidade de agir coletivamente tendem a substituir o poder que lhes escapa das mãos pela violência. Segundo Arendt, a violência é racional, voluntária e se multiplica enormemente com o imenso desenvolvimento tecnológico desencadeado pela utilização da ciência aplicada pelos detentores do capital. Toda vez que tivermos a diminuição do consenso social a respeito da legitimidade de um determinado poder, estaremos na iminência de emprego de instrumentos da violência.

Assim como Arendt, Foucault também relativiza a lógica de poder e propõe um deslocamento a respeito das análises que põem o Estado como centro constituidor dessas relações. Para ele, o fenômeno da dominação, com as inúmeras relações de poder, preexiste ao Estado. Afirma: “[...] cada ponto do corpo social, entre homem e mulher, entre membros de uma família, [...] entre cada um que sabe e cada um que não sabe, existem relações de poder”. (FOUCAULT, 1990, p. 187) Discutir essas relações é uma das preocupações do autor, porque, sem entendê-las, dificilmente se poderá alterar efetivamente poder na sociedade. Foucault (1990, p. 248) acredita que “[...] o poder é um feixe de relações mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado”. Com essa implicação, ele conduz a uma forma diferente de entender o poder: seu modelo relacional possibilita compreender com mais clareza a dinâmica – fragmentada, móvel e, às vezes, contraditória – do poder em funcionamento na sociedade.

Nessa perspectiva, o poder só pode ser concebido como algo que existe em relação e envolve forças que se embatem e se contrapõem. Todo poder é uma relação de forças ou, igualmente, toda relação de força constitui uma relação de poder. Com isso, existe uma pluralidade de correlações de forças, que constituem as relações de poder e atravessam todo o corpo social. O autor diz: “[...] o termo poder designa relacionamentos entre parceiros e com isto não menciono um jogo de soma zero, mas simplesmente, e por ora me referindo em termos mais gerais, a um conjunto de ações que induzem a outras ações, seguindo-se umas às outras”. (FOUCAULT, 1990, p. 217)

Michel Maffesoli, em *A violência totalitária* (2001), também relativiza a noção de poder. Ele acredita que essa noção, de modo geral, desconsidera a coletividade na qual se manifestam os atos de violência. Para ele: “Em face do Estado, que é o triunfo do uno, encontra-se a sociedade dividida, lugar das diferenças”. Por isso, o autor recusa esse conceito de poder como estruturante social, “[...] o poder da economia e o conflito que as caracterizam dependem da potência e não o contrário [...]”. (MAFFESOLI, 2001, p. 65)

O autor não negligencia o papel do Estado com essa afirmação, apenas desloca as análises tradicionais para mostrar que o poder não deve ser pensado como fundamentalmente emanado de um ponto, em geral, identificado com o Estado, até porque:

O estado nas suas diversas abstrações burocráticas, não ‘representa’ mais nada. O rei esta nu, e já se começa a perceber isso [...] E se a glória da modernidade constituiu em tender para esse ‘ideal democrático’, cabe ter coragem para dizer que este já não se encontra na ordem do dia. (MAFFESOLI, 2001, p. 19)

O que se deve ter em mente é a interpretação da dinâmica das relações de poder que se assemelha à ideia de uma rede. Essa rede permeia todo o corpo social, articulando e integrando os diferentes focos de poder, seja o Estado, a escola, a prisão, o hospital, o asilo, a família, a fábrica ou a vila operária, que se relacionam, se apoiam uns nos outros para constituir o corpo social. É nesse sentido que reside a ideia de uma “força societal”, aquilo que Maffesoli chama de potência, apta a resistir ao Estado tecnocrático, capaz de

burlar as leis e os direitos civis. Potência, para o autor, significa um conjunto de elementos – força, coletivo, diferença – oriundos do social que funcionam bem em sua articulação nos microeventos da vida cotidiana. Nos momentos de conflitos generalizados, a potência desabrocha e esse confronto torna-se real. Ele ainda acrescenta: “[...] essa potência social renasce, certo de maneira caótica, exprimindo-se, por vezes nos excessos, por vezes na indiferença, na ironia ou na derrisão”. (MAFFESOLI, 2001, p. 19)

Santos (2001, p. 108) é um dos autores que também tem refletido sobre a questão teórica do poder e violência. Sobre esta última, ele define como:

[...] uma forma de relação social de excessos de poder que impede o reconhecimento do outro-pessoa, classe, gênero ou raça – mediante o uso da força ou coerção, provocando algum tipo de dano, configurando o oposto das possibilidades da sociedade democrática contemporânea.

O autor, baseado nas ideias de Foucault, ainda acrescenta que esse excesso de poder não seria apenas a sua manifestação institucional, pois a força, a coerção e o dano em relação ao outro, enquanto um ato de excesso presente nas relações de poder, estariam – seja no nível macro do Estado, seja no nível micro – entre os grupos sociais. Assim, a violência na sua forma social contemporânea estaria expressa no excesso de poder que impede o reconhecimento do outro mediante o uso da força ou da coerção.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: O CASO TIA MÁ

No dia 26 de fevereiro de 2018, a jornalista e humorista de *stand-up comedy* Maíra Azevedo, conhecida popularmente como Tia Má, denunciou que foi chamada de “monkey”¹ por um usuário do Instagram, em um comentário durante uma transmissão ao vivo (*live*) em sua rede social. No dia seguinte, a jornalista registrou uma denúncia junto à Promotoria de Justiça de Combate ao Racismo do Ministério Público do Estado da Bahia (MP-BA). Passados quatro dias, a jornalista denunciou em suas redes sociais que voltou a sofrer xingamentos, intimidações e ameaças por parte do mesmo agressor através

1 Termo do inglês que significa “macaca”.

de mensagens de texto em seu telefone móvel. Tia Má divulgou os *prints* das mensagens em seu Facebook e registrou um boletim de ocorrência na 1ª Delegacia de Polícia, localizada no bairro dos Barris, em Salvador.

O caso teve notoriedade e repercussão na grande mídia brasileira, sendo noticiado pelos jornais *Correio*, *A Tarde*, *Aratu Notícias*, *GI Bahia* e no programa da Rede Globo Encontro com Fátima Bernardes, do qual Maíra Azevedo é parceira e comentarista. Em entrevista ao *GI Bahia*, a jornalista afirmou: “Ele já está bloqueado. Mas as denúncias vão continuar, para mim é importante divulgar. Todas as vezes que a gente for ameaçada é justamente quando a gente deve denunciar”. Continuou: “A gente fica apreensiva, e meu filho está assim. Eu não posso me afastar um pouco dele que ele já me pergunta para onde vou”.

Figura 1 – Captura de tela de uma postagem no perfil de Maíra Azevedo no Facebook



Maíra Azevedo
2 de março de 2018 · 🌐

O racista continua a me ameaçar! Não vou me calar! Essa prática de ameaçar é justamente para calar. É importante que todas as pessoas tenham essa compreensão...ao receber ameaças, é justamente aí que vc tem que DENUNCIAR

← Racista Ame... 071988331454 CHAMAR MAIS

Sua puta 12:19

R Discarada

Sua putaa vagabunda 12:20

R No ze eduardo

Q ele te chano no programa

Vala se defender

Vagabunda 12:22

R Sou hacker vou acaba com sua vida

Olha so

Vai para em rede internacional 12:23

← Racista Ame... 071988331454 CHAMAR MAIS

R Minha identidade falsa sua puta macaca preta

Pode ter o cara mais incrível do mundo

Vc vai ver oque vai acontecer em sua vida 12:17

R Não passa desse mes 12:18

R Oha so se vc for mulher mesmo

← Racista Ame... 071988331454 CHAMAR MAIS

sexta, 2 de março de 2018

R Sua puta,prostituta 12:14

R Voce falo que cachorro quem late nao morde?

Vamos ver 12:15

R Blz

Falta pouco pra eu pegar voce

Falta pouco 12:16

← Racista Ame... 071988331454 CHAMAR MAIS

Falta pouco pra eu pegar voce

Falta pouco 12:16

R Minha identidade falsa sua puta macaca preta

Pode ter o cara mais incrível do mundo

Vc vai ver oque vai acontecer em sua vida 12:17

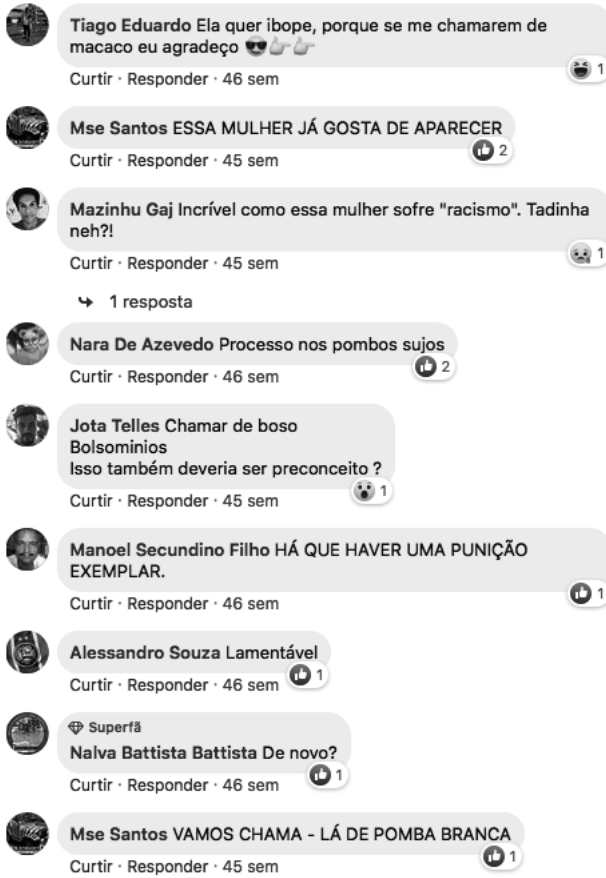
R Não passa desse mes 12:18














👍👎🗨️ 879 159 comentários 236 compartilhamentos

👍 Curtir 🗨️ Comentar ➦ Compartilhar

Fonte: Azevedo (2018).

Figura 2 – Captura de tela de uma postagem no perfil de Máira Azevedo no Facebook

- 
- The image shows a screenshot of a Facebook post with the following comments:
- Tiago Eduardo** Ela quer ibope, porque se me chamarem de macaco eu agradeço 🙄👉👈 1
 - Mse Santos** ESSA MULHER JÁ GOSTA DE APARECER 2
 - Mazinhu Gaj** Incrível como essa mulher sofre "racismo". Tadinha neh?! 1
 - Nara De Azevedo** Processo nos pombos sujos 2
 - Jota Telles** Chamar de boso Bolsominios Isso também deveria ser preconceito ? 1
 - Manoel Secundino Filho** HÁ QUE HAVER UMA PUNIÇÃO EXEMPLAR. 1
 - Alessandro Souza** Lamentável 1
 - Superfã** **Nalva Battista Battista** De novo? 1
 - Mse Santos** VAMOS CHAMA - LÁ DE POMBA BRANCA 1

-  **Rayane Clay Silva** Luis Amorim voce ta falando apenas um lado da historia, existe sim o racismo, muitos negros e negras sao atacados todos os dias com palavras de odio ou em alguns casos com agressao, a maioria da populacao pobre é negra, mais da metade das mortes todo a... Ver mais
Curtir · Responder · 45 sem  1
-  **Emerson Gauss** Sou negro e acho um mimimi, iai?
Curtir · Responder · 45 sem   4
-  **Superfã** Luis Amorim Rayane Clay Rocha RACISMO É RACISMO independente da cor. Só que tudo se doem. Me poupe!!
Curtir · Responder · 45 sem  2
-  **Superfã** Cris Ramos Coitado do branco oprimido, foi confundido com bandido quantas vezes? Perdeu a vaga de emprego por causa da cor da pele quantas vezes? Pessoas da sua cor sofreram com a escravidão quando? Me poupe viu
Curtir · Responder · 45 sem  4
-  **Superfã** Luis Amorim Cris Ramos Vc sofreu e ainda sofre com a escravidão? Vcs iram lembra disso pelo resto da vida??? Vcs irão falar só nisso e bater na mesma tecla sempre? Já se passaram quantos anos mesmo??? Então irmã, vamos abrir nossas mentes e tira-las da escravidão!!! TODOS NÓS SOMOS IGUAIS!! NEGROS, BRANCOS, PARDOS, ÍNDIOS, ETC...
Curtir · Responder · 45 sem
-  **Elaine Santos Velho** assim como eu não conheço a sua história, vc não conhece a dela. Vc não tem o direito de dizer que é mimimi, pq a dor é dela. Na vdd é de todos nós NEGROS e agora falo da cor da pele mesmo. O ódio é gratuito, isso é fato que não se pode contestar... Ver mais
Curtir · Responder · 45 sem · Editado   6

Fonte: Azevedo (2018).

Na Figura 1, podemos ver o *print* que demonstra o momento em que o agressor chama Tia Má de *monkey*, em sua *live* ao vivo no Instagram. Comparar qualquer ser humano a um animal é o mesmo que negar sua humanidade. A associação entre o negro e o macaco é feita, principalmente, devido à cor da pele, e tal associação equivale dizer que o negro está atrasado na escala de evolução da espécie humana. Além disso, comparar um negro a um macaco também quer dizer que, assim como os animais,

ele tem menos direitos que o homem branco. Isto é, o primeiro passo para aplicar a violência é desumanizar a vítima.

Por conseguinte, é necessário elucidar que o comentário do agressor é crime de injúria racial, previsto no artigo 40 do Código Penal, Decreto-Lei nº 2.848/40, que diz:

Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro:

Pena - detenção, de um a seis meses, ou multa.

§ 3º Se a injúria consiste na utilização de elementos referentes a raça, cor, etnia, religião ou origem: (Incluído pela Lei nº 9.459, de 1997)

§ 3º Se a injúria consiste na utilização de elementos referentes a raça, cor, etnia, religião, origem ou a condição de pessoa idosa ou portadora de deficiência: (Redação dada pela Lei nº 10.741, de 2003)

Pena - reclusão de um a três anos e multa. (Incluído pela Lei nº 9.459, de 1997) Disposições comuns. (BRASIL, 1940)

Dados divulgados pela Organização Não Governamental (ONG) SaferNet, que atua na defesa dos direitos humanos em ambientes virtuais em parceria com o Ministério Público Federal, apontaram que as denúncias de crimes ligados à violência contra a mulher tiveram uma explosão em 2018 quando comparadas ao ano anterior: em 2017, foram registradas 961 denúncias desse tipo, contra 16.717 em 2018, um crescimento de 1.640%. Essas violências perpassam por crimes como assédio sexual, ameaças contra a vida, calúnia e difamação, chantagem, racismo, a chamada “vingança pornô”, além do machismo e da misoginia. A série de problemas agrava-se ainda mais quando se entende que as mulheres são alvos dos crimes citados apenas pelo fato de serem mulheres.

A violência de gênero atinge todas as mulheres que compõem a sociedade brasileira; entretanto, “[...] atinge de forma mais grave aquelas que combinam mais de uma opressão”. (RIBEIRO, 2018, p. 1593) Devido a isso, ao falarmos sobre violência de gênero, seja ela no mundo *off-line* ou *on-line*, faz-se necessário estabelecer uma análise interseccional, pois as violências, opressões e dificuldades histórico-sociais enfrentadas pelas mulheres negras e financeiramente pobres não foram e não são as mesmas enfrentadas pelas mulheres brancas e/ou ricas.

Consoante a análise de Akotirene (2019, p. 11),

A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais.

A análise da violência contra mulheres negras deve ser pensada de modo que considere o debate de raça, classe e gênero como intrínsecos, pois não é possível lutar contra uma opressão e alimentar outra, porque a mesma estruturação preconceituosa seria ratificada. À vista disso, Ribeiro (2018) afirma que não podemos pensar o feminismo como único e universal, visto que as necessidades e especificidades das mulheres negras e pobres não são as mesmas das mulheres brancas. Mulheres negras são historicamente subalternizadas devido à cor de sua pele, tendo que enfrentar o racismo combinado às desigualdades socioeconômicas e de gênero. Ainda segundo Ribeiro (2018, p. 635), “[...] enquanto àquela época mulheres brancas lutavam pelo direito ao voto e ao trabalho, mulheres negras lutavam para ser consideradas pessoas”.

O racismo é a ação de discriminar todo um grupo social por causa de sua raça, etnia, cor ou religião. Ele está diretamente ligado à negação da dignidade da pessoa humana. Além disso, o racismo não diz respeito somente à cor da pele, mas se configura também como um sistema de opressão e relações de poder – e os brancos sempre obtiveram poder em detrimento dos negros. Negros não possuem poder institucional para ser racistas. A população negra sofre um histórico de opressão e violência que a exclui do convívio social, de uma educação e moradia de qualidade. Tratando-se da questão de classe, segundo a pesquisa *Retrato das desigualdades de gênero e raça – 20 anos*, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), o salário médio de mulheres negras de 1995 a 2015 era R\$ 1.027,50, enquanto o de homens brancos era R\$ 2.509,70 e o de mulheres brancas era R\$ 1.765, mesmo possuindo o mesmo grau de escolaridade.

A interseccionalidade busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da intersecção entre dois ou mais fundamentos de subordinação.

Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o preconceito de gênero e a opressão de classe criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, suas raças e classes.

Destarte, pensar a interseccionalidade é importante para entendermos o porquê da necessidade de estabelecer feminismos (no plural), a fim de incluir todas as mulheres no processo de luta para aquisição de direitos igualitários. Não podemos falar sobre violência de gênero, tanto no mundo *off-line* como no *on-line*, sem levar em consideração que mulheres negras carregam mais de uma opressão em seus corpos. Sabemos que a vítima em questão ascendeu socioeconomicamente devido a seu sucesso profissional; todavia, a ascendência econômica não a privou de enfrentar o racismo oriundo das sequelas dos anos de escravização enfrentados por mulheres negras no Brasil, posto que “[...] machismo e racismo são elementos estruturantes desta sociedade, de modo que nenhum espaço estará isento dessas opressões”. (RIBEIRO, 2018, p. 911)

Em paralelo ao exposto, outra problemática que permeia a violência contra as mulheres negras é que agora ela foi repensada e reconfigurada para permear o mundo *on-line*, foco deste escrito. De acordo com o *Mapa da violência contra a mulher*, em 2018, foram identificados 2.788 casos de crimes contra a honra de mulheres em ambiente *on-line*. Mais de 90% das vítimas possuem menos de 40 anos de idade; 14% são menores de 18 anos; 37% possuem entre 18 e 29 anos de idade; e 43% delas têm entre 30 e 39 anos de idade.

Na Figura 2, a vítima expôs em suas redes sociais mensagens de textos enviadas pelo mesmo agressor que a chamou de macaca no Instagram contendo xingamentos e ameaças – a informação do remetente das mensagens ofensivas foi confirmada pela Polícia Civil. Essas mensagens também se configuram como crime de injúria, como já citado, e ameaça, previsto no artigo 147 da Lei nº 7.209, de 11 de julho de 1984, que diz:

Ameaçar alguém, por palavra, escrito ou gesto, ou qualquer outro meio simbólico, de causar-lhe mal injusto e grave:

Pena - detenção, de um a seis meses, ou multa.

Parágrafo único - Somente se procede mediante representação. (BRASIL, 1984)

Além das mensagens ofensivas e criminosas do agressor, por vezes, os usuários da rede colocam em questão a veracidade da agressão através de comentários nas postagens, como pode ser observado nas Figura 2. Para alguns, Tia Má poderia estar inventando essa história para aparecer na mídia, principalmente pelo fato de ser algo recorrente; outros julgam serem desnecessárias tais denúncias, pois a escravização já foi abolida há diversos anos e, segundo um comentário, os negros de nossa cotidianidade precisam “abrir a mente e tirá-la da escravidão”. Sobre isso, Munanga (2012 apud RIBEIRO, 2018, p. 852) diz que “O racismo é um crime perfeito no Brasil, porque quem o comete acha que a culpa está na própria vítima; além do mais, destrói a consciência dos cidadãos brasileiros sobre a questão racial”.

O Brasil enfrentou 300 anos de escravização. Desde a fundação do país, ele passou mais tempo sendo escravocrata do que abolicionista. Dessa forma, é evidente que a nação possui uma dívida histórica com a população negra que precisa ser paga com uma educação de qualidade, que respeite e valorize as culturas e identidades negras, e com políticas públicas como as leis de cotas raciais, que veementemente são atacadas por parte da população que as entende como privilégio. Para Ribeiro (2018, p. 876),

Pessoas brancas são privilegiadas e beneficiadas pelo racismo. Um garoto branco de classe média que estudou em boas escolas, come bem, aprende outros idiomas, tem acesso a lazer e passa em uma universidade pública pode se achar o máximo das galáxias, mas na verdade o que ocorre é que teve oportunidades. Qual mérito ele teve? Nenhum. O que ele teve foram condições para tal.

Por conseguinte, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), em 2017, o assédio contra mulheres foi o 26º assunto mais comentado na internet; nos últimos três anos, as menções ao termo cresceram 324%, com destaque para o assédio virtual, que registrou crescimento de 26.000%, demonstrando como a violência virtual e os discursos de ódio vêm afetando a cotidianidade desses sujeitos. Consoante Butler (apud RIBEIRO, 2018, p. 781),

a linguagem opressora do discurso de ódio não é mera representação de uma ideia odiosa; ela é em si mesma uma conduta violenta, que visa submeter o outro, desconstruindo sua própria condição de sujeito, arrancando-o do seu contexto e colocando-o em outro onde paira a ameaça de uma violência real a ser cometida – uma verdadeira ameaça, por certo.

Rocha (2012, p. 87) afirma que “[...] A possibilidade de anonimato na internet é o elemento que encoraja as atitudes agressivas”. Em consonância, Martino (2015, p. 31) nos diz que “[...] o mundo virtual existe enquanto possibilidade, e se torna visível quando acessado, o que não significa que ele não seja real”. Em outros termos, por oferecer a ilusão do anonimato e por tornar-se um ambiente de rápida veiculação de mensagens com um grande alcance de público, esses crimes, que já eram executados na vida *off-line*, foram transferidos para a vida *on-line*. Destarte, os ativos digitais estão “[...] em constante encontro com a alteridade” (SANTOS, 2016, p. 54), e esse encontro tem se manifestado, por vezes, criminoso, odioso e violento nas redes sociais.

Face ao exposto, é indispensável notabilizar que o melhor caminho para prevenir e debelar a violência contra mulheres na rede está na criação e aplicação de políticas públicas e práticas educativas escolares. E o debate sobre a continuidade da dominação masculina e do patriarcado nos tempos hodiernos abriu portas para elucidar, questionar, refletir e “[...] complexificar as categorias centrais por meio das quais era pensado o universo da política, tais como as noções de indivíduo, de espaço público, de autonomia, de igualdade, de justiça ou de democracia”. (MIGUEL; BIROLI, 2014, p. 17)

Como política e educação não se dissociam, Miguel e Biroli (2014, p. 14) afirmam que “[...] a demanda por educação tem por objetivo exclusivo permitir o livre desenvolvimento da mulher como ser racional, fortalecendo a virtude por meio do exercício da razão e tornando-a plenamente independente”. Além disso, as práticas educativas dentro do espaço escolar devem estar atentas ao uso da internet, à diversidade social, ao multiculturalismo, à liberdade de expressão e de escolha e à libertação das amarras que subalternizam a mulher. Isto posto, bell hooks (2017, p. 25) declara:

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem o aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões deste escrito giraram em torno da evolução dos processos tecnológicos e como estes potencializaram a violência contra mulheres negras nas redes sociais. Regras de comportamento ideal feminino, heteronormatividade, atitudes e preconceitos contra uma parcela da população que não se encaixa nos modelos e padrões estabelecidos como “corretos” da organização social impulsionam ofensas, estratégias de poder e dominação do sexo masculino ao feminino.

Nesse sentido, é importante salientar que o avanço tecnológico e o acesso à internet não devem ser responsabilizados pelo mal que acontece no ciberespaço, pois, atrás de um computador ou *smartphone*, há um operador humano que manipula as interações. Além disso, é fundamental que educadores se apropriem mais das tecnologias, conhecendo as possibilidades de seu uso.

Ser mulher negra no Brasil nunca foi fácil. As sequelas dos prolixos e padecidos anos de escravização, racismo e misoginia a afetam até hoje. As mulheres negras – e a sociedade brasileira em conjunto – precisam continuar insurgindo contra o racismo e batalhando para serem reconhecidas como seres humanos.

Acreditamos que o passado negado das mulheres negras pode ser combatido com o auxílio de políticas públicas governamentais, educação básica pública de qualidade e o cumprimento eficaz da Lei nº 11.645/08, que diz: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio,

públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. (BRASIL, 2008) Essa lei evidencia a importância de discutir, dentro das instituições escolares e de formação intelectual, a diversidade brasileira, visando estabelecer uma formação identitária para os estudantes e, assim, promover um reconhecimento histórico pelo viés negro, enfocando questões de lutas e resistências, e não somente uma visão escravocrata, uma vez que o estudante negro necessita de representatividade para construir sua identidade.

Assim, entendemos que a educação básica é de fundamental importância para o enfrentamento da problemática citada, posto que deve ser transformadora, a fim de formar cidadãos pensantes no que tange a seu papel social na contemporaneidade, além de ser dedicada ao enfrentamento de preconceitos e discursos discriminatórios enfrentados rotineiramente pelas mulheres negras.

Os crimes relacionados ao ódio, na esfera *off-line* e *on-line*, se transformaram numa questão estatal, e sua repreensão reflete a preocupação quanto à influência desse fenômeno na vida social das coletividades. Assim, não se podem considerar os indivíduos como totalmente iguais e situados num espaço-tempo fixo, uma vez que o respeito à condição humana aponta para a diversidade da própria condição humana. Entretanto, entende-se a importância e a necessidade de homens e mulheres cumprirem e terem direitos às mesmas leis, terem as mesmas oportunidades de trabalho, formação acadêmica e respeitar uns aos outros, independentemente de suas raças, crenças, ideais e valores. As filhas da terra adorada não fogem à luta. Destarte, seria possível chegar a uma igualdade de gênero, e as filhas negras deste solo teriam uma genuína mãe gentil.

Referências

ADORNO, S. Exclusão socioeconômica e violência urbana. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 84-135, jul./dez. 2002.

AKOTIRENE, C. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen, 2019.

- ALVES, L. R. *Game over: jogos eletrônicos e violência*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.
- ARENDRT, H. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.
- AZEVEDO, M. [*O racista continua a me ameaçar!*]. Salvador, 2 mar. 2018. Disponível em: Facebook: <https://www.facebook.com/maira.azevedo25>. <https://www.facebook.com/photo?fbid=2072803799403098&set=pcb.2072803826069762>. Acesso em: 10 jul. 2019.
- BANDURA, A. The changing face of psychology at the dawning of a globalization era. *Canadian Psychology = Psychologie Canadienne*, Winnipeg, CA, v. 42, n. 1, p. 12-24, Feb. 2001.
- BANDURA, A. Psychotherapy as a learning process. *Psychological Bulletin*, Washington, v. 58, n. 2, p. 143-159, Mar. 1961.
- BANDURA, A. Psychological mechanisms of aggression. In: GEEN, R. G.; DONNERSTEIN, E. (ed.). *Aggression, theoretical and empirical reviews*. New York: Academic Press, 1983. v. 1, p. 1-40.
- BEAUVOIR, S. de. *O segundo sexo*. São Paulo: Novos Tempos, 2016.
- BORGES, C. Relações de grupo e representações sociais no contexto educacional. *Gestão e Ação*, Salvador, v. 7, n. 2, p. 159-177, ago. 2004.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher. *Mapa da violência contra as mulheres 2018*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://pt.org.br/wp-content/uploads/2019/02/mapa-da-violencia_pagina-cmulher-compactado.pdf. Acesso em: 11 jul. 2019.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitucao/constituicao.htm. Acesso em: 11 jul. 2019.
- BRASIL. Decreto-Lei 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- BRASIL. Superior Tribunal da Justiça. Crimes sexuais pela internet: a violência contra a mulher entre o real e o virtual. *AASP Notícias*, São Paulo, 14 mar. 2020.

- Disponível em: <https://www.aasp.org.br/noticias/crimes-sexuais-pela-internet-violencia-contra-mulher-entre-o-real-e-o-virtual/>. Acesso em: 7 set. 2020.
- BURKE, P. Violência urbana e civilização. *Braudel Papers*, São Paulo, n. 12, p. 1-8, 1995.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CHESNAIS, J. C. *Histoire de la violence en Occident de 1800 à nos Jours*. Paris: Robert Laffont, 1981.
- COSTA, J. F. *Violência e psicanálise*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. Um século carioca: estudo sobre adolescência, atos infracionais e tráfico de drogas no município do Rio de Janeiro. In: CRUZ NETO, O. (coord.). *Adolescentes envolvidos pelo tráfico de drogas no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz: Abrasco, 1999. p. 10-39.
- EVANS, P. *The verbally abusive relationship: how to recognize it and how to respond*. 2nd. ed. Massachusetts: Adans Média Corporation, 1996.
- FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 3. ed. rev. atual. Curitiba: Editora Positivo, 2004.
- FOUCAULT, M. *Tecnologias del yo: y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, 1990.
- FRANCO AGUDELO, S. La violencia: un problema de salud pública que se agrava en la Región. *Boletín Epidemiológico de la OPS*, Washington, v. 11, n. 2, p. 1-7, 1990.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREUD, S. *Escritos sobre a guerra e a morte*. Covilhã: Lusosofia Press, 2009.
- HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- HOOKS, B. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. São Paulo: Rosa dos Tempos, 2019.
- IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. Rio de Janeiro, 2017.
- IPEA. *Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça – 20 anos*. [201-]. 40 slides. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306_apresentacao_retrato.pdf. Acesso em: 11 jul. 2019.
- KRISTENSEN, C. H. et al. Fatores etiológicos da agressão física: uma revisão teórica. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 8, n. 1, p. 175-184, abr. 2003.
- LEVISKY, D. L. Aspectos do processo de identificação do adolescente na sociedade contemporânea e suas relações com a violência. In: LEVISKY, D. L. (org.).

Adolescência e violência: conseqüências da realidade brasileira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 17-29.

LOEBER, R; HAY, D. F. Development of aggression. *Annual Review of Psychology*, Palo Alto, CA, n. 48, p. 411-447, 1997.

LORENZ, K. *On aggression.* Nova York: Hartcourt, Brace & World, 1966.

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

MAFFESOLI, M. *Dinâmica da violência.* São Paulo: Revista dos Tribunais, 1987. (Biblioteca Vértice, v.7).

MAFFESOLI, M. *A violência totalitária.* Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

MARTÍN-BARÓ, I. Violencia y agresión social. In: MARTÍN-BARÓ, I. *Accion e ideología: psicología social desde Centroamérica.* 8. ed. San Salvador: UCA, 1997. p. 359-422.

MARTINO, L.M. S. *Teorias das mídias digitais: linguagens, ambientes e redes.* Petrópolis: Vozes, 2015.

MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem.* São Paulo: Cultrix, 1969.

MICHAUD, Y. *A violência.* São Paulo: Ática, 2001.

MIGUEL, L. F.; BIROLI, F. *Feminismo e política.* São Paulo: Boitempo, 2014.

MINAYO, M. C. de S.; SOUZA, E. R. de. É possível prevenir a violência? Reflexões à partir do campo da saúde pública. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 7-32, 1999.

MORAIS, R. *Violência e educação.* Campinas: Papyrus, 1995.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise.* Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NJAINE, K.; MINAYO, M. C. de S. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. *Interface: comunicação, saúde, educação*, Botucatu, v. 13, n. 7, p. 119-134, 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS. *Saúde mundial.* Genebra, 1993.

PASSETTI, E. *Violentados: crianças, adolescentes e justiça.* São Paulo: Imaginário, 1995.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido de Brasil.* São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro.* São Paulo: Global, 2015.

- RIBEIRO, D. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- RISTUM, M.; BASTOS, A. C. de S. A violência urbana e o papel da mídia na concepção de professoras do ensino fundamental. *Paidéia*, Ribeirão Preto, SP, v. 13, n. 26, p. 181-189, 2003.
- ROCHA, T. B. *Cyberbullying: ódio, violência virtual e profissão docente*. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.
- SANTOS, J. V. T. dos. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 105-122, jan./jun. 2001.
- SANTOS, M. A. M. dos. *O discurso de ódio nas redes sociais*. São Paulo: Lura Editorial, 2016.
- SOUZA, N. S. *Torna-se negro: ou as vicitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- WAISELFISZ, J. J.; MACIEL, M. *Revertendo violências, semeando futuros: avaliação do Programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco*. Brasília, DF: UNESCO, 2003.
- ZALUAR, A. Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 13, n. 13, p. 17-23, 1999.

Corpo, identidades e intersecções na contemporaneidade

Cruzamentos entre consumo, juventude, raça, gênero e classe

Vanessa Ionara dos Santos Rodrigues

Sílvio Cesar Oliveira Benevides

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, inserido na área de sociologia da cultura, é fruto de uma pesquisa realizada em 2015 cujo objetivo consistiu em compreender o que justifica o grande índice de consumo de produtos e serviços relacionados à manutenção da aparência física no Brasil¹ na contemporanei-

1 Assumimos as primeiras posições em vários setores: lideramos o *ranking* mundial de cirurgias plásticas entre adolescentes e o segundo lugar entre a população geral; ocupamos o segundo lugar em número de academias de ginástica; quarto lugar no consumo mundial de produtos de beleza e higiene, como cosméticos – ocupávamos o segundo lugar em 2015 – e nos des-

dade, o que denominamos como “consumo de beleza”. Observaram-se suas influências nas representações de corpo e beleza e nas construções identitárias – significativamente marcadas por intersecções – de jovens, tomando como sujeitos² colaboradores da pesquisa estudantes da turma vespertina de terceiro ano do ensino médio do ano de 2015 do Colégio Estadual de Cachoeira (CEC),³ cidade situada no Recôncavo Baiano.

Uma das noções seminais observada nas ciências sociais é a de que o “mundo a nossa volta”, enquanto práticas, símbolos, regras e hábitos, é construído sócio-historicamente. Simone de Beauvoir, em *O segundo sexo* (1970), já comungava tal ideia com a sua conhecidíssima frase: “Não se nasce mulher: torna-se [...]”, ao defender que o papel feminino, tal como o masculino, nos é ensinado e imposto a partir da socialização. Por vezes, o universo social – sócio-historicamente construído pelos indivíduos – assume tamanha proporção que se sobrepõe ao universo físico, de modo que o social acaba, muitas vezes, sendo tomado como natural. Do mesmo modo, diversos elementos que constituem nossas identidades e a vida em sociedade precisam ser pensados enquanto construções que, ao longo do tempo e dialeticamente, são produzidas pelos indivíduos e simultaneamente os delinham.

Para Mauss (2003), há divisões das técnicas do corpo entre os sexos e variações dessas técnicas com as idades: as nossas maneiras são adquiridas, não naturais. O corpo, segundo o autor, é o primeiro e mais natural objeto e meio técnico do homem. Os hábitos, costumes, crenças, regras, valores e

tacamos pelos números de salões de beleza e clínicas de estética registrados, dados que não consideram os empreendimentos informais.

- 2 Gostaríamos de enfatizar que seguimos, neste trabalho, o princípio gramatical da norma culta da língua portuguesa no qual as palavras no masculino englobam também o feminino, o que não nos impossibilita de prezar discussões de gênero.
- 3 Situada a cerca de 120 km de Salvador, a cidade possui 33.861 habitantes (IBGE, 2018) e é cortada pelo Rio Paraguaçu. Em 1971, foi tombada pelo Instituto do Patrimônio e Histórico e Artístico Nacional (Iphan), recebendo o título de Monumento Nacional. Reconhecida pela preservação de sua identidade cultural e histórica, passou a ser roteiro turístico do estado, destacando-se pela produção musical de grupos de samba de roda e *reggae*. O CEC, originado da antiga Escola Industrial de Cachoeira, no fim da década de 1930, está localizado na Praça Ariston Mascarenhas, s/ nº, no centro da cidade, área popularmente conhecida como Pitanga.

tradições que integram uma cultura – e o fazem a partir do processo civilizador⁴ europeu – também se aplicam a ele.

As representações de corpo e beleza nos deram indícios de aspectos relevantes para compreensão das construções identitárias de jovens no Brasil. O grupo colaborador deste trabalho apresenta alguns marcadores importantes: são homens e mulheres, majoritariamente negros – 64% dos respondentes assim autodeclararam-se –, pertencentes à chamada “geração Z”⁵ – com idade entre 16 e 22 anos – e situados na classe C⁶ que foram colegas de classe e compartilharam seu cotidiano, produzindo dinâmicas de sociabilidade no espaço escolar.⁷ O questionário de identificação revelou que a maioria desses jovens são solteiros e moram com familiares.

4 Pautamo-nos aqui no conceito discutido por Norbert Elias nos dois volumes de *O processo civilizador* (1993, 1994).

5 A geração Z é um conceito sociológico usado no *Caderno de Tendências 2014-2015* (CT), da Associação Brasileira da Indústria de Higiene Pessoal, Perfumaria e Cosméticos (Abihpec), que consiste na geração de pessoas nascidas entre os anos de 1991 e 2000, enfatizando esse público como grande influenciador do consumo e das novas perspectivas do mercado de higiene pessoal, perfumaria e cosméticos. Considerados nativos digitais, têm a obsolescência como traço, o que quer dizer que, condicionados pela rapidez com que os avanços tecnológicos se apresentam atualmente, esses jovens tendem a deixar de dar valor às coisas rapidamente. (VOZES..., 2012, p. 47) Ainda segundo o CT, a respeito do consumo, as celebridades são importantes e influenciam na decisão de compra. Pessoas desse grupo sabe bem o que querem e valorizam marcas inovadoras e divertidas, não são apegadas aos valores domésticos (limpeza), apreciam empresas que se preocupam com o meio ambiente, são ligadas em esporte e música e cativadas por comédia.

6 Tomamos aqui o conceito de classe C limitado à classificação econômica apresentada pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (VOZES..., 2012), na qual se enquadram aqueles que têm renda *per capita* mensal entre R\$ 291,00 e R\$ 1.019.

7 Este trabalho definiu como grupo de estudo a turma de terceiro ano do ensino médio de 2015 do CEC, do período vespertino, formada por 36 estudantes matriculados, sendo 24 meninas e 12 meninos. Dentre eles, 25 responderam aos questionários, considerando as desistências e ausências nos dias em que a pesquisa foi realizada. Os questionários foram aplicados nos dias 16 e 17 de novembro de 2015. A partir deles, os estudantes foram contatados e as entrevistas marcadas de acordo com a sua disponibilidade. Dos 25 respondentes, foi possível entrevistar 14 estudantes – 7 mulheres e 7 homens –, entre os dias 18 e 21 de novembro de 2015. Alguns estudantes não puderam conceder entrevistas, por morarem na zona rural e estarem na cidade somente no horário da aula ou por exercerem atividades nos turnos opostos – cursos, estágios ou trabalho.

As práticas de consumo podem ser entendidas como ações orientadas pelas finalidades, motivações e influências que levam as pessoas a comprarem determinados produtos. Tais práticas adquirem especial importância nas sociedades contemporâneas, que são sociedades de consumo e, longo do tempo, têm se tornado mais complexas e impregnadas de sentidos e valores que se remetem a aspectos como desejos, sonhos e realização pessoal, o que está relacionado, entre alguns outros fatores, a modificações ocorridas na dimensão cultural da sociedade, tal como o aumento do nível de escolaridade da população, novas formas de lazer, expansão da ideologia individualista, valores e a ética hedonista e consumista, como aponta a socióloga portuguesa Isabel Cruz (2009).

Tratando dos aspectos metodológicos, seu caráter é qualitativo, considerando sua adequação ao objeto estabelecido, a partir do interesse nas experiências e realidades dos indivíduos e seu contexto social. Como aponta Minayo (1993, p. 21), trata-se de um nível de realidade que não pode ser quantificado, ao passo que se trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes; em outros termos, “ao espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Como metodologia, foi adotada a abordagem figuracional do alemão Norbert Elias, criador de uma sociologia considerada dos processos e do desenvolvimento, na qual o social é entendido como o conjunto das redes de inter-relações dinâmicas entre os indivíduos. Partindo do que seria o mais elementar, as relações entre indivíduos, se interessa pelos processos de autonomização (racionalização) e pelos períodos de transições sociais. No que diz respeito ao aspecto metodológico, Elias defende a importância de pensar a realidade em si mesma e de não separar, nem mesmo analiticamente, estruturas e práticas. Critica veementemente uma separação epistemológica entre indivíduo e sociedade. Para ele, as relações existem a partir de funções, e os objetos de pesquisa devem ser discutidos em sua “totalidade”, considerando a complexidade da realidade e, principalmente, da realidade/convívio social enquanto o mais complexo dos níveis de integração que o autor estabelece.

Elias apresenta-se detalhista e rigoroso em suas análises, o que seria uma estratégia para evitar o que ele chama de armadilhas ideológicas. De acordo com a sua teoria, também chamada de Teoria do Desenvolvimento Social, as sociedades e suas diversas formas de vida coletiva são observadas como figurações dinâmicas, processuais, mutáveis. Uma figuração implicaria interdependências, pertencimentos, reciprocidades, sentidos aleatórios e não planejados, espontaneidade, sistemas abertos, conflitos/equilíbrios. O método de abordagem figuracional de Elias foi escolhido para este trabalho por ser considerado uma estratégia de pesquisa pertinente diante da complexidade dos diversos aspectos que compõem as sociedades de consumo. A respeito dos instrumentos de construção de dados, tomamos a revisão bibliográfica, a aplicação de questionários exploratórios e a realização de entrevistas semiestruturadas, seguidas de transcrição e análise qualitativa dos elementos observados nos relatos colhidos.

Com o apoio de obras da história,⁸ da antropologia e da sociologia, foi possível perceber que o corpo, na contemporaneidade, assume diversos valores e papéis. Em outras palavras, o corpo é efeito de uma elaboração social e cultural, além de representar, como aponta Le Breton (2007), a interface entre o social e o individual, funcionando como um potencial veículo de comunicação. Le Breton (2007, p. 92) nos apresenta ainda o conceito de capital-aparência, que consiste na valorização social da aparência física de alguém sobre a apresentação moral, destacando que “o corpo é a interface entre o social e o individual, entre a natureza e a cultura, entre o fisiológico e o simbólico”. O trecho a seguir demonstra como o conceito de capital-aparência se manifesta no cotidiano dos jovens:

Eu nem sei se eu me preocupo muito. Mas acho que as pessoas se preocupam, porque a aparência é um cartão de visita... Tipo... Deixa... Muitas

8 A este respeito, não conseguimos nos adentrar no debate da história da beleza aqui, mas destacamos como principais contribuições as seguintes obras: *Brasilelência*, de Renata Ashcar (2001); *A história da beleza no Brasil*, de Denise Sant’Anna (2014); *História da beleza*, de Umberto Eco (2004); e *Retratos em preto e branco: discursos, corpos e imagens em uma história da beleza negra no Brasil*, de Amanda Braga (2013), que nos levam a perceber como diferentes aspectos existentes desde o Brasil escravocrata vão se ressignificando, desenvolvendo continuidades e descontinuidades, assumindo novas roupagens.

peças acreditam que a primeira impressão é a que fica... Aí acho que é um cartão de visita. (Umberto, 16 anos)

O corpo é capital, requerendo investimentos diversos (e contínuos) de tempo, de dinheiro e de expectativas; e mercadoria, no sentido de que se “vende” a própria imagem em troca de atenção, demanda, admiração, desejo e inveja, ao mesmo tempo em que se “compra” a imagem do outro, tal como indica Bauman (2008). Em um mundo marcado pelo arranjo social do consumismo, a subjetividade do indivíduo é construída a partir de opções de compra, de consumo de bens e, poderíamos dizer, de serviços. Cria-se uma “imagem ideal” a ser publicada, compartilhada com os demais, objetivando atrair atenção e demanda. As pessoas, hoje, “são, ao mesmo tempo, os promotores das mercadorias e as mercadorias que promovem. São, simultaneamente, o produto e suas agências de marketing”. (BAUMAN, 2008, p. 13)

A beleza não é mais “obra da natureza divina”, mas resultado de um trabalho, quase uma autolapidação: há um estímulo incessante a alcançar a perfeição estética. O mesmo corpo é também representação do “eu” e de sucesso pessoal – já que cada pessoa passa a ser absolutamente responsabilizada pelo seu próprio corpo (juventude, beleza e saúde) e deve buscar corrigir as suas “imperfeições”, como aponta Mirian Goldenberg (2002) ao trazer a noção da cultura do corpo enquanto uma “cultura do narcisismo”, que comporta a busca de uma imagem “perfeita”, “limpa” e “civilizada”.

Essa busca, discutida através de Norbert Elias (1990, 1993), Cas Wouters (2012) e Goldenberg (2002), pode ser compreendida como fruto do desenvolvimento de um processo civilizador/colonizador ocidental que afetou o Brasil, marcado principalmente por influência francesa nas modas e estilos, no início; depois, dos Estados Unidos e de todo o mundo,⁹ através da trama complexa de influências resultante do agigantamento da globalização, o que nos leva a considerar, inclusive, as relações com o chamado Oriente – no qual regras/tipos de comportamento são cada vez mais

9 Eis os impactos norte-europeizantes já criticados por Freyre em 1987.

internalizados e praticados e cujos produtos são corpos dóceis,¹⁰ modificáveis, aperfeiçoáveis: civilizados. Ou seja, surgem novos comportamentos marcados por uma autorregulação/autocontrole – que, diga-se de passagem, não pode ser exercida completamente – tomados como a terceira natureza apresentada por Wouters (2012), em que o autocontrole da aparência física é mais estimulado a cada dia e o corpo assume o papel de “mais belo objeto de consumo”.

Dada esta introdução, discorreremos nas próximas páginas a respeito de como os jovens cachoeiranos percebem seus corpos, como consomem e quais aspectos e eixos de discriminação e poder cerceiam as construções de suas identidades.

PENSANDO IDENTIDADES E INTERSECÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE

Para este debate, tomaremos três autores como base: Stuart Hall (2005), Zigmund Bauman (2001) e Kimberlé Crenshaw (2002). Hall (2005) pensa as identidades dos sujeitos pós-coloniais, que não seriam fixas, essenciais ou permanentes, considerando as representações e interpelações feitas pelos sistemas culturais nos quais estamos inseridos, em que, como consequência da globalização, as sociedades modernas são modificadas constante, rápida e permanentemente. Em síntese, toma as nações modernas como híbridos culturais, marcadas por desvios e deslocamentos por vezes contraditórios, em que não há o triunfo do “global” e nem a persistência do “local”, mas a coexistência de elementos diversos. Tal abordagem traz uma dimensão discursiva na construção das identidades coletivas, concebendo que sujeitos e discursos constituem-se simultaneamente. Em outras palavras, indivíduos e coletivos se articulam através dos discursos.

10 O conceito de “corpos dóceis” de Michel Foucault (2009) trata do processo de disciplinarização dos corpos presente nas diversas instituições sociais – como a família, a escola e o trabalho, por exemplo –, em tipos de dominação ou controle social exercidos cotidianamente, na socialização, agindo de maneira sutil e, por isso, mais eficiente.

Bauman (2001) defende que o “encurtamento das distâncias” decorrente da globalização transformou as relações humanas de várias formas. Ressalta que a modernidade líquida é caracterizada pela fluidez, efemeridade, individualidade, volatilidade e transitoriedade, e inúmeras identidades manifestam-se em momentos diferentes, usando parâmetros de identificação distintos, por vezes até conflitantes e contraditórios, mas constituidores de um mesmo sujeito, em processos de construções identitárias que nunca estão acabados e são contínuos.

Crenshaw (2002) contribui significativamente com a temática a partir do seu conceito de interseccionalidade. O entendimento de um fenômeno não poderia se dar sem considerar questões como gênero, raça/etnia, geração, classe social, entre outras, que funcionam se influenciando mutuamente, integradas, em intersecções. Para Crenshaw (2002, p. 177), a interseccionalidade é:

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

Para elucidar tal fenômeno, faz uma analogia na qual eixos de poder constituem as avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos – eixos como raça, etnia, gênero, classe, entre outros –, por meio dos quais as dinâmicas de desempoderamento se movimentam. Os sistemas aí presentes tendem a se cruzar e se sobrepor, criando intersecções complexas nas quais três ou mais eixos se entrecruzam. O que queremos dizer é que, reconhecendo os privilégios sociais que determinados grupos têm no Brasil em relação a outros, uma mulher negra, pobre e lésbica, por exemplo, vivencia no seu cotidiano o cruzamento, a sobreposição de quatro aspectos dinâmicos de desempoderamento, realidade da qual as escolas, universidades e outros espaços de organização e formação sociais não estão isentos.

As identidades, hoje, são cada vez mais plurais e contraditórias, mutáveis e instáveis; são líquidas, fluídas, adaptáveis, assumindo diferentes formas e se construindo socialmente a partir dos estímulos do contexto em que estamos inseridos. Esse contexto é marcado tanto pelo “local” (instituições socializadoras como a família, escola, comunidade, entre outras) quanto pelo “global” (com as informações obtidas através dos meios de comunicação de massa, vastamente acessíveis na atualidade, por exemplo), por meio dos discursos por estes disseminados, que atuam e influenciam a agência do indivíduo, mas sem determiná-la inteiramente.

Tudo isso impacta diretamente no valor e significado das coisas e na forma como são conduzidas as relações – interpessoais, de trabalho, de consumo, de aprendizagem etc. –, que passam a apresentar maior significado estético e grande transitoriedade. A identidade – no caso específico, a identidade dos jovens – precisa ser encarada como um processo contínuo, marcado pelo entrecruzamento de eixos de poder, que se relacionam com questões como autoafirmação e representatividade.

Para Castro (2007), considerando a complexidade e a fragmentação contemporâneas, o corpo assume papel central na procura de sentidos e referências mais fixos e consistentes. O ponto em questão é que o corpo é o elemento visível: no mundo de anônimos em que vivemos, ele acaba atuando como meio de expressão de um eu de mais difícil acesso. Consiste na construção da noção de estilo de vida num sentido que engloba o corpo, que também passa a ser comprado, o que depende das possibilidades financeiras de cada um. Em um país desigual como o Brasil, onde o produto de luxo é dividido em prestações, a cirurgia plástica também entra na fatura do cartão de crédito, de modo que trabalhar o corpo, moeda de tanto valor, parece ser o caminho mais fácil e prazeroso, ressaltando que o controle exercido é parcial e demanda investimento financeiro e psicológico contínuo para garantir efeitos sociais mais duradouros: rotina de academia, cuidados semanais com os cabelos, alimentação equilibrada, entre outros aspectos.

No que se refere à agência, é importante ressaltar que pessoas não são passivas: os processos de identificação são marcados por interesses, conflitos, estratégias, criação de mecanismos e busca por poder. Não se

pretende dizer com isso que não há limitações: elas existem – a econômica, por exemplo –, e os padrões de consumo são socialmente determinados, mas, dentro deles, a partir das possibilidades acessadas, são criados e ressignificados modos de manipulação e manutenção da realidade social. A estrutura não é capaz de exercer um controle absoluto sobre o que e como as pessoas consomem e lidam com o próprio corpo e aparência.

PRIMEIROS MARCADORES: GERAÇÃO E CLASSE SOCIAL

Nunes (2007, p. 650) ressalta a importância de evitar “o risco de tratarmos juventude como uma categoria universal, naturalizada e descolada das condições objetivas de sua existência”. Os jovens representam um grupo que passa por um período de transição, em uma fase na qual os seus papéis sociais ainda estão por ser definidos: não são crianças, mas também não são adultos independentes – principalmente financeiramente, o que limita a expressão de seus gostos e estéticas, o que determina os seus hábitos, vínculos e tipos de relações, sendo influenciados também por características estruturantes, como sexo, gênero, grupo de *status*, classe social, raça, entre outras dimensões tomadas como universais.

A socialização é, portanto, um processo “relacional que se gesta em contextos socioculturais específicos” (NUNES, 2007, p. 652), de modo que, para os jovens, a esfera do consumo apresenta-se como a mais viável forma de acesso ao mundo social. Os padrões de consumo geralmente estão relacionados a mecanismos amplos e gerais da sociedade, mas tendem a adaptar-se ao nível de poder aquisitivo disposto. Mesmo com as limitações financeiras de grupos sociais como o analisado – considerando que, dentre os estudantes cachoeiranos aqui pesquisados, quase nenhum possui renda pessoal mensal e, quando possui, em nenhum dos casos, essa renda superou o valor de R\$ 300,00 –, a dimensão estética da vida é tratada, nessa faixa etária, como determinante para seu reconhecimento e sua inserção em grupos mais amplos.

Retomando a discussão sob a agência dos indivíduos diante das determinações e limitações que interferem nas suas práticas de consumo, de maneira

oposta à noção que, muitas vezes, se prega de que os jovens são apenas receptores e seguem os padrões de consumo, existem dinâmicas entre o que é determinado como moda e o jeito como essas propostas são assimiladas. O pertencimento a uma mesma classe social de renda tenderia, segundo Nunes (2007), a aproximar os jovens, possibilitando a construção de níveis identitários e interesses comuns, afirmando que, “na multiplicidade de signos culturais e de estímulos a múltiplos padrões de vida e de consumo, a juventude, em grupo, sente-se plena de qualidades”. (NUNES, 2007, p. 660)

A falta de autonomia – sobretudo financeira – não impossibilita que ocorram interações baseadas em códigos peculiares à condição de jovem.

Quando é fim de semana, assim... Tem que dar aquele grau, né? Aí, eu, como eu tenho a maquininha de depilação, eu esquento a cera e faço a depilação das meninas, das minhas amigas, e depois uma me ajuda fazendo a unha, outra prancha meu cabelo... Uma mão vai lavando a outra, e assim vai...
(Natália, 17 anos)

Nem todos os serviços de estética são feitos em estabelecimentos e remunerados, como aponta a fala de uma das nossas colaboradoras, apresentada anteriormente. Práticas prezadas como indispensáveis e cotidianamente realizadas, principalmente pelas meninas, são exercidas domiciliar e autonomamente, com um custo consideravelmente menor, através de um processo de cooperação, de contribuição mútua. Esse é um exemplo de estratégia manipuladora da realidade social, que configura também uma rede de solidariedade e um pretexto para o estar junto, dispor da companhia, demonstrando que não é o unicamente o resultado que importa. Observando mais a fundo, ao próprio momento que envolve o processo de embelezamento é designada importância, caracterizando uma experiência altamente agradável.

Sucinta e diretamente, o consumo – e a manutenção da aparência física que ele propicia – cria identidades nessa faixa etária. Existe uma linha relacional na qual a aparência, sustentada pelo estilo, determinado pelo consumo, atua como elemento de distinção e de classificação.¹¹ Entre jovens, o

11 Por classificação, o autor compreende um sistema de noções hierarquizadas que objetiva facilitar e evidenciar as relações existentes entre os seres, tendo em vista que os grupos não estão

consumo proporciona visibilidade perante o grupo e cria identidades sociais através de práticas, como o uso de produtos da moda, grifes etc. Tornam-se notórias a ampla abrangência da esfera do consumo e a sua relevância para a vida social, sendo concebido, inclusive, como expressão da criatividade e individualidade dos indivíduos. Para a juventude, consumir tendências e o que é valorizado pela turma afeta diretamente a autoestima.

MASCULINIDADES E FEMINILIDADES: PERCEPÇÕES SOBRE BELEZA, CORPO E GÊNERO

Apontamos que, ao experimentar fazer uma pesquisa em serviços e *softwares* de busca *on-line* a respeito de um padrão de beleza brasileiro, são encontrados *sites* e *blogs* diversos discutindo um padrão, mas um padrão especificamente feminino de beleza. A menos que se especifique a busca por um padrão masculino, a maioria dos *links* se concentra na figura da mulher. No que se refere aos aspectos físicos, o receio de envelhecer se sobressai, assim como a valorização de músculos definidos e corpos bronzeados. Realizando o exercício de sondar quais discursos são disseminados a respeito do padrão brasileiro, de mulheres e de homens, foi possível identificar que, nas matérias destinadas tanto ao público feminino quanto ao masculino, uma semelhança nítida é percebida no objetivo conclusivo: incentivar a autoestima dos leitores, o que evidencia o cuidado e a inquietude com a aparência no cotidiano do brasileiro. A beleza masculina apresenta a peculiaridade de estar associada à estabilidade financeira, e parece haver um temor de que a vaidade confunda quanto à orientação sexual.¹²

O fato de que a mídia tem grande responsabilidade nesse processo e que o padrão é excludente – e angustiante – e não condiz com a realidade

dispostos isoladamente, separados uns dos outros, mas mantêm entre si relações definidas.

12 Consideramos necessário enfatizar que a proposta deste tópico é trazer os discursos e as percepções que circulam pela internet acerca do padrão brasileiro, reconhecendo que, em determinados momentos, as matérias trazem informações e argumentos sem se preocupar com a identificação das fontes ou a construção e o esclarecimento de conceitos, de modo que, embora as informações sejam significativas para entender os imaginários que permeiam a vida social, não podemos garantir sua veracidade.

de muitos brasileiros também é notável, de modo que o papel da mídia e da publicidade perpassa a simples incitação do consumo, ao determinar e difundir também padrões de beleza, ou seja, ao disseminar enunciados considerados “verdades”, que se reconfiguram ao longo da história e estabelecem relações de poder, como o que é determinado como belo por determinado grupo social, exercendo tipos diversos de coerção que podem funcionar interseccionalmente e são determinantes na construção das identidades, assim como difundem padrões de feminilidade e masculinidade.

Partimos aqui, como sugerimos na introdução, do pressuposto de que as qualidades morais e físicas atribuídas ao homem ou à mulher, de acordo com Le Breton (2007, p. 68), “são inerentes à significação social que lhes damos e as normas de comportamento implicadas”. Formas, comportamentos e coisas “de mulher” ou “de homem” não dependem de seu sexo biológico: são frutos, são determinações do universo social, ou seja, resultados da socialização. Pierre Bourdieu (1999, p. 18) afirma que “O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e divisão sexualizantes”.

Para além do vestuário, o corpo carrega as marcas da educação diferenciada a cada sexo: como exemplo, há, aqui no Brasil, modos femininos e masculinos de andar, e, quando há um “desvio”, a mulher que anda de “maneira masculina” ou vice-versa tem sua orientação sexual questionada. As posturas corporais são também meios de expressão e exteriorização de estruturas socialmente construídas, de modo que práticas específicas¹³ demonstram que a cultura da beleza e da forma física transforma o corpo outrora natural em um corpo distintivo.

13 A forma de exercitar e modelar o corpo nas academias de ginástica explicita uma valorização diferenciada entre homens e mulheres em relação às partes do corpo a serem trabalhadas, o que demonstra uma das características observadas por Bourdieu, a oposição social e socialmente construída enquanto dominação justificada por diferenças biológicas entre o homem e a mulher: enquanto, na maioria das vezes, os homens prezam por malhar braços, ombros, membros superiores – considerando que o corpo masculino deve representar o alto, o forte, o erguido, o ativo, o viril, o potente –, as mulheres exercitam pernas, quadris e cintura – partes “de baixo”, que remetem à submissão, delicadeza e passividade.

No entanto, a diferenciação de aspectos corporais é algo primário, diante da complexidade dos desdobramentos possíveis a partir dessa categoria. Um fato citado entre as matérias de páginas *on-line* relativas ao padrão de beleza brasileiro nos serve como exemplo: mesmo com uma maior aceitação dos cuidados estéticos nos últimos tempos e com o crescimento do setor de produtos para homens, um dos administradores/autores de um *blog* dirigido ao público masculino traz o conceito de “metrossexual”, preocupando em desfazer o possível equívoco de que a expressão tenha qualquer relação com a homossexualidade, ressaltando que se trata apenas de homens considerados extremamente vaidosos. Isso, por sua vez, denuncia que a vaidade é, no imaginário social, um atributo ou propriedade feminina.

Uma colaboração para esse entendimento foi encontrada no texto de Molina (2014), que discute a imagem e identidade de gênero com enfoque no corpo masculino, reparando que sempre existiu preconceito em relação à beleza masculina, de forma que homens vaidosos, perfumados e preocupados com o próprio corpo e saúde são associados a homens gays. A autora do texto traz ainda um ditado popular: “quem gosta de homem bonito é viado, mulher gosta mesmo é de dinheiro”.¹⁴ Nesse sentido, será que a beleza masculina é “naturalmente” aceita na contemporaneidade? Ao serem questionados a respeito do que acham que é um homem bonito, alunos do CEC responderam:

É... [risos] Eu não observo muito os homens não, não observo mesmo [risos].
(Antônio, 18 anos)

Ah, não, eu não acho nada... Que eu não sou gay. Eu não acho homem bonito... Só tem homem que é pinta, né? Simpático... Um cara estiloso, bem arrumado. (William, 18 anos)

Assim... Não é bonito... Tem cara que é pinta, tipo... Se arruma nuns estilo massa e tal... Acho assim. (Gabriel, 20 anos)

¹⁴ Ditado popular largamente utilizado no Brasil, que chegou a virar parte da letra da música “Largadão”, da dupla sertaneja Israel e Rodolfo.

Sei lá, acho que é um cara mais plantado... É... Com um papo mais fluente, mais amadurecido... Só isso. (Matheus, 17 anos)

Os trechos das entrevistas transcritas realizadas com os estudantes cachoeiranos demonstram o receio de falar sobre a beleza masculina entre os próprios meninos. Essa resistência foi um dos aspectos que mais chamou atenção na análise dos dados. Expressões com “pinta”, “simpático”, “plantado” e “de atitude” se sobrepõem, substituindo características físicas que poderiam constituir um corpo masculino belo. De acordo com Molina (2014):

O corpo masculino não é visto como objeto de admiração e desejo, esse papel é reservado, publicamente e socialmente, ao corpo da mulher. A imagem do corpo feminino é vista e explorada eroticamente e esteticamente como aquilo que vale a pena ser visto, registrado e fruído. Muitas vezes ouvimos que o corpo da mulher é bonito, é poético e o corpo do homem é ‘feio’. Essa é a ideia socialmente aceita de beleza a ser exposta, o corpo objeto. O corpo masculino nu está preso ao imaginário homoerótico e esteve condenado a obscuridade e clandestinidade.

A pesquisa realizada em Cachoeira revela aspectos peculiares em seus resultados. É importante atentar para o fato de que, em diálogo prévio às entrevistas, foi claramente informado que as questões se centravam nas opiniões dos colaboradores acerca da aparência física. Quando questionadas a respeito do que seria um homem bonito, as estudantes declaram:

Ele tem que ser romântico... Ele tem que ser romântico, pra... Ele ser fofo ali, ser bonitinho. (Gabriela, 20 anos)

Ah, é aquele altão, malhado [risos]. Pra mim, bonito é o cara ser uma pessoa assim, sei lá, um homem charmoso, gato... Isso aí que eu falei. (Íris, 22 anos)

Homem bonito, pra mim... É um homem grande. Eu gosto de homem grande... Acho que é o que eu mais olho, pode ser de qualquer cor, magro, gordo, eu só não acho bonito homem baixinho. (Mariana, 20 anos)

Um homem bem vestido, homem cheiroso, um homem que se cuida, apara a barba, corta o cabelo... (Natália, 17 anos)

Tem que ser um homem legal... Sei lá... Alto, cabelo liso. Mas eu penso mais se é gente boa. (Rafaela, 16 anos)

Bonito, assim... Bonitão é aquele cara alto, forte, perna grossa também, porque homem da perna fina é feio [risos]. E tem que ter caráter também, né? Que a gente não importa só pela beleza. (Caroline, 19 anos)

Homens altos, fortes, malhados... Eis as descrições de qualidades prezadas pelas mulheres na beleza masculina, traços que coincidem com os dados relativos à preferência nacional. No entanto, romantismo, charme, ser consciente, legal, “gente boa” e de caráter, não esquecendo do cuidado com o corpo e a higiene, fazem parte do ideal. Já em relação à opinião delas sobre a beleza feminina, podemos observar que está associada a valores, virtudes e autovalorização. Não foi descrito um padrão corporal, no sentido de atributos físicos, como portador da beleza. Humildade, autenticidade, autoestima, elegância e charme são os equivalentes à beleza para elas, tendo sido ressaltado como característica física apenas o sorriso – diretamente associado à autoestima e a estar “de bem com a vida”.

Nossa... Uma mulher bonita, ela tem que ser... Deixa eu ver, humilde... Ser, eu acho que tem que ser ela mesmo, não importa a aparência... Apesar de que a aparência voga muito. Mas eu acho que é isso... Ela tem que ser humilde. (Gabriela, 20 anos)

Mulher bonita é... Porque ‘boniteza’ não é só o físico, entendeu? É ela saber se arrumar, se sentir bem com ela mesmo. É, pra mim, mulher bonita é isso. (Íris, 22 anos)

Mulher bonita: uma mulher que se dá valor, uma mulher que se veste bem, uma mulher que tem autoestima, uma pessoa sorridente, uma pessoa que tá de bem com a vida. (Natália, 17 anos)

A opinião dos meninos a respeito da beleza feminina revelou o estilo “mulherão”, aquela de curvas generosas, também eleito pelos brasileiros em geral, como consta na matéria do *GI* como ideal de beleza. “Coxão, bundão, pernã, peitão, barriguinha no lugar e cabelo grande” são os atributos admirados.

Uma mulher bonita, ela [...] tem que ter aparência de mulherão, assim... Ser romântica, tem que ter estilo e tem que ter um bom papo também [...] saber dialogar. Só. (Carlos, 19 anos)

Ai, meu Deus... Uma mulher bonita? Eu acho que mulher bonita é mulher inteligente... Eu vejo... Acho que a inteligência é uma qualidade que pode deixar uma pessoa bonita, eu me interesso por pessoas inteligentes. (Umberto, 16 anos)

É... Pra mim, bonita é ela ter aquela beleza corporal, é... O estilo brasileira: corpão, coxão, pá, bundão, peitão e ter a beleza intelectual também. Porque não adianta só ser aquela beleza por fora. Ser aquela Barbie,¹⁵ mas ser burra. (Antônio, 18 anos)

Mulher bonita... Eu acho que é uma mulher que se valoriza... Que cuida de si mesma, da beleza, tanto interior quanto exterior. E por aí vai... (Matheus, 17 anos)

Não obstante, os jovens evidenciaram também valores não físicos: um “bom papo”, inteligência ou “beleza intelectual” e “beleza interior”. A partir das entrevistas, foi notada uma associação persistente entre beleza e características relacionadas ao comportamento, à personalidade e à moral: romantismo, charme, ser consciente, legal, “gente boa”, de caráter, ter cuidado com o corpo e a higiene, humildade, autenticidade, autoestima e elegância estão entre os citados. São descrições que inquietam, tendo em vista que o interesse da pesquisa em opiniões acerca da aparência física foi declarado previamente. Considerando que, na maioria das falas, é explicitado que beleza física não é a única coisa que os interessa, que essa beleza, por si só, é insuficiente, nos parece que essa nova geração tende a “descentralizar o corpo”.

Quando questionados se consideravam-se bonitos, a resposta prevaiente foi afirmativa, sobretudo entre as mulheres. No entanto, a satisfação nunca é total: há sempre um pequeno defeito que pode ser melhorado, seja a barriga, o nariz, os cabelos, o peso ou os pés.¹⁶ Isso corrobora duas ideias importantes:

15 Boneca produzida desde 1959 pela empresa Mattel. Curiosamente, a boneca – loira, de olhos azuis, magra e alta – não apresenta os atributos denotados ao tipo “mulherão” brasileiro descrito. Acredita-se que ela foi citada por estar associada à ideia de beleza.

16 Ordenados aqui pela frequência com que foram citados.

1. o caráter politeísta da beleza contemporânea ao qual Eco (2004) se refere: como as características físicas desses jovens se diferem entre si, é perceptível, portanto, que se acredita em diferentes modelos de beleza, aos quais podemos alcançar ou nos aproximar através do consumo de serviços e produtos estéticos; e
2. a busca pela “perfeição” trazida por Goldenberg (2002), marcada por um cenário no qual é sua a responsabilidade do seu corpo, o que o torna “o mais belo objeto de consumo”, ao passo que há a inquietação e a insatisfação do consumidor com relação à sua aparência, que custa a alcançar a “perfeição”.

A vaidade, o estar bonito, sentir-se bonito e cuidar da aparência são pontos básicos para se sentir bem, à vontade nos espaços – uma necessidade social na contemporaneidade. Desse modo, o consumo de serviços e produtos relacionados à estética não configura superfluidade, mas mecanismo de manutenção da qualidade de vida, tanto das meninas quanto dos meninos. Quando indagados sobre qual a importância de ter uma boa aparência nos dias de hoje, os estudantes do CEC declararam:

Sei lá... Ficar feio é barril, né? Ficar feio... Mulher nenhuma querer o cara feio [risos]. As mulheres só querem homem pinta, com atitude, essas coisas, aí o cara não pode andar mal arrumado, né? (William, 18 anos)

Porque, estando arrumada, você se sente bem... Então, é bom se preocupar com a aparência sempre. (Rafaela, 16 anos)

Rapaz... Assim, ó... Porque muitas vezes você é, tipo assim, julgado pela aparência, entendeu? Aí, você tem que... Aí, você tem, até pro seu astral mesmo ficar melhor, você tem que dar um ‘lookzinho’, pá, uma coisa básica. Para a gente se sentir melhor mesmo. É mais por isso mesmo. (Nailma, 18 anos)

É... É bom ter uma boa aparência pra... É que a sociedade impõe que você tenha. Então, se eu tiver mal vestido, mal arrumado, talvez eu não seja bem acolhido em certas situações. Tem que tá sempre bem arrumado. (Antônio, 18 anos)

Porque, hoje em dia, as coisas mais usadas são aparência... Por exemplo, você vai pr’uma entrevista de emprego, vai ter lá duas pessoas, aí vai ter uma, digamos que... É... ‘Valorizada’ não é a palavra certa, mas... Uma pessoa mais bem vestida, bem arrumada, e uma pessoa menos arrumada. Claro

que a pessoa vai dar preferência àquela está mais arrumada. E por aí vai... Acho que essencial, né. Acho que é mais por isso aí. (Matheus, 17 anos)

As motivações que levam os jovens a se preocupar com uma boa aparência perpassam a sedução e o prazer em ser admirado ou elogiado. A sensação é a de uma obrigação social em estar bem: a aparência é concebida como um dever, uma preocupação relativa à aceitação, inclusive profissionalmente falando.

Eu vou no salão, corto cabelo, faço sobrancelha, faço tudo... Salão, eu faço tudo, barba... Eu uso creme pro rosto pra dormir, pra limpeza de pele, hidrante... (Carlos, 19 anos)

Observando aspectos relativos ao consumo, a outrora habitual associação realizada a este – e enfaticamente o consumo de produtos voltados à manutenção da aparência – como característica feminina, enquanto o trabalho era associado ao universo masculino, não se sustenta entre os jovens: os meninos e as meninas apresentam anseios profissionais, tal como expõem tranquilamente suas práticas consumo – um provável reflexo da entrada de homens nos padrões morais e estéticos antes tidos como domínio das mulheres.

RAÇA: DECOLONIALIDADE, USOS POLÍTICOS DO CORPO E REPRESENTATIVIDADE

Para além do gênero, a raça se mostrou um forte marcador, provocando uma discussão acerca do corpo negro – diaspórico – e a constituição de identidades entre jovens. Le Breton (2007, p. 72), ao tratar do corpo negro, faz uma análise introdutória ao tema do racismo, por vezes negado e velado no Brasil, defendendo que:

Ao mesmo tempo em que é lugar de valor, o corpo é lugar de imaginários, de ligações contestáveis cujas lógicas sociais é preciso compreender. O racismo repousa, entre outras coisas, sobre uma relação imaginária com o corpo. Ele finca raízes no interior dos alicerces passionais que alimentam a vida coletiva, alimentam projetos, mobilizações, mobilizam tolerâncias

ou violências. [...] O racismo é derivado do imaginário do corpo. [...] A história individual, a cultura, a diferença, são neutralizadas, apagadas, em prol do imaginado corpo coletivo, subsumido sob o nome de raça.

Como aponta o autor, um imaginário socioconstruído relativo ao corpo acaba por invisibilizar toda a história e o contexto dos indivíduos. Ou seja, uma leitura baseada na aparência, aqui marcada pela cor da pele enquanto diferença, orienta, por si só, um julgamento a respeito de alguém, em que a diferença é transformada em estigma e a presença do outro baseada no seu corpo: ele é seu corpo, e o homem se resume a um artefato da aparência física.

Silveira (2011), ao tratar da constituição da identidade negra em um grupo de dança afro, ressalta que as reflexões e pesquisas que tratam dos processos identitários são demasiadamente complexas nas sociedades atuais, globalizadas, em que as referências identitárias são múltiplas. As oficinas de dança pelo autor estudadas constituem-se em um espaço de redefinição identitária, no qual o grupo de jovens, cuja maioria é do sexo feminino, vem de espaços que disseminam estereótipos do corpo, sendo o cabelo e as feições negras colocados como “negativos”, “relacionados a inferioridade diante dos padrões de beleza construídos em nossa sociedade: corpos longilíneos, cabelos loiros e olhos azuis”. (SILVEIRA, 2011, p. 2)

Ainda de acordo com Silveira (2011), estereótipos relacionados aos negros são reapresentados até mesmo em brincadeiras infantis e atravessam gerações, evidenciando uma ótica discriminatória pela qual a sociedade contemporânea, regida por padrões brancos de beleza, repara os traços fenotípicos – face, cabelos crespos, entre outros – das pessoas afrodescendentes, resultante em uma discriminação vivenciada cotidianamente, provocando dois processos contrastantes: as submissões ao padrão de beleza branco ou processos de resistência e superação dos estereótipos que depreciam a corporeidade negra e resultam na sua negação. A identidade negra é apenas uma construção possível, perante a desvalorização que passa em variados espaços de vivência, em que, por vezes, os negros são estimulados a negar a própria negritude, ou seja, a afirmação da sua identidade como negro é ameaçada.

Se a identidade é sentimento de pertença a um grupo social, a identidade negra é assumir a negritude como definida acima e este não é um processo natural, mas construído socialmente. Tal construção social ocorre em um contexto onde forças atraem e outras afastam o negro de sua condição social, fortalecendo ou minando sua negritude. (SILVEIRA, 2011, p. 4)

A respeito do aspecto da corporeidade,¹⁷ para Silveira (2011), o reconhecimento e a valorização da corporeidade negra imbricados no processo de construção identitárias, enquanto um processo de caráter multifacetado, expressam-se como coeficiente na consolidação de uma identidade negra. A mídia, central na legitimação dos valores e normas estabelecidos, tendeu a passar uma imagem depreciativa do negro, trazendo representações herdadas do passado escravista e consolidadas no processo de exclusão sofrido pelos negros no país. No entanto, a própria mídia, acompanhada pelo consumo, é posta hoje como colaboradora nesse processo, ao passo que, a partir da visibilidade dada à mulher negra e à medida que elas ocupam espaço nos programas e propagandas, referenciais de beleza negra são levados e apresentam-se como potenciais possibilidades de identificação, assim como o aumento do uso de produtos ditos afro-étnicos assume o papel de estimular a autoestima das jovens negras.

No entanto, este processo não é linear, pois como a identidade negra é um processo de construção social e como as jovens negras participam de múltiplos espaços sociais, sofrem influência do padrão estético dominante, utilizam os recursos da 'indústria da beleza' e continuam a se referenciar pelas 'celebridades' com seus corpos esbeltos. A diferença é que constroem seus próprios referenciais e passam a entender e aceitar outro padrão de beleza, o que se verifica pela elevada auto-estima destas jovens (SILVEIRA, 2011, p. 5)

17 Ao conceituar corporeidade, apresenta-a como “um processo de relação do corpo com o mundo, a forma como se expressa a subjetividade, através da exteriorização dos movimentos” (SILVEIRA, 2011, p. 6), e vai além, afirmando que se trata de uma manifestação de sentido (consciente ou não pelo indivíduo), que, por tratar-se de sentido atribuído, e não simples resultado biológico, não pode ser concebida como algo autônomo, que não possui relações com o universo simbólico de cada sociedade, dotadas regras e tendências naturalizadas a partir do processo de socialização e reconhecidas pela estrutura vigente.

O autor levanta ainda a importância de refletir a respeito da existência de uma corporeidade negra e quais elementos seriam seus indicadores. López (2015) trabalha com a relação entre corpo colonial e diáspora, tomando-os como dimensões importantes para pensar as mobilizações afro-latino-americanas, especialmente no Brasil, a partir da produção de discursos. O “corpo colonial” abordado pela autora baseia-se na obra *Pele negra, máscaras brancas*, de Franz Fanon (2008), em que o corpo é tomado como constituído pelo colonialismo em sua performance. A autora observa o processo de deslocamento do corpo colonizado para o corpo descolonizado, marcado pela ação de situar-se como negro.

Chamo a atenção ao fato de que as mobilizações negras contemporâneas vêm realizando operações simbólicas de trazer a ‘raça’ de maneiras múltiplas para a esfera pública, interferindo nas noções de unidade/homogeneidade do Estado-nação (âncoras em ideologias da branquitude ou da mestiçagem). Nesse sentido, as questões ligadas ao corpo ganham dimensão de luta política, e aparecem como uma arena privilegiada para tornar visível o ‘corpo colonial’ como resistência na esfera pública, a partir de sujeitos que afirmam sua humanidade frente a opressões que os desumanizam. (LÓPEZ, 2015, p. 305)

Para a autora, a produção de discursos¹⁸ foi essencial para constituição de racismos. Posicionado em um terreno social conflitivo, o corpo, símbolo usado nas relações de poder como meio de classificar e hierarquizar diferenças entre grupos, é também marcado pela subjetividade, no que se refere ao aspecto das atribuições de sentido nas relações das pessoas com o mundo. Partindo para os contextos racializados, o corpo negro converte-se em emblema étnico, atuando como suporte na construção de identidade.

Realidade social – no sentido de ser resultado de construção histórica e de representações culturais –, o corpo é construído através das memórias e narrativas. A crítica ao colonialismo teria como produto temporal/histórico o deslocamento de uma subjetividade colonial para uma subjetividade decolonial e, como produto espacial, a elaboração política de uma

18 E aqui remetemos à teoria de verdade, discurso e poder de Foucault.

geografia diferente para a subjetividade colonial, em que a marca colonial é visibilizada, mas sem a positividade que antes a produzia.

Nesse deslocamento do colonial ao decolonial, perpassado por um uso político do corpo, podemos aliar uma discussão de raça como dispositivo de poder (Foucault, 1996), que destaca as intervenções nos corpos e nas populações produzindo uma racialização das relações sociais, ao mesmo tempo em que abre um espaço para pensar as resistências dos sujeitos. Nesse segundo aspecto, proponho a relação com o conceito de diáspora e seu efeito disruptivo na subjetividade colonial. (LÓPEZ, 2015, p. 307)

Tratando do corpo negro feminino, a antropóloga aponta o corpo e a sexualidade, seguidos da reprodução vinculada à ideologia da mestiçagem, como pontos centrais da militância das mulheres negras na atualidade, relacionando a autonomia sexual em relação à reprodução – tema do feminismo – à dupla opressão de gênero e raça, expressa na imagem hipererotizada da mulher negra. Pensar corpo diaspórico no Brasil requer reconhecer e pensar a intersecção de gênero e raça, adotando uma perspectiva em que esses dois pontos são determinantes, fortemente influenciados por memórias dos sofrimentos e resistências.

O corpo enquanto território político supõe, na visão do feminismo negro, a concepção de que as mulheres negras compartilham um ponto de vista singular, perspectiva ancorada nas diferenças reunidas em seus próprios corpos, que conjugam as dores e os paradoxos que marcaram, historicamente, as vidas dessas mulheres na diáspora. (LÓPEZ, 2015, p. 318)

Almeida (2012) analisa experiências diaspóricas contemporâneas a partir de tópicos como o corpo e a memória, enquanto multifacetados e dependentes de outros fatores constitutivos das identidades e subjetividades hoje notadas, tal como questões de raça, etnia, classe, religião, língua, faixa etária, entre outras. A diáspora contemporânea é concebida como um processo ambíguo, capaz de evocar um sentimento dúbio de pertencimento e enfatizar o deslocamento, a memória e o esquecimento.

No texto de Almeida (2012), novamente, é apontada a relevância das intersecções, especialmente entre raça/etnicidade e gênero, destacando

as vivências de indivíduos quem têm corpos marcadamente gendrados, racializados e etnicizados. Aponta que o corpo racializado, hoje, é primeiramente feminizado. O corpo negro é colocado como um dos corpos mais regulados na diáspora, seguindo o feminino, que está situado em um simbólico e próximo segundo lugar. A coisificação do corpo diante da experiência do trânsito revela a condição dos sujeitos desenraizados e marcadamente gendrados e racializados.

[...] o corpo feminino e o corpo negro são os corpos mais regulados da diáspora no sentido que há funções e significados que lhes são impingidos por meio de políticas de representações que lhes toham o agenciamento. De fato, como observa Hall, o corpo negro tem sido construído e usado, acima de tudo, como um capital simbólico e cultural. (ALMEIDA, 2012, p. 342)

Nossa tentativa, ao trazer essa discussão de constituição de identidades, preocupa-se em tocar alguns aspectos indispensáveis para o entendimento da identidade que assume a negritude, fenômeno de cunho histórico-social e espacial. O grupo colaborador desta pesquisa mostrou que a maioria dos jovens estudantes se reconhece como negra, enfaticamente as meninas, e orgulha-se de sua beleza negra: a cor da pele, a preservação da naturalidade dos cabelos e até mesmo a escolha de um estilo “afro” de se vestir e se arrumar são trazidas nas falas. As meninas que se utilizam de recursos de alisamento capilar não percebem isso como negação da sua negritude. Quando questionada sobre o que mais gostava no próprio corpo, Gabriela apontou: “*Meu cabelo. Meu cabelo black*”. Já Carlos respondeu: “*Minha cor*”. Até mesmo a escolha dos objetos de consumo é, por vezes, orientada no sentido de afirmar a identidade negra, como ilustra o trecho a seguir:

Como eu escolho meu estilo? Eu vejo muita coisa na internet, assim... Sei lá... Como é que eu posso dizer... Eu gosto de um estilo mais... Mais afro. Eu gosto de muitos acessórios, uso muito acessório pra valorizar o look, turbante, brincão, colar... Tudo assim nesse estilo mais... Étnico. É étnico que fala. (Gabriela, 20 anos)

A postura adotada pelos estudantes nos parece configurar o segundo processo citado por Silveira (2011), relativo às reações consequentes dos

estereótipos determinados pela sociedade contemporânea: de resistência e superação desses estereótipos que depreciam a corporeidade negra e resultam na sua negação. Tomando a contribuição de López (2015), são, então, corpos descolonizados. Considerando o contexto desses jovens, talvez o fato de residirem em Cachoeira, cidade reconhecida pela sua população de maioria negra e pela conservação e valorização dos seus aspectos culturais, seja determinante nesse processo de reconhecimento e fortalecimento da negritude.

Diante da solicitação de que indicassem modelos femininos e masculinos de beleza, dentre nomes como Juliana Paes, Bruna Marquezine, Anitta, Eliana, Gisele Bündchen, Caio Castro, Bruno Gagliasso, Cauã Reymond, Cristiano Ronaldo e Reynaldo Gianecchini,¹⁹ surgem Taís Araújo, Lázaro Ramos e Thiaguinho²⁰ como figuras negras admiradas fisicamente e cujos nomes foram citados em maior número que as artistas e celebridades brancas, o que deixa claro que o número de negros na TV e na mídia nacionais é muito menor, mas que, mesmo assim, essas figuras são buscadas e admiradas em um processo de identificação. Esse processo evidencia que “Representatividade importa”.²¹

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os símbolos culturais e identitários tomam, na atualidade, a forma da liquidez, tendendo a se transformar, desfazer, multiplicar e construir em curto espaço de tempo. Essa fugacidade e a heterogeneidade dos padrões expandem-se à discussão relativa à estética negra, de modo que não há como apreender ou apontar, atualmente, um único padrão estético para o corpo negro, se considerarmos que o reconhecimento do negro, atualmente, ultrapassa a esfera do corpo: está no engajamento político, na visi-

19 Celebridades brasileiras que trabalham como atores, apresentadoras, cantores, modelo e jogador de futebol.

20 Atriz, ator e cantor brasileiros.

21 Ver texto “Representatividade importa”, disponível em: <http://www.geledes.org.br/papo-serio-representatividade-importa/>.

bilidade profissional, entre tantas outras esferas. As pessoas não têm mais uma identidade fixa desde o seu nascimento, se configurando mais comumente como um sentimento de pertencimento a um grupo social, por meio da incorporação de aspectos dos diversos espaços sociais dos quais fazem parte e no qual buscam suas referências.

Pensando na identidade desses jovens estudantes e consumidores, para os quais melhorar a aparência é potencializar-se, podemos concebê-la como um processo em constante mutação, que se constrói socialmente a partir do contexto, que é marcado tanto pelo local quanto pelo global. Enfatizamos, mais uma vez, que pessoas não são passivas: os processos de identificação são marcados por interesses, conflitos, estratégias, criação de mecanismos e busca por poder. Apesar das limitações, a partir das possibilidades acessadas, são criados e ressignificados modos e estratégias de manipulação da realidade social, inclusive a respeito do que as pessoas consomem e como lidam com o próprio corpo e aparência. O estilo de vida no âmbito da cultura de consumo contemporânea é marcado pela individualidade, autoexpressão e uma consciência de si estilizada, de modo que é sugerido, pela publicidade, que cada um pode aperfeiçoar e exprimir a si próprio, independentemente de idade ou classe.

A discussão é densa e, certamente, não se encerra aqui. Cabe a nós reconhecer a importância de observar como a constituição de identidades, processo cada vez mais caracterizado pela hibridez, fluidez e efemeridade, resultante em “identidades-cadentes”, como diria Braga (2013), apresenta e ressignifica enunciados através de continuidades e descon continuidades históricas. Numa sociedade fluida – ou líquida, tomando Bauman (2001) –, necessitamos reparar nos discursos (verdades) disseminados e fomentar debates dispostos a desconstruir e descolonizar estereótipos, realidade na qual a escola pode desempenhar um papel determinante, ao se aproximar das expectativas e necessidades dos indivíduos, cujos grupos – mesmo pequenos – não são homogêneos, mas excepcionalmente diferentes, atravessados pela multiculturalidade, diversidade e contradições da vida social.

Referências

- ALMEIDA, S. R. G. Espaços de memória, mapeamentos do corpo: a consciência diaspórica contemporânea segundo Dionne Brand. *Interface*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 49-64, 2012.
- ASHCAR, R. *Brasilelessência: a cultura do perfume*. São Paulo: Nova cultural, 2001.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BEAUVOIR, S. de. *O segundo sexo*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.
- BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BRAGA, A. *Retratos em preto e branco: discursos, corpos e imagens em uma história da beleza negra no Brasil*. 2013. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras E Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.
- CADERNO DE TENDÊNCIAS. São Paulo: ABIHPEC, n. 3, 2014-2015.
- CASTRO, A. L. de. Indústria da beleza, moda e construção de identidades. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA*, 13., 2007, Recife. *Anais [...]*. Recife: UFPE, 2007.
- CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 171-189, 2002.
- CRUZ, I. M. F. da S. *Entre estruturas e agentes: padrões e práticas de consumo em Portugal Continental*. 2009. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2009.
- ECO, U. *História da beleza*. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- ELIAS, N. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990. v. 1.
- ELIAS, N. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. v. 2.
- FANON, Franz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2008.
- FEATHERSTONE, M. *Cultura de consumo e pós-modernismo*. São Paulo: Studio Nobel, 1995.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- GOLDENBERG, M. (org.). *Nu & vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- IBGE. *Censo demográfico: síntese de indicadores 2016*. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=290490&search=bahia|cachoeira>. Acesso em: 21 dez. 2015.
- LE BRETON, D. *A sociologia do corpo*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- LÓPEZ, L. C. O corpo colonial e as políticas e poéticas da diáspora para compreender as mobilizações Afro-Latino-Americanas. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 43, p. 301-330, jan./jun. 2015.
- MAUSS, M. As técnicas do corpo. In: MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 399-422
- MINAYO, M. C. de S. et al. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1993. (Coleção Temas Sociais).
- MOLINA, A. *A beleza masculina: imagem e identidade de gênero*. fev. 2014. Disponível em: <http://chocoladesign.com/beleza-masculina-imagem-e-identidade-de-genero-1>. Acesso em: 15 jan. 2016.
- NUNES, B. F. Consumo e identidade no meio juvenil: considerações a partir de uma área popular do Distrito Federal. *Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 22, n. 3, p. 647-678, set./dez. 2007.
- SANT'ANNA, D. B. de. *História da beleza no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2014.
- SILVEIRA, P. R. C. Identidade negra em construção: um estudo sobre o processo de identificação das jovens negras através da dança-afro. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 11., 2011, Salvador. *Anais [...]*. Salvador: CEAO, UFBA, 2011.
- VOZES da classe média. Brasília, DF: SAE, 2012. Edição: Marco Zero. Disponível em: http://www.sae.gov.br/site/wp-content/ciclodepalestras/livro.php?id=120927214427-33cc2701744f4b3d99dd3616fcd721ec&name=03_Vozes_da_Classe_Media_edicao_marco_zero. Acesso em: 15 out. 2014.
- WOUTERS, C. Como continuaram os processos civilizadores: rumo a uma informalização dos comportamentos e a uma personalidade de terceira natureza. *Sociedade & Estado*, Brasília, DF, v. 27, n. 3. 546-570, set./dez. 2012.

Profissão docente em debate

Pistas do método cartográfico na interseccionalidade de gênero, raça e classe social

Ana Lúcia Gomes da Silva

Joselito Manoel de Jesus

Jerônimo Jorge Cavalcante Silva

INTRODUÇÃO

Este texto rastreia os resultados parciais da pesquisa sobre a profissão docente em contextos de diversidade no território do Piemonte da Diamantina¹ e os principais desafios que se apresentam acerca das condições do trabalho docente, considerando as interseccionalidades de gênero, raça/etnia e classe.

¹ Esta pesquisa faz parte de uma pesquisa guarda-chuva, intitulada “Profissão docente na Bahia”, desenvolvida pelos grupos Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica (Diverso), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* 1, Salvador; e Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos (Difeba), vinculado ao Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) da UNEB, *campus* IV, Jacobina.

Atualmente, ser professor(a) na sociedade brasileira, marcada pela diversidade e pelas consequências da “alta modernidade” (GIDDENS, 2002), exige uma profunda reflexão sobre as implicações sociais, éticas, técnicas e culturais do trabalho docente. Assim, a profissionalização do(a) professor(a) é um potente campo de atuação das universidades que tenham o compromisso com a melhoria da qualidade do ensino, tanto na educação básica quanto na superior, no esforço permanente de responder da forma mais bem-sucedida possível aos desafios lançados pelas tramas de nossa exigente contemporaneidade, a fim de não sermos devorados por tais exigências.

O território de identidade do Piemonte da Diamantina compreende a faixa climática do semiárido e possui extensão total de 10,2 mil quilômetros quadrados, conforme dados do Censo 2010. É composto por nove municípios – Caém, Jacobina, Miguel Calmon, Mirangaba, Ourolândia, Saúde, Serrolândia, Umburanas, Várzea Nova – e possui população total de 229.633 habitantes, sendo a população urbana 141.559, equivalentes a 62% do total, e a população rural 88.074, equivalentes a 38% do total. Os municípios com maior população do território são Jacobina (79,2 mil), Capim Grosso (26,5 mil) e Miguel Calmon (26,4 mil). (IBGE, 2010)

A cidade de Jacobina faz parte do território do Piemonte da Diamantina, segundo classificação do Sistema Eletrônico de Informações (SEI)/Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (Seplan)² (2007), localizada na zona noroeste, a 330 km de Salvador, capital do estado. Jacobina fica em um vale, rodeada por belas e enormes serras, dando-nos a imagem de um rico santuário: presépio natural. A população de Jacobina, estimada em 2014 com base na contagem do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, foi de 84.577 pessoas. Historicamente, Jacobina, desde a sua criação em 1720, teve como base econômica a mineração – ouro, principalmente –, sendo a indústria extrativa direcionada para o

2 O SEI é um sistema de gestão de processos e documentos arquivísticos eletrônicos desenvolvido pelo Tribunal Regional Federal da 4ª Região (TRF4), escolhido como a solução de processo eletrônico no âmbito do projeto Processo Eletrônico Nacional (PEN). Mais informações em: <http://www.portalseibahia.saeb.ba.gov.br/node/51>. A Seplan tem como objetivo executar as funções de planejamento do estado, que são: o plano estratégico, plano plurianual, além das diretrizes orçamentárias e orçamentos anuais.

setor mineral e o comércio atacadista e varejista um peso expressivo na renda municipal. De acordo com o *Plano diretor* (1999), realizado pela prefeitura da cidade, Jacobina é considerada um lugar bom para se viver por 46,7% dos entrevistados. É, pois, nesse cenário de serras, vales e cachoeiras, com pessoas diversas, que a pesquisa vem ocorrendo.

Os dados levantados no Censo da Educação Básica (2017) apontam que o cenário é marcado pela diversidade, a qual desafia a política de formação e, conseqüentemente, as políticas públicas de formação nesse território. As questões levantadas no questionário que aplicamos em nossa pesquisa, no seu conjunto, dialogam e seguem a tendência dos números do Censo Escolar da Educação Básica, no ano 2017, em relação a sexo e idade. Os resultados do Censo para todo país informaram que 2,3 milhões de professores(as) atuavam na educação básica, dos(as) quais 63,8% eram vinculados(as) ao ensino fundamental. Os números evidenciam um protagonismo feminino: 80% dos docentes são mulheres, e a maior parte dessas professoras (52,2%) tem mais de 40 anos de idade. (INEP, 2017)

No que se refere à diversidade, sabemos da polissemia que sua concepção suscita. As autoras Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) tensionam e nos alertam para o fato de que o debate sobre a diversidade se diferencia nacional e internacionalmente de acordo com o seu período de emergência, suas políticas de sentido, suas causas principais que geram ou impõem a discussão sobre determinados grupos, identidades culturais, espaciais e territoriais, discriminação, entre outros. Imigração, gênero, sexualidades, raça/etnia, religião, geração, língua e espaços/territórios são os principais fatores de temáticas que desencadearam um processo de mobilização e discussão sobre a diversidade, sendo que, em vários contextos, eles estão inter-relacionados ou interseccionados.

Outro conceito estruturante acerca da profissão docente neste estudo é a interseccionalidade como categoria teórica para a leitura dos dados, haja vista que outra epistemologia do mundo talvez seja possível a partir de nossa disposição para a interseccionalidade como um modo de problematizar o que nos faz humanos ou não, tomando a educação como plano privilegiado para compreendermos o espaço-tempo-política de subjetivação,

da escola como território existencial em que habitam os sujeitos em suas diversidades humanas e interrogam a profissão docente em contexto de diversidade. (POCAHY, 2011)

A interseccionalidade “surge da crítica feminista negra às leis de anti-discriminação subscrita às vítimas do racismo patriarcal. Como conceito da teoria crítica de raça, foi cunhado pela intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw”. (AKOTIRENE, 2018, p. 13) Nesse sentido, estudiosos(as) do campo do feminismo e dos estudos de gênero, ao pesquisar e discutir as origens e teorias, assumem a interseccionalidade advinda das tensões próprias dos feminismos como lentes ampliadas para leitura dos dados de realidade.

A interseccionalidade diz da necessidade de não nos olharmos e nos entendermos a partir de uma única identidade, problematizando as identidades a partir da concepção das diferenças, pois nela o foco é compreender como os vários marcadores – de raça, cor, gênero, sexualidade, classe – contribuem na manutenção das opressões vividas pelas mulheres.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Para Paraíso (2014), as teorias pós-críticas realizam, no campo educacional brasileiro, substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas. Elas utilizam uma linguagem que recebe influências da chamada “filosofia da diferença”, do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria *queer*, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos etc.

A pesquisa qualitativa, nesta abordagem epistêmica pós-crítica, pós-moderna, ainda é muito recente nas ciências da educação. Desse modo, a contribuição e a relevância das pesquisas pós-críticas apontadas como um método flexível nos convidam a compreender que estamos em constantes aprendizados que são marcados pelas micropolíticas de poder, pelas subjetividades no contexto de investigações, cujo exercício do(a) pesquisador(a) se reveste de rigor, de posição política, ética e inventividade ao investigar os fenômenos em distintos territórios habitados pelos(as) pesquisadores(as).

Esta pesquisa tomou ainda os princípios epistemológicos da pesquisa qualitativa na interface com a pesquisa quantitativa, tendo em vista situar aportes metodológicos que envolvam aspectos de natureza subjetiva, os quais necessitarão ser qualificados através de dados quantitativos. Percebemos que o campo das pesquisas pós-críticas demarcam movimentos epistêmicos que refletem o falso dualismo *quali-quantum*, apresentam os desafios da ciência e da ética, os quais nos exigem um fazer implicado e engajado, apontam ainda que as emoções e razões nas pesquisas não são apartadas, mas as revitalizam num movimento de rigor, que se configura numa descrição dos processos no campo de pesquisa habitado, de modo a intervir e cartografar as práticas pedagógicas docentes em contextos de diversidade. Neste artigo em especial, a subjetividade não será analisada, mas apresentada como pista das inferências iniciais de nossas análises diante dos dados apresentados, abrindo caminhos para aprofundamentos posteriores em função das questões levantadas pelos nossos “afetamentos” e “desassossegos” na imersão em campo.

Afetamento, no estudo da cartografia, se traduz conforme nos apontam Lazzarotto e Carvalho (2015, p. 23) ao afirmarem:

Afetar denuncia que algo está acontecendo e que nosso saber é mínimo nesse acontecer. Sinaliza a força de expansão da vida e da atividade que podemos viver. A tensão se instala. O que se passa? Entre as variações de afetos vividos percebemos que algo convoca ao movimento de pesquisar. Vontade de encontro que se faz de uma esquina, de uma infração, de um conceito, de uma pergunta que insiste com sensações. Passagens ativas, não as percam. A expectativa de conhecer *a priori* esse viver nos afasta da intensidade que produz o movimento do afetar. Permita-se viver esse movimento, pois é precisamente na experiência desse percurso do afetar que a pesquisa acontece.

Estamos, pois, imersos na experiência dos desassossegos e dos afetamentos, nos encontros potentes ao iniciarmos a leitura dos dados, além da intensidade dos encontros com os sujeitos colaboradores através dos Ateliês de Pesquisa,³ experimentando afetos e desafios acerca do trato com a diversidade no território escolar.

3 Nossa concepção de Ateliê de Pesquisa se alicerça na compreensão de um espaço formativo que se tece coletivamente – portanto, colaborativamente. É o lugar como espaço-tempo

A CARTOGRAFIA COMO MÉTODO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: PISTAS QUE ORIENTARAM A EMERGÊNCIA DOS DADOS EM CAMPO

É fundamental explicitar que os estudos da cartografia são concebidos considerando as ideias de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Na cartografia, não há uma obediência a esquemas pré-moldados, mas uma adequação a pistas que emergem conforme imersão no campo. A cartografia pressupõe uma orientação do trabalho do(a) professor(a)-pesquisador(a) que não se faz de modo prescritivo – regras prontas, *metá-hódus* –, com objetivos previamente definidos, estabelecidos e fixos. Mas isso não significa uma ação sem direção; ao contrário, é um caminhar que se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa, atentos ao percurso, ao processo e seus efeitos. O método, calcado na complexidade da realidade, reclama a teoria – ou as teorias – para se fazer presente numa relação prática-teoria na qual a prática, encarnada num determinando contexto sociocultural, e seus desafios são o ponto de partida para reflexão das teorias em sua relação com a realidade e com seus pressupostos teóricos, delineando novos trajetos, novos mapas de linguagem, mais coerentes com a dinâmica existencial compartilhada, que gera a necessidade de invenções teóricas a fim de acolher humildemente sua complexidade.

Nossa compreensão acerca da contribuição da cartografia para a pesquisa em educação foi evidenciada por Silva, Costa e Pereira (2018), no sentido de promover olhares que focalizem as dinâmicas dos processos educacionais enquanto rizomas, ou seja, como pontos oriundos dos diversos movimentos e oscilações dos processos no território habitado, que se ramificam e se conectam, constituindo dimensões. O entendimento é do sujeito professor-pesquisador como produtor e, ao mesmo tempo, cartógrafo de rizomas de uma realidade ou de um processo que se dedica a mapear. Os dados cultivados devem ser definidos no contexto das condições do mundo hoje e nas múltiplas perspectivas de classe, raça,

formativo e autoformativo, cujo trabalho será produzido por profissionais com vontade de criar e onde se pode experimentar, manipular e produzir elaborações resultantes da pesquisa como princípio educativo, cognitivo, formativo, colaborativo e de reflexão/avaliação constante sobre a prática pedagógica. Para aprofundamento, ver: Silva e Teixeira Filho (2015, p. 9).

gênero, idade e outras filiações (CRESWELL, 2014), como é o caso do nosso estudo ao analisar a profissão docente em contexto de diversidade.

Nesse sentido, o estudo das interseccionalidades aponta os desafios locais que se configuram num contexto *quanti-quali* de políticas públicas, pois a maior rede de educação básica do país está sob a responsabilidade dos municípios, concentrando cerca de 2/3 das escolas, ou seja, 114,7 mil. (INEP, 2017) Os resultados emergentes apontam para as configurações da profissão docente considerando as interseccionalidades de gênero, raça, idade e outros em um determinado contexto sociocultural.

ESTATÍSTICA E ANÁLISE DOS DADOS

Na construção das análises, foram utilizados dados do questionário aplicado aos docentes da rede educacional do município de Jacobina. O questionário foi dividido em diversas etapas, organizado para alcançar os objetivos propostos pela pesquisa. As variáveis que nos possibilitaram fazer esse mapeamento sobre os aspectos sociodemográficos e culturais dos(as) docentes estão construídas em torno das questões que desvelam sobre sexo, idade, gênero, raça/cor, religião, pessoas residentes e relações comunitárias.

É importante salientar que o questionário definiu como amostragem 179 docentes dos 235 do total da rede; destes, 91 consultaram o questionário. Entretanto, dos 91 participantes, apenas 47 docentes responderam ao dispositivo de pesquisa utilizado. As inferências iniciais que apontamos a seguir foram aquelas que dialogam com o que escutamos na fase de imersão em campo com uma escola parceria, através do dispositivo dos Ateliês de Pesquisa, e ainda o que escutamos sobre o baixo número de questionários respondidos quando num encontro presencial com os docentes da rede,⁴ no qual revelamos a importância de responderem a pesquisa e os

4 O evento realizado pela Secretaria Municipal de Educação (Semec) foi o Fórum Municipal de Educação, no dia 19 de dezembro de 2017, e a pesquisadora Ana Lúcia Gomes da Silva, uma das autoras deste artigo, foi convidada para realizar a conferência de abertura sobre o tema: “Cultura, diversidade, identidades e diferenças: desafios para as políticas públicas educacionais” – parceria UNEB/MPED/Difeba.

principais benefícios que ela traria para a categoria, tais como: conhecer o cenário da educação da rede municipal; apontar para os desafios acerca dos resultados obtidos quanto a políticas que observem as mulheres, maioria da rede; condições de trabalho; formação em exercício, tendo a diversidade como princípio formativo; e certificação para que possam utilizar como progressão funcional em suas carreiras.

Quanto às principais e iniciais inferências, no tocante ao baixo índice já mencionado, destacamos: docentes revelaram pouco interesse em participar da pesquisa, deixando o silêncio como um dado a ser analisado – que, para nós, se constitui a partir da não resposta. Esse fato, pode se justificar também pelas seguintes inferências: falta de tempo para responder a mais uma pesquisa entre tantas outras de que participam; descrença de que a pesquisa os ajude de algum modo; não desejar se expor em pesquisas dessa natureza por considerar que poderão ser identificados pelos colegas que os conhecem; associar a pesquisa a grupos políticos locais e gestores da rede municipal; acreditar que a pesquisa é uma forma de controle do trabalho docente por órgãos como a universidade; não ter assegurada a socialização dos resultados da pesquisa por parte de quem a realiza; a universidade faz a pesquisa, mas não permanece na escola como parceira para, de algum modo, subsidiar e auxiliar nos desafios das práticas pedagógicas e das condições objetivas de trabalho no território escolar; a certificação não garante que a Secretaria Municipal de Educação assegure o percentual relativo à formação em seu salário base, o que os desanima a investir na formação; sentem-se cansados e abandonados pela universidade, que só os procura quando necessita realizar suas pesquisas.

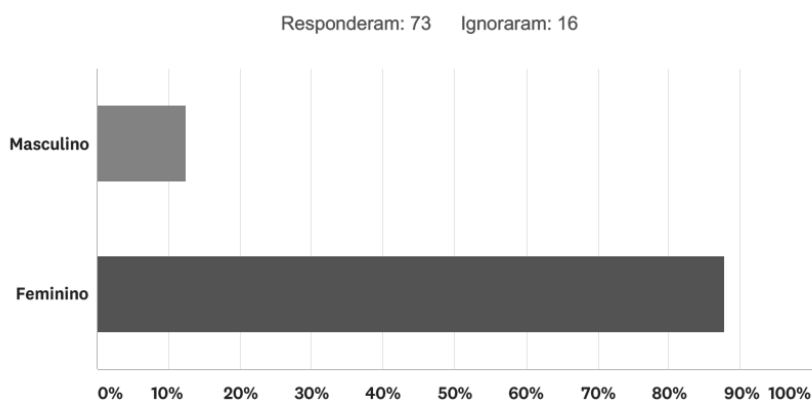
Sexo

As questões levantadas no questionário foram comparadas com os resultados do Censo Escolar da Educação Básica para todo o país do ano de 2017, os quais informam que 2,3 milhões de professores(as) atuavam na educação básica, dos(as) quais 63,8%, ou 1.299.148 eram vinculados(as) ao ensino fundamental. Os números evidenciam um protagonismo feminino, pois 80%

(1.039.318) dos docentes são mulheres, e parte das professoras, isto é, 52,2% (542.524), tem mais de 40 anos de idade. (INEP, 2017)

Na análise dos dados do questionário na Figura 1, temos o percentual de professores com informações para resposta da questão “Qual seu sexo?”. Um total de 73 docentes respondeu, dos quais 64 (87,67%) indicam que são do sexo feminino. O restante, 9 docentes, que correspondem a 12,33%, são do sexo masculino. Uma análise comparativa entre os dados do questionário e os números do Censo evidencia o protagonismo das mulheres como docentes na educação básica.

Figura 1 – Qual seu sexo?



Fonte: elaborada pelos autores.⁵

Outros dados importantes no quesito gênero, que dialoga com os dados desta nossa pesquisa, são apresentados pelos estudos de Louro (2006) e Catani e demais autores (1997). Louro destaca que o magistério se transforma em trabalho de mulher, a princípio, por falta de mestres e mestras com boa formação, já denunciada pelas províncias brasileiras desde o início do império. Outro fator da presença das mulheres na profissão diz respeito à criação das escolas normais em meados do século XIX. Essa tendência se espalhou por várias regiões de modo marcante, noutras

⁵ Questionário *on-line* no Survey Monkey.

menos, mas o fato é que os homens estavam abandonando a docência. Daí a origem do movimento conhecido como “feminização do magistério”.

Em seus estudos, Catani e demais autores (1997, p. 78) nos dizem:

A entrada das mulheres no exercício do magistério – o que, no Brasil, se dá ao longo do século XIX – foi acompanhada pela ampliação da escolarização a outros grupos ou, mais especialmente, pela entrada das meninas nas salas de aula. Mas essa não foi, de forma alguma, uma entrada tranquila. Objeto de muitas disputas e polêmicas, a possibilidade de mulheres exercerem o magistério foi, como se sabemos, contestado através de diferentes discursos.

Raça

Levando em consideração os dados da Tabela 1, encontramos dificuldade com o fenômeno histórico e sociológico da raça negra em se reconhecer como tal, mesmo na condição de professores(as). Qualquer pessoa que examine as informações da referida tabela poderá ser levada a pensar erroneamente que a população da raça negra compõe a minoria absoluta da população de Jacobina e de todo o Piemonte da Diamantina. Mas não é isso que constatamos em nossa imersão empírica, no dia a dia da realidade do sistema educacional municipal de Jacobina e também das demais cidades desse território de identidade. Há alguns casos nos quais docentes com a pele negra, no momento de fazer sua autodeclaração racial, assinalaram a opção “parda”, o que entendemos como um tangenciamento racial perigoso de negação de si mesmo, de suas memórias e, por fim, de sua própria raça.

Tabela 1 – Dados da educação básica de Piemonte da Diamantina, Bahia, por raça

Municípios	Raça					
	Branços		Negros		Pardos	
Caém	54	8,2%	18	2,8%	247	37,8%
Jacobina	490	10,3%	239	5,1%	713	15%
Miguel Calmon	88	6,1%	28	2%	346	24,9%
Mirangaba	134	17%	79	10%	304	37,5%
Ourolândia	19	1,5%	32	2,4%	301	23,3%

Municípios	Raça					
	Branços		Negros		Pardos	
Saúde	38	7%	20	3,6%	111	20,5%
Serrolândia	22	4,5%	19	3,8%	54	11%
Umburanas	44	4%	19	1,8%	267	24,6%
Várzea Nova	74	9%	36	4,4%	311	37,4%
Bahia	67.217	21,6%	45.118	14,5%	194.182	62,5%

Fontes: INEP (2017).

Observando, ainda, a Tabela 1, somente na cidade de Ouro-lândia, que compõe o Piemonte da Diamantina, o percentual de pessoas que se autodeclararam negras é ligeiramente maior que o de pessoas que se autodeclararam brancas. Esse é um fenômeno curioso para nós, na medida em que percebemos os efeitos do racismo como ideologia poderosa sobre o comportamento da população negra, causando distorções severas no reconhecimento de si próprio em sua identidade racial e na assunção dessa subjetividade diante das negações sofridas séculos afora. Essas negações produzem efeitos de exclusão no campo educacional brasileiro, principalmente no considerado “ensino superior”. De acordo com o IBGE (2010), cinco categorias classificam a raça: branco, pardo, preto, amarelo e indígena. Para os dados da Bahia, amarelo e indígena correspondem a menos de 2%. Quanto aos dados de classificação de raça para os municípios do Piemonte da Diamantina, o Censo apontou alto índice de professores que não declara a cor.

Para Cordeiro (2018, p. 15):

As questões etnicorraciais estão presentes no dia a dia de toda sociedade brasileira, mas somente a partir de 2010, com a inclusão de quesitos raça e cor no Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é que foi possível verificar que a população negra constituída pelas pessoas autodeclaradas de cor preta e parda somam 52,3% enquanto a população branca autodeclarada soma 47,7%. Por outro lado, da população brasileira entre 15 e 24 anos, no quesito educação superior, 31,1% eram brancos, enquanto apenas 12,8% eram pretos e 13,4% pardos.

O racismo é estruturante. Ele se desdobra em exclusões por todo o tecido social e apresenta seus efeitos em exclusões no ensino superior, que,

por sua vez, vão se fortalecer ainda mais através da ocupação de postos estratégicos na direção da sociedade, seja no gerenciamento do Estado, através de seus múltiplos órgãos, seja nos espaços locais nos quais as pessoas autodeclaradas e, principalmente, “tidas” como brancas ocupam espaços de poder que reforçam o domínio racial. O sistema educacional e a formação de professores(as) se constituem, a partir dessa realidade, em campos problemáticos que exigem reflexões e ações de enfrentamento.

Falar de diversidade, especialmente ligada a questões etnicorraciais na sala de aula, ainda se constitui um desafio e porque não dizer, um conflito pessoal, mesmo para docentes que ‘militam’, pesquisam e ensinam estes conteúdos. O desafio se constitui da indagação: como falar de racismo, preconceito e discriminação se não recebemos formação inicial e, às vezes, nem formação continuada para ensinar o assunto? O conflito se estabelece de forma intrapessoal, principalmente em docentes que mesmo tendo recebido alguma formação e mesmo negro/a, não exercitaram nenhuma militância no campo da negritude, ou seja, falar sobre o assunto causa-lhe sofrimento e medo de causar outros conflitos com os quais não saberá lidar. A maioria opta pelo silenciamento. (CORDEIRO, 2018, p. 15-16)

Diante dos resultados de pesquisa realizados, podemos afirmar que uma das possíveis razões da não declaração da cor esteja ligada aos estereótipos históricos que os negros sofreram e ainda sofrem, sendo associados, por serem negros, sempre a adjetivos desqualificadores e negativos. Esse cenário é conhecido e ratificado pelas influências advindas das correntes de pensamento do século XIX, que categorizavam o negro como uma raça inferior, transfigurando-o num espectro, pois a

[...] participação na formação do povo brasileiro com a cor da pele, crenças, costumes e a mestiçagem com as populações brancas e indígenas, significava [...] uma descendência corrompida. Com efeito, o afastamento da eminente ameaça viria pelo branqueamento da sociedade brasileira, por meio da eliminação [...] do sangue ‘subalterno’, resolvendo, sumariamente, a questão da formação identitária [...], [devido à pluralidade étnica]. (SOUZA, 2016, p. 17)

Além desse dado, a pesquisa realizada por Souza (2016, p. 17) de modo consubstancial e primoroso aponta a sua percepção sobre sua raça,

ao afirmar “[...] que todos nós queremos ser aceitos em grupos, mas, antes disso, é necessário sermos reconhecidos como filhos de uma cultura, nesse caso, a cultura afro-brasileira”. Nesse sentido, o autor retoma sua história de vida e reconhece:

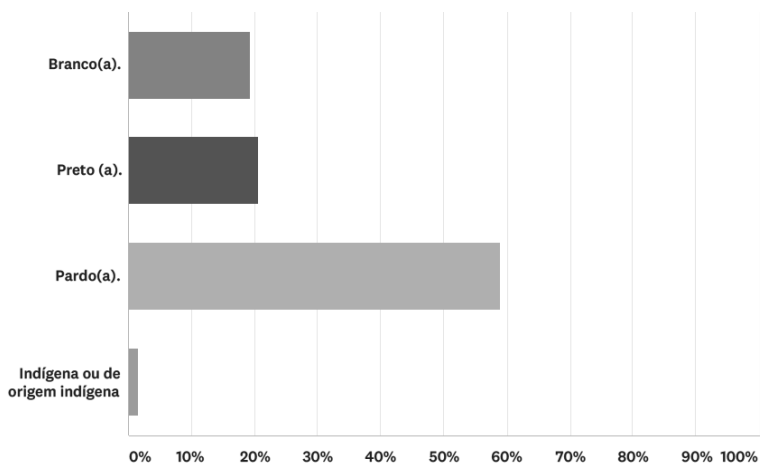
[na] tenra infância não me percebia negro, muito embora os traços ancestrais da negritude estivessem presentes em minha bisavó, meu avô, mãe e pai. [...] Definitivamente, faltava-me lucidez para entender o que significava ser racista, afinal todos diziam que eu era moreno e claro demais para ser negro. Portanto, só nasci negro, após os meus 16 anos de idade. (SOUZA, 2016, p. 18)

Esse depoimento aponta o quanto se reconhecer negro é fundado sob a égide da imagem e discursos negativos sobre o ser negro. Como se perceber negro(a) perante uma educação segregacionista e eurocêntrica, que reitera estereótipos racistas? Nesse processo de negação da sua negritude,⁶ o autor destaca que a escola também contribuiu bastante: “[...] As aulas de história, por exemplo, tinham o objetivo de tornar o africano [...] invisível e descuidado, do ponto de vista etnográfico e antropológico”. (SOUZA, 2016, p. 18)

A Figura 2, a seguir, continua tratando do indicador sobre autodeclaração da raça. Temos os seguintes números sobre identificação cor/raça: 43 docentes, que correspondem a 58,90%, se declararam pardos; 15 docentes, que correspondem a 20,55%, se declararam pretos; e 14 professores, que correspondem a 19,18%, se declararam brancos. Esse dado dialoga com a discussão apresentada nos dados do Censo da Educação Básica (2017) e a ratifica, haja vista que a autodeclaração por pardo é o maior percentual respondido também no questionário aplicado.

6 Segundo Munanga (2012, p. 58), a partir do caráter biológico ou racial, “a negritude seria tudo o que tange à raça negra; é a consciência de pertencer a ela”.

Figura 2 – Qual sua cor/raça?



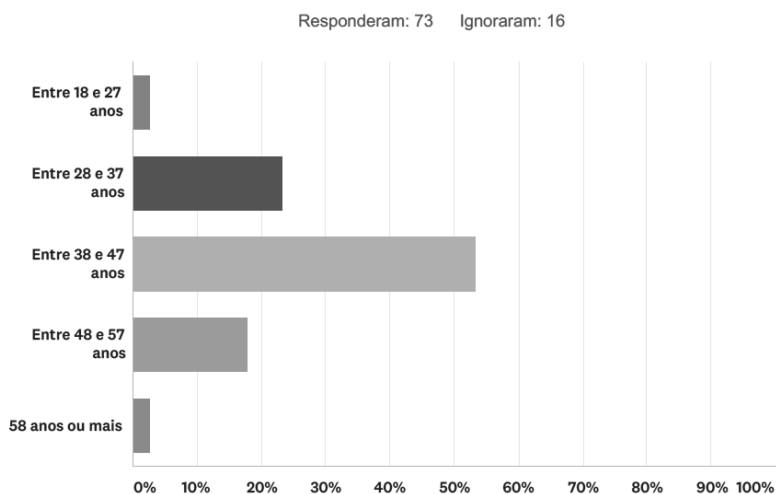
Fonte: elaborada pelos autores.

Idade

Na Figura 3, a seguir, verificamos o que os docentes responderam sobre qual a sua idade. Para essa pergunta, participou um total de 73 professores dos 91 que acessaram o questionário. Estratificando, temos os seguintes números distribuídos: 39 docentes, que correspondem a 53,42%, têm idade entre 38 e 47 anos; 17 professores, que correspondem a 23,29%, têm faixa de idade entre 28 e 37 anos; 13 docentes, que correspondem a 17,81%, têm idade na faixa de 48 a 57 anos; e, finalizando, 2 docentes estão na faixa de 18 a 27 anos, que correspondem a 2,74%, e outros dois têm 58 anos ou mais (2,74%).

Cruzando os dados do questionário, na Figura 3, com os números do Censo da Educação Básica (2017), observa-se que, na sua maioria, os docentes têm idade superior a 40 anos. Além disso, os dados revelam um percentual de 53,42% dos professores numa faixa de 38 a 47 anos, o que aponta para um público experiente, se formos considerar o tempo de atuação no magistério, haja vista que são docentes que estão há mais de dez anos em sala de aula.

Figura 3 – Qual a sua idade?



Fonte: elaborada pelos autores.

Esse é um dado importante para a realidade do município, por nos permitir inferir que existe uma permanência dos professores no contexto da profissão. Entretanto, quando consideramos a idade dos respondentes no que tange à primeira faixa de intervalo de idades, observamos que apenas 2,74% dos professores estão na faixa entre 18 e 27 anos. Isso indica uma situação preocupante: a redução do número de jovens na profissão docente. Seria a ausência de concurso público nos últimos anos? Segundo informação verbal do secretário de Educação municipal de Jacobina, professor André Sampaio, o último concurso público realizado foi em 2014. Seria a não atratividade pela carreira do magistério? Esse dado merece uma análise mais aprofundada, para que possamos compreender o porquê desse público não se fazer presente nas salas de aula do município.

Outro dado que merece análise aprofundada é que temos um total de 17,81% na faixa entre 48 e 57 anos – portanto, uma faixa etária que aproxima os(as) professores(as) da aposentadoria, sobremaneira se considerarmos que a maioria do quadro é composto por mulheres que podem se aposentar a partir dos 55 anos, o que revela uma maior saída do que entrada

na profissão, dialogando com o baixo percentual de jovens, que deveriam estar entrando, mas que é ínfimo, apenas 2,74%. Essa constatação nos aponta outra inferência que consideramos importante: a do conhecimento que “morre” quando os(as) professores(as) mais velhos(as) se aposentam. Há um saber que se encontra nas camadas mais profundas de nosso ser e que não sabemos bem como foi incorporado à nossa forma de agir e de pensar, mas que nos dá certa firmeza em nossas atitudes e nos direcionamentos que damos em nossas práticas cotidianas, nas relações miúdas com estudantes, colegas, pais, agentes da comunidade e do Estado.

Embora esse saber não possa ser ensinado numa didática planejada sistematicamente com esse fim, ele é aprendido nas interações que ocorrem no dia a dia da sala de aula, da sala de professores(as), nos corredores, nas programações comuns de festividade que a escola realiza. Nessa “entressafra geracional”, todo um precioso saber é perdido, desperdiçado. Esvai-se o saber da experiência.

Devemos acrescentar que o desperdício é significativo, pois não se trata de um saber puramente da lógica ou advindo de conhecimentos institucionalizados que se materializam num currículo formal. É um saber mais amplo, que nasce das emergências e das esperanças locais, fomentado pelos sentimentos pessoais entrelaçados à coletividade à qual pertence, que não dispensa as lógicas do conhecimento elaborado nos âmbitos institucionais das universidades por suas lideranças intelectuais, mas as reinterpretava a partir dos sentidos locais, dos sabores da terra e dos anseios das mulheres e dos homens que elaboram significados profundos em suas existências entrelaçadas num contexto sociocultural específico, produzindo transformações inesperadas e fecundas no conhecimento incorporado num conjunto de sentidos que constituem os saberes locais. Essa pulsão e esse impulso epistemológico que as professoras e os professores possuem não podem ser perdidos.

Religião

Conforme Tabela 2, a seguir, a maioria significativa dos(as) professores(as), 87,2%, afirma possuir alguma religião. Um número bem menor, 12,8%,

declara que não. No contexto contemporâneo brasileiro, no qual as religiões evangélicas de caráter neopentecostal têm avançado, principalmente sobre a população mais pobre, a reflexão em torno de sua incidência nos processos educativos é de extrema relevância, levando-se em conta a questão da diversidade.

Tabela 2 – Religião

OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	Nº
Não	12,8%	6
Sim	87,2%	41
TOTAL	100%	47

Fonte: elaborada pelos autores.

Como a religião influencia a prática pedagógica dos(as) professores(as) em relação aos(às) colegas e demais profissionais da educação que não compartilham da mesma crença ou não pertencem à mesma instituição religiosa? Como a subjetividade, afetada pela religião, opera no currículo, na avaliação, na didática, na seleção de textos e de questões a serem trabalhadas em atividades sistematicamente elaboradas? Como essa operação subjetiva ocorre no projeto político-pedagógico da escola, no qual as concepções dos ideais de mundo e de ser humano estão subjacentes? Enfim, como essa subjetividade interfere no processo de novas subjetivações? São questões importantes para entendermos o direcionamento que a nossa sociedade está tomando e as relações que estabelece na escola pública e laica, num contexto de diversidade, no qual a diferença deve ser acolhida e respeitada.

Desse modo, cumpre-nos apresentar a qual concepção de subjetividade nos filiamos neste estudo investigativo. Alinhamo-nos aos estudos da filosofia da diferença e ao método cartográfico, proposto por Deleuze e Guattari, os quais vêm sendo utilizados em pesquisas de campo voltadas para o estudo da subjetividade. Para Pelbart (2000, p. 37), entende-se por subjetividade:

[...] um sistema complexo e heterogêneo, composto pelo indivíduo e pelas inúmeras relações que ele estabelece. Ela é construída histórica e socialmente e diz respeito à constituição de modos de existência e estilos

de vida. Assim, a subjetividade não se configura como algo abstrato, mas 'trata-se da vida, mais precisamente, das formas de vida, das maneiras de sentir, de amar, de perceber, de imaginar, de sonhar, de fazer, mas também de habitar, de vestir-se, de se embelezar, de fruir etc.'

Pessoas com quem residem e relação com comunidades indígenas, quilombola ou camponesas

As distintas maneiras de ser e viver dos docentes pesquisados se configuram com suas formas de estar no mundo e dele tomar parte, de se expressar com seu gênero, sua cor, sua sexualidade, sua religião e, na realidade, com sua multidimensionalidade, construir suas subjetividades, já que estas se engendram na relação do indivíduo tanto socialmente quanto historicamente nas relações estabelecidas, nas tensões, nas formas de vida e de amar que escolhemos, desde a escolha do nosso modo de definir nosso visual até nossa forma de habitar no território e nele nos mover e agir. Nossa convivência social, portanto, é produtora da subjetividade de modo concreto.

Tabela 3 – Pessoas com quem moram

OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	Nº
Sozinho(a)	4,3%	2
Mais de uma pessoa	23,4%	11
Mais de duas pessoas	31,9%	15
Mais de três pessoas	27,7%	13
Mais de quatro pessoas	8,5%	4
Cinco ou mais	4,2%	2
TOTAL		47

Fonte: elaborada pelos autores.

Uma grande parte dos(as) docentes(as) pesquisados, 23,4% e 31,9%, conforme Tabela 3, convive na família com mais de duas pessoas e outras com mais de três. De toda forma, a família vem diminuindo o número dos seus membros; entretanto, como instituição fundamental da sociedade, exerce grande poder de pressão e de constituição de percepções sobre o

mundo e sobre o ser humano nele. Algumas famílias formam bolhas ideológicas fechadas e, influenciadas pela religião, constituem um vetor importante de pressão social. Nesse sentido, cabe perguntar como a família exerce influência sobre as atitudes e comportamentos dos(as) professores(as) na escola? E sobre os(as) estudantes? Como essa influência interfere no aprendizado, na disciplina e nas relações com seus(suas) colegas?

O(a) professor(a) consegue identificar a tendência dos agrupamentos na sala de aula e interfere a fim de provocar interações entre estudantes de diferentes concepções e matrizes religiosas, potencializando as interações? Ou ele(a) mesmo(a) é quem organiza os grupos em função de uma homogeneidade religiosa? São dados que suscitam muitas indagações que nos atravessam na busca de melhor conhecer e compreender a profissão docente em contexto de diversidade.

Quando entrecruzamos os dados da Tabela 3 com os obtidos na Tabela 4, a seguir, ampliamos ainda mais o nosso desassossego. Os indígenas, os quilombolas e os camponeses constituem a maioria de nossos(as) estudantes, mas a diversidade não é percebida pela maioria dos(as) nossos(as) colegas docentes, dos(as) quais 74,5% responderam não ter nenhuma relação com comunidades indígenas, quilombolas ou camponesas.

Há um detalhe: alguns(as) não gostam de ser identificados(as) como quilombolas, ou alguns(as) deles(as), se foram quilombolas, foram incorporados(as) ao espaço urbano nessa cidadania sem cor, sem raça, sem sexo, sem identidade, enfim. A diversidade sofre um processo contínuo de invisibilização. A curiosidade espontânea ou epistemológica, para pelo menos entender como a diversidade expressa suas riquezas, é tolhida por forças outras que governam as nossas relações sociais, formando um fluxo homogeneizador que fortalece e solidifica a indiferença em relação à diversidade.

Tabela 4 – Relação com comunidades indígenas, quilombola ou camponesas

OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	Nº
Não	74,5%	35

OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	Nº
Sim. Origem	2,1%	1
Sim. Atividades de ensino	21,3%	10
Sim. Atividades de pesquisa	0%	0
Sim. Outras	4,2%	2
TOTAL		48

Fonte: elaborada pelos autores.

E há possibilidades? Tratando brevemente da segunda dificuldade de conhecimento multicultural, que é a diferença, Santos (2001) nos propõe uma “teoria da tradução” na perspectiva de um conhecimento-emancipação, cujo ponto de ignorância ele designa por colonialismo e ponto de saber seria a solidariedade. Ele afirma:

O conhecimento-emancipação não aspira a uma grande teoria, aspira sim a uma teoria da tradução que sirva de suporte epistemológico às práticas emancipatórias, todas elas finitas e incompletas, e por isso, apenas sustentáveis quando ligadas em rede. (SANTOS, 2001, p. 31)

Para que a indiferença e o colonialismo não prevaleçam no ponto de chegada, e sim a solidariedade, é preciso um caminho árduo e longo, porque não há fórmulas, não há mágica, só políticas públicas que nasçam de múltiplas vontades, se fazendo, no contexto de redes de relações interativas e solidárias, pelo reconhecimento de uma necessidade que precisa ser atendida, na qual a escola reflita a justiça social no reconhecimento da diversidade que nela adentra, sob pena de mergulharmos numa homogeneização empobrecida, violenta e excludente, que caracteriza o “conhecimento-regulação”, cujo ponto de partida é o caos e o ponto de chegada é a ordem, a ordem dos poucos.

CONCLUSÕES: ENTRE AFETAMENTOS E DESASSOSSEGOS

Os dados levantados e as inferências registradas nas pistas analíticas nos apontaram aspectos da identificação sociodemográfica e cultural dos(as) docentes da educação básica do território do Piemonte da Diamantina, em

especial de Jacobina. Com isso, pudemos ir começando a perceber, através dos dados construídos com os questionários, tomando o contexto local como pano de fundo da análise, quem são os(as) professores(as) efetivos(as) da rede, que estão atuando diretamente em sala de aula no ensino fundamental.

Realizamos um mapeamento sobre os aspectos sociodemográficos e culturais dos(as) docentes, tendo como centralidade questões sobre sexo, idade, gênero, raça/cor, religião, pessoas com que residem e relação com comunidades indígenas, quilombolas ou campesinas. Identificamos linhas e elos que nos “desassossegam” e que nos possibilitarão potencializar, numa próxima análise, a produção das subjetividades em suas multiplicidades.

Das linhas de força, apresentamos algumas que se sobressaíram para aprofundarmos nossa compreensão acerca da profissão docente no território do Piemonte da Diamantina, considerando o contexto da diversidade, em especial das interseccionalidades de gênero, raça, idade e aspecto cultural do corpo docente. Dentre elas, destacamos as seguintes:

- a. feminização da docência e protagonismo das mulheres em todas as redes de ensino, também apresentando alto percentual em Jacobina e no território de identidade do Piemonte da Diamantina;
- b. serem refletidos na política de formação docente local, para o território estudado em diálogo com os dados do Brasil, Bahia e território estudado;
- c. dificuldade de autopercepção de docentes negros na sua maioria, ao se declararem pardos ou brancos;
- d. experiência docente da rede municipal de educação, cuja maioria já possui mais de dez anos de experiência, apontando para: saberes da experiência na docência e experiência de vida cronológica, considerando que a maioria está acima de 40 anos;
- e. número elevado de docentes na iminência da aposentadoria e baixo índice de entrada de jovens na profissão;
- f. baixa participação na pesquisa, mesmo sendo explicitados os seus benefícios para a categoria docente;
- g. valorização de um saber da experiência dos(as) professores(as) que não pode ser desperdiçado, por se tratar de um conhecimento tácito, incorporado ao longo do tempo e perecível, no sentido de que “morre” quando seu(sua) dono(a) se aposenta;

- h. necessidade de construção de redes de solidariedade que fomentem a formação de uma vontade geral em direção ao reconhecimento da diversidade;
- i. baixa presença na rede de docentes jovens, com faixa etária entre 18 e 27 anos.

Fomos afetados pela realidade racial que compõe este país, constituído por diferentes raças, tendo a raça negra como a maioria da população. Nós, pesquisadores(as), vamos nos reconhecendo e nos redescobrimo, nos redefinindo rumo a uma utopia que, às vezes, se aproxima e, às vezes, se distancia de nossas esperanças emancipatórias. E daí os desassossegos.

Identificamos que alguns(as) professores(as) não se reconhecem como negros(as). Esse fato tem um impacto nada desprezível em torno da formação dessas pessoas, tendo a questão racial como importante em suas atividades educativas, além de seus desdobramentos em suas práticas educativas.

Somos afetados pela feminização docente, na medida em que as mulheres são responsáveis pela formação fundamental de nossas crianças, mulheres que encontram na educação uma via de profissionalização historicamente constituída e que podem, nesse território, reinventar e reivindicar formas de emancipação feminina, como ocorre em muitos casos. Mas nos desassossegamos investigar se essas mulheres incorporam ao currículo do ensino fundamental questões sobre as relações de gênero, sobre o papel da mulher em nossa sociedade e sobre a violência sofrida por elas em nosso contexto machista.

Entre afetamentos e desassossegos, seguimos nossa pesquisa, confiantes de podermos contribuir para a assunção docente em nosso território a partir de nossas descobertas parciais sobre a condição dos(as) professores(as) em nosso estado e, conseqüentemente, nosso país.

Referências

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. da. A diferença e a diversidade na educação. *Contemporânea*, São Carlos, n. 2, p. 85-97, ago./dez. 2011.

- AKOTIRENE, C. *O que é interseccionalidade?* Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.
- CATANI, B. D. et al. *Docência memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras editora, 1997.
- CORDEIRO, M. J. de J. A. *Prefácio*. In: SOUZA, I. M. *Permanência e êxito nos cursos técnicos: desafios e conquistas*. Curitiba: Appris, 2018. p. 17-20.
- CRESWELL, J. W. *Investigações qualitativas e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Porto Alegre: Penso, 2014.
- CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos a gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.
- DELEUZE, G. *Conversações*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997. v. 5.
- GIDDENS, A. *Os contornos da alta modernidade*. In: GIDDENS, A. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002. p. 17-38.
- IBGE. *Censo 2010*. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 12 out. 2018.
- INEP. *Censo Escolar 2017*. Brasília, DF: MEC, 2017.
- LAZZAROTTO, R. G. D.; CARVALHO, J. D. de. Afetar. In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L. do; MARASCHIN, C. (org.). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- LOURO, G. Mulheres em sala de aula. In: DEL PIORE, M. (org.). *História das mulheres no Brasil*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 363-400.
- MYERS, A. O valor da diversidade racial nas empresas. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, ano 25, n. 3, p. 483-515, 2003. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/eaa/v25n3/a05v25n3.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2018.
- MUNANGA, K. *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- PARAÍSO, M. A. (org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014.
- PELBART, P. *A vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea*. São Paulo: Iluminuras, 2000.
- PLANO Diretor. Jacobina, 1999. Mimeo.
- POCAHY, A. F. Interseccionalidade e educação: cartografias de uma prática conceito feminista. *Textura*, Canoas, n. 23, p. 18-30, jan./jun. 2011.

SANTOS, B. de S. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática: a crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SECRETARIA DE PLANEJAMENTO DO ESTADO DA BAHIA. Disponível: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=6>. Acesso em: 5 set. 2020.

SEIBAHIA. Disponível em: <http://www.portalseibahia.saeb.ba.gov.br/node/51>. Acesso em: 5 set. 2020.

SILVA, A. L. G. da; COSTA, V. G. da; PEREIRA, D. C. Formação de professores/as pesquisadores/as: contribuições e implicações do método cartográfico para as pesquisas em educação. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v. 23, n. 2, p. 13-27, jul. 2018.

SILVA, A. L. G. da; TEIXEIRA FILHO; R. S. A abordagem da educação sexual nos livros didáticos de biologia. In: COLÓQUIO DOCÊNCIA E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: POLÍTICAS, PRÁTICAS E FORMAÇÃO, 2., 2015, Salvador. *Anais [...]*. Salvador: PPGEduc/UNEB, 2015.

SOUZA, S. R. L. de; FRANCISCO, A. L. O método da cartografia em pesquisa qualitativa: estabelecendo princípios... desenhando caminhos... *CIAIQ, 2016- Investigação Qualitativa em Saúde*, [s. l.], v. 2, p. 811-820, 2016.

SOUZA, A. J. de. *Identidades e cultura afro-brasileira na docência da roça*: documento de referência para educação básica. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2016.

Interseccionalidade como princípio do campo feminista

Zuleide Paiva da Silva

Somos racionais, porém animais. Com instintos que nos orientam e nos conduzem. (MÃE STELLA DE OXÓSSI, 2007, f. 28)

INTRODUÇÃO

Este estudo tem o propósito de refletir sobre a crítica feminista à ciência e a noção de interseccionalidade produzida por mulheres negras no campo dos estudos feministas. Para tanto, apreende a noção de feminismo pelas lentes de Sonia Alvarez (2014, p. 18), que o concebe como campo discursivo de ação, que, em conjunto, configura “[...] muito mais do que meros aglomerados de organizações voltadas para uma determinada problemática; eles abarcam uma vasta gama de autoras/es individuais e coletivos e de lugares sociais, culturais, e políticos”. Nessa perspectiva, o feminismo é rede tecida por diferentes sujeitos(as) que, em distintos momentos, “ganham maior ou

menor visibilidade política e cultural, e maior ou menor acesso ao microfone público e aos recursos materiais e culturais”. Cada sujeito(a) do feminismo é um nó articulador da rede, teia, malha político-comunicativa que conecta organizações, pessoas, práticas, ideias e discursos.

Os nós articuladores são vinculados entre si por uma gramática política forjada nas interações dinâmicas com os campos de poder inseridos em uma determinada conjuntura histórica. Isso significa que as teias discursivas do feminismo refletem relações de poder, conflitos e lutas interpretativas. Os campos feministas, ressalta Alvarez (2014), conformam comunidades discursivas envolvidas na enunciação de novos códigos culturais e políticos que disputam as representações dominantes. Assim, o feminismo é uma das formas do conhecimento humano, determinada pelas necessidades materiais de quem o produz em cada momento histórico ao mesmo tempo que nelas interfere. Sendo histórico, o campo feminista se modifica e modifica o campo científico, refletindo desenvolvimento e rupturas na produção do conhecimento.

Assumindo a pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico, este estudo se vincula ao projeto feminista de produção de conhecimento que busca articular, “produzir e disseminar saberes que não sejam apenas sobre ou por mulheres mas também de relevância para as mulheres e suas (nossas) lutas”. (SARDENBERG, 2002, p. 89) Como ressalta Sardenberg (2002), esse é o maior objetivo do projeto feminista nas ciências e na academia.

Dialogando com Oakley (1998), Sardenberg (2002) afirma que o referido projeto feminista se formula a partir da constatação da objetificação das mulheres pela ciência moderna. Como pontua a autora, “[...] nós mulheres fomos historicamente objetificadas pela ciência moderna, que negou-nos a capacidade e autoridade do saber, e vem produzindo conhecimentos que não atendem de todo aos nossos interesses emancipatórios”. (SARDENBERG, 2002, p. 89) Os saberes produzidos nos diferentes campos feministas evidenciam que nós mulheres vivemos numa sociedade machista que se apropria do nosso trabalho, do nosso corpo e das nossas vidas, negando nossa existência.

Buscando intervir na realidade das mulheres, o projeto feminista para a sociedade prima pela autonomia das mulheres, aqui apreendida como independência financeira, capacidade de sustentar a nós mesmas

e as pessoas que de nós dependem. Autonomia, nessa perspectiva, significa ter acesso a políticas públicas e aos recursos necessários para produzir nossa existência, ter controle sobre nosso tempo, nosso corpo, nossas vidas. Significa liberdade de decisão e direito de viver nossa sexualidade sem medo. Essa compreensão da autonomia, vale ressaltar, dialoga com o pensamento de Paulo Freire, que a concebe como um processo dialético de construção da subjetividade individual, que depende das relações interpessoais desenvolvidas no espaço vivencial. Para esse autor, a autonomia consiste no amadurecimento dos seres *para si*, que, como autêntico vir a ser, não ocorre em data marcada. (FREIRE, 1997, p. 121) Freire (1997, p. 121) ressalta que a construção da autonomia tem centralidade na experiência: deve “estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade”.

Assim, apreendendo e atuando no campo feminista como professora pesquisadora e ativista da Liga Brasileira de Lésbicas, resalto que este estudo, que é excerto da tese “*Sapatão não é bagunça*”: estudo das organizações lésbicas da Bahia (2017), não tem pretensão de verdade, tampouco de esgotar a reflexão proposta. Ressalto, ainda, a crença no potencial das experiências das mulheres para o desenvolvimento da subjetividade autônoma, que é fundamental para a instauração das relações entre liberdade e autoridade em patamares respeitáveis do(a) outro(a). É a partir da valorização da experiência de mulheres como produtoras de conhecimento em luta por autonomia, no combate às discriminações de gênero, raça, etnia e sexualidade, que a noção de interseccionalidade aqui apresentada faz sentido.

A CRÍTICA FEMINISTA À CIÊNCIA E O PARADIGMA “O PESSOAL É POLÍTICO”: UMA CONTRIBUIÇÃO DO FEMINISMO HEGEMÔNICO¹

A crítica feminista à ciência feita pelo feminismo hegemônico, produzido por mulheres brancas, mas não exclusivamente por elas, é narrativa que

1 O feminismo hegemônico aqui é apreendido pelas lentes de Cláudia Pons Cardoso (2012, p. 29), que o concebe como produto do imperialismo cultural, um “referente que acaba determinando, principalmente, quem fala pelo feminismo e qual é o sujeito do feminismo”.

nega as verdades absolutas, as metas narrativas e a ciência como único *locus* de todo saber acumulado e reduz a ciência a um subconjunto do conhecimento, um discurso a mais sobre a realidade. Favorece, assim, a busca por perspectivas múltiplas, não para encontrar a “verdade” sobre a realidade analisada, mas para evitar o conhecimento monolítico que emerge de quadros de referência inquestionáveis, que desconsidera as diversas relações e conexões que ligam várias formas de conhecimento, evitando a história única. Assim, a crítica feminista destoa da audaciosa autoconfiança da modernidade, que tende a causar a impressão da eternidade e inquestionabilidade da regra social, pois reconhece a contingência eliminada pela tradição científica no processo de produção de conhecimento. Nessa perspectiva, negar a contingência, na pesquisa e na vida, é negar as alternativas, limitar a forma de ver e viver o mundo.

Desde a década de 1970, feministas oriundas de diferentes espaços de saber, regiões e países têm produzido uma crítica que questiona a superioridade da ciência moderna, problematizando seus princípios e fundamentos. Essa crítica é reconhecida como a mais radical, tanto na forma de analisar os dogmas, práticas e instituições da ciência quanto na busca pela liberação das formas de sujeição impostas às mulheres.

No Brasil, pesquisadoras como de Sonia Alvarez (2014), Lourdes Bandeira (2008), Lucila Scavone (2007), Cecília Sardenberg (2002, 2004), Maria Margaret Lopes (1998), entre outras, se debruçaram sobre o campo dos estudos feministas, esquadrinhando-o, questionando-o, esboçando-o, analisando-o, traduzindo e produzindo sentidos necessários à compreensão da produção intelectual das feministas no auge da segunda onda dos nossos feminismos, nos anos 1970 e 1980. Mas as feministas, como bem pondera Lourdes Bandeira (2008), não foram as únicas, nem as primeiras, a elaborar uma crítica à ciência moderna. Outros sujeitos, grupos e movimentos anticolonialistas, ecologistas, entre outros, as antecederam, realizando agudas críticas ao processo de construção do conhecimento científico.

Ao questionar em que peculiaridade centrou-se a crítica feminista, Bandeira (2008, p. 209) afirma que “A centralidade da crítica está posta na

forma de organização do mundo social e natural materializado nas relações sociais, cognitivas, éticas e políticas entre homens e mulheres, assim como nas suas expressões e significados simbólicos”. A autora evidencia que a ausência das mulheres e o respectivo silêncio em torno da presença delas na história e, por extensão, na história das ciências revelam a associação hegemônica entre masculinidade e pensamento científico, isto é, revelam a invisibilidade das mulheres no campo científico.

Corroborando com a crítica de Bandeira, Scavone (2007), questionando se os estudos feministas constituem um campo científico, ressalta que, para responder essa questão, faz-se necessário indagar sobre as lutas travadas no campo, a exemplo das lutas que garantiram sua formação e seus fundamentos teóricos, e sobre a legitimidade acadêmica que lhe é atribuída. Ressalta, ainda, que é preciso investigar os temas e os problemas que estão em jogo, suas distintas abordagens e sua relação com o campo científico mais amplo. Esse reconhecimento passa pela compreensão de que, no interior do campo feminista, como nos demais campos científicos, há tensões, há luta constante por legitimidade e autoridade, por posições hegemônicas, as quais exprimem tendências teóricas conflitantes em disputa. Significa reconhecer, sobretudo, que o campo dos estudos feministas está em constante mutação. (SCAVONE, 2007)

Sardenberg (2004), em seu esboço crítico dos estudos feministas, afirma que o campo é bastante amplo e complexo. Para abordá-lo em sua amplitude, seria necessário fazer um balanço de tudo que está sendo pesquisado e produzido com enfoque de gênero. Porém, pondera a autora, “se considerarmos o número de teses, ou dissertações existentes, ou que estão sendo hoje desenvolvidas com enfoque de gênero aqui no Brasil, ou mesmo só no nordeste, veremos que há uma grande amplitude de temas, mapear tudo isso seria muito complexo”. (SARDENBERG, 2004, p. 2) Reconhecendo que houve uma apropriação do conceito de gênero por estudiosos(as) que não se identificam como feministas, Sardenberg pondera que nem tudo que se produz com enfoque de gênero apresenta perspectiva feminista, o que torna, ao seu ver, mais complexo, se não impossível, o mapeamento preciso do campo.

Cabe perguntar o que caracteriza a perspectiva feminista. Sendo um campo discursivo em movimento, em constante mutação, como ressalta Alvarez (2014), o que define suas fronteiras? Embora seja impossível mapear com precisão, Sardenberg (2004) afirma que o conjunto dos estudos feministas reflete tanto tendências mais gerais do campo quanto as mais específicas, “ou mesmo um tempo, ritmos nossos para abordar esses estudos”.

Do movimento e das tensões no campo, emergiu o paradigma “o pessoal é político”, um discurso produzido e compartilhado coletivamente nos anos 1970 e 1980 por pesquisadoras de diferentes áreas, em grupos feministas de estudos, conscientização e intervenção política, os chamados “grupos de reflexão” ou de “autoconsciência”.² Esse paradigma é uma reflexão que politiza o cotidiano, evidencia que a vida doméstica (pessoal) e a vida não doméstica (pública) não podem ser interpretadas isoladamente e que é preciso pensar as relações pessoais como relações de poder. Essa foi uma das contribuições mais impactantes dos movimentos feministas, sobretudo pelos movimentos protagonizado por mulheres brancas, para o campo científico e, conseqüentemente, para a política. Como bem pontua Costa (2005), o feminismo quebra dicotomias do pensamento. A existência de fronteiras entre o público e privado cria interesses distintos entre homens e mulheres e, em conseqüência, exclui as mulheres da representação política. Questionando essas fronteiras, a reflexão crítica dos movimentos feministas sobre a relação entre a vida privada e a vida pública modificou as formas de entender a política e o poder, pois colocou em questão o exercício do poder político hegemônico e as bases em que ele se estrutura.

2 Sardenberg (2002, p. 104) afirma que os grupos de autoconsciência dos anos 1970 se propunham “não apenas a formular estratégias de luta – sua práxis política, como também uma estratégia epistemológica, isto é, um saber construído a partir dessa troca entre sujeitos estruturalmente situados em posição subordinada”. Os grupos de reflexão e ação feminista foram reconhecidos por MacKinnon (1987) como um método especificamente feminista e radical para construção simultânea de uma teoria do conhecimento e uma teoria do poder. “A teoria feminista do conhecimento é inextricavelmente de uma crítica feminista do poder por que o ponto de vista masculino se impõe sobre o mundo como sua forma de aprendê-lo”. (MACKINNON, 1987, p. 130)

Segundo Miguel e Biroli (2013), se há algo que identifica um pensamento feminista é a reflexão crítica sobre a dualidade entre a esfera pública e a esfera privada. Vale ressaltar que as feministas negras questionam esse paradigma, pois a experiência das mulheres negras aponta que, no cotidiano, essa dualidade corresponde a uma noção restrita da política que, em nome da universalidade na esfera pública, estabelece uma série de experiências como privadas, não políticas. “É uma forma de isolar a política das relações de poder na vida cotidiana, negando ou desinflando o caráter político e conflitivo das relações de trabalho e das relações familiares”. (MIGUEL; BIROLI, 2013, p. 14) A noção de que o público e o privado existem como dimensões distintas oculta sua complementariedade na produção das oportunidades para os indivíduos, contribuindo, assim, com a expectativa social que leva ao desenvolvimento de habilidades diferenciadas pelas mulheres e pelos homens. Nessa perspectiva, a esfera política estaria baseada em princípios universais, na razão e na impessoalidade, ao passo que a esfera privada abrigaria as relações de caráter pessoal e íntimo. “Se na primeira os indivíduos são definidos como manifestações da humanidade ou da cidadania comuns a todos, na segunda é incontornável que se apresentem em suas individualidades concretas e particulares”. (MIGUEL; BIROLI, 2013, p. 18)

A partir da incorporação e da difusão do paradigma “o pessoal é político”, as dicotomias entre o público e o privado se fragmentaram. Novas questões e novas temáticas emergiram, a exemplo da questão da sexualidade, aborto, violência, trabalho doméstico, relações sociais e políticas entre os sexos, entre outras questões, dando fôlego aos movimentos feministas, inaugurando, como mostra Sardenberg (2002), não só uma práxis baseada nas experiências e vivências das mulheres, mas também uma nova epistemologia baseada nessas experiências, e desmantelando, assim, todo um aporte teórico, social e cientificista.

Como mostra a norte-americana Evelyn Fox Keller (2006), o feminismo da década de 1970 foi, antes e acima de tudo, um movimento político cujo propósito era “mudar as condições das mulheres, reconhecendo que para isso precisaria mudar o mundo. A partir do projeto abertamente

político logo surgiu um projeto intelectual-acadêmico mesmo: a teoria feminista”. (KELLER, 2006, p. 15) A teoria feminista, ressalta Keller, foi apreendida pelas primeiras feministas como “política por outros meios”. A pretensão, ainda de acordo com Keller, era facilitar a mudança do mundo da vida cotidiana, analisando e expondo o papel que as ideologias de gênero desempenhavam e continuam desempenhando no esquema abstrato subjacente a nossos modos de organização. Para autora, isso significou reexaminar os fundamentos epistemológicos do trabalho acadêmico em todas as áreas do conhecimento em busca de uma ciência melhor, mais abrangente, mais acessível às mulheres. Esse era o projeto feminista para a academia nos anos 1970.

Rapidamente, este projeto (que denominei ‘gênero e Ciência’) foi assumido por muitas outras, algumas como objetivos semelhantes, outras com objetivos diferentes, mas todas compartilhávamos o compromisso último de tornar essa realização inegavelmente mais humana e mais humanizada e abrangente. (KELLER, 2006, p. 4)

Conforme Lopes (1998), a partir da década de 1980, nos Estados Unidos, a crítica feminista se expandiu da procura e constatação da ausência das mulheres e da busca de suas causas para as discussões das consequências científicas dessa sub-representação histórica, indo para além, focando o questionamento da neutralidade do gênero dos próprios critérios que definem o que é científico.

No seu caminho de crítica às ciências naturais as feministas documentaram, analisaram e criticaram os usos e abusos dos diversos ramos das ciências naturais e biológicas marcadas pelos efeitos dos preconceitos de gênero na seleção, organização e interpretação dos dados. (LOPES, 1998, p. 351)

Para Lopes (1998), a objetividade da ciência é tema que as teóricas feministas perseguem desde que se levantou alguma suspeita de que a objetividade poderia ser uma palavra em código para a dominação e hierarquização dos saberes. Lopes ressalta que a crítica feminista demanda o abandono da obsessão pela verdade e pela representação. Na sua perspectiva,

é preciso rejeitar a ideia de que a ciência é objetiva ou que nos dá um ponto de vista sem preconceitos sobre o mundo real. A autora destaca, ainda, que os estudos feministas romperam com a dicotomia dos aspectos contextuais e cognitivos dos processos de construção das ciências e “transformaram radicalmente a noção estabelecida de que a ciência tivesse qualquer tipo de status epistemológico especial, superior, racional e, portanto, universal”. (LOPES, 1998, p. 354) Lopes argumenta que os estudos feministas entendem, por princípio, que todas as expressões do conhecimento são construções sociais negociadas. Norteada por esse princípio, a autora reitera que os estudos feministas buscam explicar todo tipo de conhecimento abandonando categorias de análise como veracidade, falseabilidade, racionalidade *versus* irracionalidade e seus juízos de valor.

Com o desafio de produzir ciência de outro tipo, pesquisadoras feministas enfrentam o “androcentrismo” da ciência, que apaga, nega, invisibiliza e desqualifica o conhecimento feminista. Palavra de origem grega, associada à centralidade do ser do sexo masculino – o “homem”, em oposição à “mulher” –, a noção de androcentrismo no campo feminista é apresentada pela historiadora espanhola Amparo Moreno Sardà (1987, p. 23) como “Enfoque de um estudo, análise ou investigação a partir da perspectiva unicamente masculina, e utilização posterior dos resultados válidos para a generalização dos indivíduos, homens e mulheres”. Ao denunciar o androcentrismo no campo da história como ação da ciência em que o homem é a medida de todas as coisas, a autora evidencia em que medida o pensamento acadêmico é androcêntrico e sexista.

Em seus argumentos, Moreno Sardà (1987) ressalta que o “sexismo” é palavra utilizada em relação à prática social, como pré-condição do “androcentrismo”, palavra utilizada em relação às elaborações teóricas sobre o funcionamento da sociedade. Ou seja, o androcentrismo é uma forma específica de sexismo. É um enfoque unilateral de pesquisa que privilegia a perspectiva masculina e a utilização de seus resultados válidos para generalizar homens e mulheres. Para Sardà, o entendimento do conceito de androcentrismo permite esclarecer muitos aspectos do conhecimento científico; dentre eles, o sujeito do conhecimento, que em cada sociedade

apresenta um ponto de vista hegemônico. Esse conceito ajuda ainda a situar as relações de poder no processo de construção do conhecimento. Como categoria de análise, o androcentrismo revela o sujeito da ciência: o homem adulto branco, heterossexual, ocidental, casado, viril.

Nesse sentido, pode-se associar a exclusão de gênero a outras formas de exclusão, como as de raça, classe e sexualidade, uma vez que a perspectiva centralista do discurso científico não exclui apenas a mulher, mas também qualquer homem que esteja fora do modelo androcêntrico. Reconhecendo o androcentrismo da ciência como um problema comum, mas não natural, no campo científico, as feministas têm ressaltado que, para solucionar esse problema, é preciso questionar a institucionalidade dos saberes, investigar novos caminhos, novos pressupostos. É preciso, sobretudo, uma revisão crítica dos pressupostos teóricos norteadores da ciência.

Enfrentando o androcentrismo da ciência, Harding (1998), que define epistemologias como estratégias desenhadas para justificar saberes, afirma que o objetivo da busca feminista do conhecimento consiste em elaborar teorias que representem com precisão as atividades das mulheres como atividades sociais e as relações sociais entre os gêneros como um componente real e importante. Corroborando com o pensamento de Harding, MacKinnon resalta que o conteúdo da teoria feminista do conhecimento começa com sua crítica ao ponto de vista masculino, “ao criticar a postura que tem sido considerada como a postura ‘do conhecedor’ no pensamento político ocidental” (MACKINNON, 1987, p. 135), um “conhecedor” que se pretende neutro, objetivo. Como afirma Mackinnon (1987), a teoria feminista do conhecimento é indissociável da crítica feminista ao poder masculino, porque o ponto de vista masculino se impôs ao mundo como referente e se impõe ao mundo como sua maneira de conhecer.

Reconhecendo que a relação da objetividade como postura epistemológica a partir da qual o mundo é conhecido está no bojo do debate sobre as epistemologias feministas, a problemática colocada pela crítica feminista à ciência é como recusar o objetivismo da ciência do ponto de vista masculino sem cair na armadilha do relativismo. Keller (2006) oferece pistas que evitam essa armadilha. Tratando objetivamente sob um ponto de vista

cognitivo, a autora criou a noção de “objetividade dinâmica”, categoria que expressa a busca não do controle da natureza, e sim a interação com a natureza, borrando, assim, a dicotomia natureza e cultura. Mantendo seu respeito às conquistas da ciência moderna e sua antipatia ao relativismo, Keller não chega a propor uma substituição da ciência dominante, mas propõe a tolerância entre a diversidade da ciência.

Contribuindo com esse debate, Longino (1990) propôs resolver a aparente inconsistência afirmando que a objetividade dinâmica produziria não uma, mas sim várias perspectivas teóricas, além de vários interacionismos. A autora revisa o conceito de objetividade e introduz o conceito de localidade, uma tentativa identificada como integradora de aspectos cognitivos e contextuais da produção científica, embora ainda mantenha distinção entre eles, como bem esclarece Lopes (1998, p. 355). Longino, afirma Lopes, parte da rejeição definitiva da noção que fomenta o entendimento de que os levantamentos de dados por si só tecem a rede do conhecimento sem necessitar de quaisquer costuras. A autora avança na proposição de construção de redes de conhecimentos que resultem na reflexão sobre campos específicos de pesquisa: “Redes que tentam entender exatamente o que não é dito, quais são as assertivas fundamentais e como estas influenciam os rumos das investigações”. (LONGINO, 1990 apud LOPES, 1998, p. 356) Lopes evidencia que, para Longino, não se trata de encontrar um modelo feminista de análise melhor ou mais correto, mas sim de assumir diferentes modelos gerados a partir de diferentes posições de sujeitos que possam se articular. Lopes também aponta que o ponto de diálogo dessa perspectiva se situa não na produção de um consenso geral e universal, mas na possibilidade de compartilhar modelos que permitem interações.

A perspectiva ou estratégia de construção de redes conectadas de conhecimento apresentada por Longino (1990), assim como a objetividade dinâmica de Keller (2006), é um elemento integrado que nega a noção de uma única posição privilegiada de conhecimento. Reconhecendo a integração desses elementos, Sandra Harding (1998) defende um ponto de vista revisto e ampliado dos multimarginalizados. Reconhecendo que a

objetividade tem uma história política e intelectual importante, Harding (1998) propõe que o conceito de objetividade seja maximizado e elabora uma proposta de “objetividade robusta” (*strong objectivity*), na qual a investigadora feminista deve inserir-se no mesmo plano crítico, causal e reflexivo do objeto do conhecimento, isto é, deve situar-se, localizar seu lugar de fala, mostrar-se não como uma voz autorizada ou invisível, mas como sujeito real, histórico, com desejos e interesses particulares e específicos. Essa perspectiva reconhece e advoga que todas as tentativas de conhecimento são socialmente mediadas e algumas localizações sociais do sujeito do conhecimento são melhores que outras.

Assim, colocando em questão as epistemologias tradicionais, Harding propõe uma epistemologia alternativa capaz de legitimar as mulheres como sujeitas do conhecimento. Ao questionar como alcançar a objetividade em uma investigação que se pretende politizada, Harding (1998) apresenta três respostas do feminismo: empirismo feminista, ponto de vista e pós-modernismo feminista. As adeptas do empirismo feminista sustentam que o sexismo e o androcentrismo são desvios sociais que podem ser corrigidos mediante adesão às normas metodológicas vigentes na investigação científica. Os enfoques epistemológicos do ponto de vista (*standpoint*), também chamados de abordagens “perspectivistas”, têm como fonte de inspiração a epistemologia marxista. Essa abordagem sustenta que a posição dominante dos homens na vida social se traduz em um conhecimento parcial e perverso e que a posição subjugada das mulheres abre a possibilidade para produção de conhecimento mais completo e menos perverso. Sustenta, ainda, que as desigualdades de gênero produzem experiências qualitativamente diferentes para mulheres e homens e que a identidade social da investigadora é uma variável importante em relação à objetividade potencial dos resultados da investigação. Por sua vez, a abordagem pós-modernismo feminista parte de uma profunda descrença em relação aos enunciados universais. (HARDING, 1998) Sem negar a relevância das abordagens perspectivistas, as feministas que se identificam com a abordagem pós-moderna questionam suas assertivas. Afirmando que não querem mais nenhuma matriz identitária natural e que nenhuma construção é uma totalidade, as pós-modernas

alegam que o perspectivismo se ressalva no essencialismo ao postular a universalidade da experiência feminina.

Reconhecendo que as três abordagens – empirista, do ponto de vista e pós-moderna – são ambivalentes e contraditórias, Harding (2001) advoga pela coerência das epistemologias do ponto de vista, que se baseiam nas características compartilhadas pelas mulheres como grupo social e orientam as investigadoras à reflexão sobre a vida cotidiana das pessoas pertencentes a grupos sociais oprimidos com o propósito de identificar as fontes de sua opressão nas práticas conceituais das normas epistêmicas que as sustentam e estruturam. Sem negar as contribuições das outras abordagens, Harding parte da compreensão de que as mulheres integrantes de grupos oprimidos possuem “vantagens epistêmicas” porque podem conhecer as ações do seu próprio grupo e também do grupo dominante. Essa “dupla” mirada garante às mulheres melhores condições de avaliar a realidade. Porém, alerta Harding (1987), o “ponto de vista” feminista é coletivo. Isso significa que “os grupos dominados terão que travar uma luta tanto política quanto epistêmica, daí porque uma perspectiva engajada baseia-se em uma dupla visão e torna-se uma ‘conquista’”. (HARDING, 1987, p. 157) Nessa perspectiva, para chegar à sua própria visão, cada grupo precisa ver através da visão imposta pelos grupos dominantes.

As abordagens feministas perspectivistas apontam que as mulheres não compartilham as mesmas experiências de opressão e é preciso diferenciá-las para entender as suas especificidades e não as universalizar através da categoria “mulher”, pois há diferenças que fazem a diferença. Como mostra bell hooks (1989), o que as mulheres têm em comum é a luta contra o sexismo. Mas essa luta não garante o enfrentamento ao racismo.

Para nós, como negros e negras, é necessário enfrentar esta questão não só porque a relação patriarcal conforma relações de poder nas esferas pessoal, interpessoal e mesmo íntimas, mas também porque o patriarcado descansa sobre bases ideológicas semelhantes às que permitem a existência do racismo: a crença na dominação construída com base em noções de inferioridade e superioridade. (HOOKS, 1989 apud BAIRROS, 1995, p. 5)

Da mesma forma, as lésbicas negras afirmam que a luta contra o racismo não garante o enfrentamento à opressão sexual.

Nós acreditamos que a política da sexualidade sob este sistema patriarcal se assenhora da vida das mulheres negras tanto como a política de classe e raça. Também acreditamos que é difícil separar a opressão racial da classista e da sexual porque em nossas vidas as três são uma experiência simultânea. Sabemos que não existe uma coisa tal como uma opressão racial-sexual que não seja socialmente racial ou somente sexual; por exemplo, a história da violação das negras por homens brancos como uma arma da repressão política. (COMBAHEE, 2012)

Na mesma sintonia, Rich (2010) evidencia o apagamento da existência lésbica no interior do movimento feminista hegemônico, revelando a situação de vulnerabilidade a que estão submetidas as lésbicas em função da opressão sexual.

Se disfarça, a lésbica enfrenta discriminação quando procura aluguel ou, então, perseguição e violência nas ruas. Mesmo dentro de instituições influenciadas pelo feminismo, tais como os abrigos de mulheres agredidas e os programas acadêmicos de Women's Studies, lésbicas assumidas são demitidas e outras são persuadidas a ficar 'no armário'. (RICH, 2010, p. 19)

Em conexão com o pensamento de Harding (1998), as abordagens perspectivas são aqui apreendidas como feixes difusos de pensamento, tradição intelectual de alta capacidade conectiva, capaz de superar pontos de vista dicotômicos, tradicionalmente idealizados e produzidos de “nenhum lugar” por pontos de vista situados, incorporados social, temporal e espacialmente. Dessa abordagem, valorando a experiência das mulheres negras como ponto epistemológico privilegiado para a produção do conhecimento, emerge a crítica ao feminismo hegemônico. Essa crítica se apresenta como um conjunto de narrativas produzidas por mulheres negras que potencializa a noção de interseccionalidade no campo feminista. Como mostra Cardoso (2012 p. 82), algumas críticas ao feminismo hegemônico “[...] se transformaram em concepções teóricas pós-coloniais, a exemplo das críticas produzidas por Gloria Anzaldúa (2000, 2005), bell hooks (1994), Patricia Hill Collins (2000), [...] María Lugones (2008) [...]”. Em conjunto,

afirma Cardoso (2012), a crítica ao feminismo hegemônico reconhece que o feminismo protagonizado por mulheres brancas não é uma estrutura monolítica – há variedade de grupos, interesses e perspectivas.

No entanto, a crítica se faz necessária, pois a teoria feminista dominante (*mainstream feminist theory*) não fala das experiências das mulheres não brancas. Amos e Parmar analisam o contexto das mulheres negras britânicas para mostrar o quanto as categorias feministas são inapropriadas para tratar da realidade destas mulheres. (CARDOSO, 2012, p. 82)

A INTERSECCIONALIDADE COMO PRINCÍPIO POLÍTICO E METODOLÓGICO, UMA CONTRIBUIÇÃO DO FEMINISMO NEGRO

O fato é que, enquanto mulher negra, sentimos a necessidade de aprofundar nossa reflexão ao invés 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 elucidava uma série de problemas propostas pelas relações raciais. Mas ficava (e ficará) sempre um resto que desafiava as explicações. E isso começou a nos incomodar. (GONZALES, 1984, p. 225)

Desde as correntes perspectivistas produzidas por pesquisadoras negras, interseccionalidade é a categoria que fala como os diferentes tipos de discriminação interagem na vida das mulheres negras. Diferentes autoras ressaltam, dentre elas Cardoso (2012), Sardenberg (2015) e Ribeiro (2019), que a primeira mulher negra a expressar a especificidade da sua condição marcada pelos determinantes de gênero, raça e classe vivenciados simultaneamente foi a negra liberta Sojourner Truth, afro-americana que, a partir de 1843, adotou esse nome e tornou-se abolicionista, escritora e ativista dos direitos da mulher. Em 1951, Sojourner Truth ficou conhecida durante a Convenção de Mulheres, realizada na cidade de Akron, Ohio, nos Estados Unidos, quando fez um discurso de improviso intitulado “E eu não sou uma mulher?”, questionando o argumento que apontava as mulheres como muitos frágeis e dependentes para terem direito ao voto.

Aquele homem ali diz que as mulheres precisam ser ajudadas para subir em carruagens, carregadas para passar sobre valas e ter sempre os melhores lugares. Ora, ninguém me ajuda a subir em carruagens, ou a pular poças de lama, ou me oferece qualquer lugar! E não sou eu mulher? Olhe para mim! Olhe o meu braço! Eu tenho arado, plantado e enchido os celeiros e nenhum homem ganhou de mim. E não sou eu mulher? Eu podia trabalhar e comer tanto quanto os homens – quando conseguia comida – e aguentar o chicote também! E não sou eu mulher? Eu dei a luz a quinze filhos e vi quase todos serem vendidos como escravos, mas quando chorei minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou eu mulher? (TRUTH, 1851 apud SARDENBERG, 2015, p. 71)

O discurso de Truth, afirma Ribeiro (2019, p. 20), “[...] já evidenciava o grande dilema que o feminismo hegemônico iria enfrentar: a universalização da categoria mulher”. Truth não separou uma situação de opressão da outra, expressando-as na sua simultaneidade e alimentando, assim, a noção de interseccionalidade surgida mais recentemente em outros contextos das lutas feministas antirracistas contra diferentes formas de discriminação étnico-racial e nas lutas pelo reconhecimento das diferenças e libertação dos sujeitos apontados pelo discurso hegemônico como “diferentes”.

De acordo com Cardoso (2012), os primeiros passos nessa direção surgiram a partir da articulação da National Black Feminist Organization, em 1973, com diferentes grupos de feministas negras, entre eles, o coletivo de lésbicas negras Combahee River Collective, criado em 1974, em Boston, como um grupo de conscientização e reflexão. Esse grupo, em 1977, lançou um documento apontando seu posicionamento político e teórico, no qual afirmava a simultaneidade da opressão sexual, de raça e classe em suas vidas, falando da dificuldade de separar as múltiplas e simultâneas opressões vivenciadas, que não se sobrepõem nem se somam, mas se recortam e se imbricam umas às outras. Assim, o conceito de interseccionalidade foi “forjado nos 80 por feministas negras norte-americanas preocupadas em entender os sistemas de dominação formados a partir do modo como raça, classe, sexualidade e gênero se interligam”. (CARDOSO, 2012, p. 55) Desde então, a interseccionalidade passou a ter relevância como instrumento de análise para dar conta dessa complexidade, tornando-se indispensável

para a reflexão a problematização sobre a temática dos direitos humanos, sobretudo em relação à multidiscriminação.

Estas pesquisadoras [feministas negras norte-americanas] partilham do entendimento, como sublinha Hill Collins (1986, p. 21), de que ‘implicitamente, neste ponto de vista, está uma visão humanista alternativa de organização da sociedade’ e defendem que a abordagem interseccional tem dupla função: permite o enfrentamento das discriminações de forma mais eficiente e, ao mesmo tempo, pode orientar as demandas por políticas públicas inclusivas baseadas nas necessidades reais das mulheres a serem por elas beneficiadas. (CARDOSO, 2012, p. 55)

Para Assata Zerai (2000), citada por Cardoso (2012, p. 55), a interseccionalidade é a base conceitual do feminismo negro, ferramenta capaz de “mostrar como as esferas de desigualdades se apoiam umas nas outras para a manutenção do *status quo*”. De acordo com Cardoso, outro ponto relevante destacado por Zerai está relacionado à pesquisa histórica.

[...] na medida em que a abordagem interseccional abre caminhos para reconstruirmos as experiências vividas, o posicionamento histórico, as percepções culturais e a construção social de mulheres negras através da investigação de áreas nunca exploradas da experiência feminina negra, mostrando, inclusive, a diferença entre as/nós mulheres negras, evitando-se, assim, generalizações. (CARDOSO, 2012, p. 55)

Apesar da potencialidade dessa categoria, Cardoso afirma que, no Brasil, tanto a sua aplicabilidade analítica quanto o seu aprofundamento teórico têm encontrado pouca recepção. Entre as brasileiras, o conceito passou a ser conhecido sobretudo a partir do trabalho da alemã Verena Stolcke (1991) e do trabalho da americana Kimberlé Crenshaw (2002).

O texto de Stolcke, um dos primeiros estudos traduzidos no Brasil sobre interseccionalidade, procura compreender como, em determinada formação socioeconômica – no caso, a sociedade de classes –, as desigualdades sociais são transformadas em diferenças naturais. Verena Stolcke aponta a insatisfação das mulheres negras com o que elas identificam como falta de sensibilidade das feministas brancas em relação às formas de opressão específicas vivenciadas pelas negras. Na sua perspectiva, existe uma tendência

geral de naturalização das desigualdades sociais, e tanto as diferenças de sexo quanto as de raça “foram e continuam a ser ideologicamente identificadas como fatos biológicos socialmente significativos”. (STOLCKE, 1991, p. 110) Essa compreensão naturalizante é imperativa para a perpetuação de desigualdades, uma vez que o sexismo e o racismo, enquanto fenômenos historicamente determinados, se mantêm atualizados, reconfigurados e em condições de continuar operando na produção de discriminações.

Baseando-se nas formulações de Stolcke (1991), Castro (1992), em discussão sobre gênero, raça e geração entre líderes de sindicato de trabalhadores domésticos em Salvador, formula a noção de “alquimia das categorias”, reconhecendo que a combinação de categorias como gênero, raça, classe e geração não é uma simples operação de somas de discriminações ou de linguagens próprias e pode dar origem a sujeitos políticos mais ricos e criativos, além dos esquemas duais das identidades-identidades. Afirmando que as categorias de raça, gênero e geração têm em comum o fato de serem atributos naturais como significados políticos, culturais e econômicos, organizados por hierarquias, privilégios e desigualdades, Castro ressalta que a alquimia das categorias sociais está presente na construção de subjetividades, que, somente para fins analíticos, seriam referidas como específicas.

Contudo, afirma a autora, “[...] se se trata da ação coletiva, no plano da subjetividade coletiva são elaboradas seleções quanto a referências”. (CASTRO, 1992, p. 59) A tese formulada por Castro passa pelo reconhecimento de que, “[...] em se tratando de trabalhadoras domésticas que enfrentam o estigma da não consideração do seu trabalho como tal, o norte é uma subjetividade de classe, que guarda distância do tradicionalmente se convencionou chamar classe”. (CASTRO, 1992, p. 59) Nessa perspectiva, “[...] a classe substancia-se em gênero e em raça, assim como gênero e raça são filtrados por posições e relações de classe”. (CASTRO, 1992, p. 72)

Embora a noção de alquimia das categorias seja relevante para pensar a interseccionalidade apontada por Stolcke (1991), o termo ganha maior relevância a partir das contribuições de Crenshaw (2002, p. 117), que aprofunda o debate iniciado por Stolcke afirmando que a interseccionalidade “trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a

opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras”. A tese da autora revela que as discriminações de raça, gênero e sexualidade não são fenômenos mutuamente excludentes. Revela, ainda, a coexistência de diferentes fatores de vulnerabilidades, violências e discriminações, também chamados de eixos de subordinação, que acontecem de forma simultânea na vida das pessoas. Nessa perspectiva, a interseccionalidade é uma forma de capturar as consequências da interação entre duas ou mais formas de subordinação.

Para melhor compreensão do conceito de interseccionalidade, Crenshaw apresenta a imagem de avenidas que se entrecruzam. Cada avenida é um eixo de opressão. A mulher situada no cruzamento das avenidas é impactada simultaneamente pelos fluxos de opressão que confluem no impacto. Assim, a interseccionalidade chama a atenção para invisibilidades que existem no próprio feminismo protagonizado pelas mulheres brancas, heterossexuais, de classe média que, embora tenham respostas sobre as políticas de classe e como essas políticas se relacionam com o gênero, mostram incapacidade de fazer analogias, de aplicar os mesmos princípios em relação às políticas de gênero e raça.

A formulação de Crenshaw, afirma Cardoso (2013), é uma grande contribuição para as pesquisas feministas, pois desnuda processos discriminatórios que estão acometendo as mulheres em situação específica. Porém, a aplicação do modelo analítico proposto exige maiores reflexões, para que não se corra o risco de perder de vista o significado e a importância dos processos de resistência empreendidos pelas mulheres ao longo da história. (CARDOSO, 2012, p. 57)

Adriane Piscitelli (2008) ressalta que a década de 1990 está marcada pela emergência de categorias de articulação e as interseccionalidades, que aludem à multiplicidade de diferenciações que, articulando-se ao gênero, permeiam o social.

Algumas autoras optam por um desses conceitos [categorias de articulação e interseccionalidade] (McKlintock, 1995; Crenshaw, 2002). Outras utilizam alternativamente ambos (Brah, 2006). Na década de 2000, a uti-

lização dessas categorias está amplamente difundida. Contudo, como aconteceu com o conceito de gênero, essas categorias adquirem conteúdos diferentes segundo as abordagens teóricas das autoras que com elas trabalham. (PISCITELLI, 2008, p. 263)

Piscitelli (2008, p. 267), ao analisar a formulação de Crenshaw, embora não negue a sua importância, aponta seus problemas:

Em uma perspectiva antropológica, essa formulação apresenta uma séria fragilidade: ela funde a ideia de diferença com a de desigualdade. As leituras críticas sobre inteseccionalidade consideram essa leitura de Crenshaw expressiva de uma linha sistêmica, que destaca o impacto do sistema ou a estrutura sobre a formulação das identidades.

Cardoso (2012) relativiza a crítica de Piscitelli, afirmando que é importante destacar que “os marcadores sociais são resultantes de processos de dominação e opressão, mas também são construtores de identidades”. Ao fazer essa afirmativa, Cardoso (2012, p. 58) faz uma ressalva importante:

[...] não estou reduzindo os marcadores sociais a meras categorias descritivas das identidades dos indivíduos nem perdendo de vista que a definição dos espaços sociais é provocada pelas estruturas sociais. Os marcadores sociais são, inegavelmente, dispositivos que promovem a desigualdade entre os grupos sociais, mas, também, podem ser acionados pelas mulheres em situações de agenciamento e empoderamento para o questionamento das estruturas de opressão.

Para elucidar seu ponto de vista, Cardoso (2012, p. 57) recorre a Patricia Hill Collins (1990), cuja formulação sobre interseccionalidade reconhece “gênero, raça e sexualidade como os principais eixos de opressão que afetam profundamente as experiências de mulheres negras nas sociedades pós-coloniais da diáspora negra”. Na perspectiva de Collins, afirma Cardoso, os eixos ou sistemas de opressão compartilham uma concepção ideológica apoiada nas noções de superioridade e inferioridade. Assim, a matriz de dominação é estruturada ao longo dos eixos e em vários níveis. Cardoso ressalta que, para Patrícia Hill Collins (1990), a opressão é vivenciada em três níveis: individual, em grupo e em nível sistêmico das

instituições sociais. Para Cardoso (2012, p. 58), aí está a especificidade da proposta teórica de Collins:

O pensamento feminista negro, ao assentar-se na interseccionalidade de opressões, está atento ao exame destes níveis, provocando, uma mudança paradigmática, ao priorizar, nas investigações, as experiências das mulheres negras, forçando assim o surgimento de novas interpretações sobre as relações sociais de dominação e resistência, ou melhor, revelando, principalmente, outras formas de saber que permitem/têm permitido aos grupos subordinados se autodefinirem a partir de suas próprias realidades. Por conseguinte, o pensamento feminista negro enfatiza os três níveis como locais de dominação, mas, também, como locais potenciais de resistência.

Corroborando com o debate sobre interseccionalidade, Sardenberg (2015) tece considerações sobre determinantes de gênero na dinâmica das relações sociais a partir de uma perspectiva feminista, reiterando a natureza não autônoma das categorias gênero, raça e classe.

Matrizes de opressão não agem de forma independente, ao contrário, estão imbricadas, ou em 'simbiose' (SAFIOTI, 1992) constituindo-se como matrizes de opressão que se entrelaçam e se reforçam (COLLINS, 1989), forjando sistemas de estratificação e opressão interseccionados (CRENSHAW, 1989). Da mesma forma, gênero, raça e classe e demais elementos constitutivos das relações sociais (SCOTT, 1995) não atuam separadamente. (SARDENBERG, 2015, p. 59)

Baseando-se nas considerações de Crenshaw (2002) e Collins (1990), para pensar a interseccionalidade, Sardenberg recorre à metáfora do caleidoscópio proposta por Spade e Valentine (2008), que o percebe como um tubo que contém um arranjo de espelhos coloridos ou pequenos prismas que se articulam para produzir diferentes imagens ou mosaicos. “Há também pedaços de vidro, ou conchas, por meio das quais a luz é refletida quando se olha pelo visor, criando os mosaicos que vão se transformando na medida em que movimentamos o tubo”. Muitas são as possibilidades de combinação, e raramente os mosaicos se repetem. Nessa perspectiva, ressalta Sardenberg (2015), se tomarmos os marcadores sociais como “prismas

sociais” e o espelho como contexto, a metáfora do caleidoscópio nos permite apreender a dinâmica das relações sociais na medida em que o “prisma de gênero” interage com os demais “primas sociais” – raça, classe, etnia, sexualidade etc. –, produzindo “mosaicos distintos” criados pelas intersecções, sendo resultante do entrelaçar das matrizes de opressão.

Reconhecendo que, tal como raça, classe ou sexualidade, gênero existe como uma categoria específica de identidade e análise política, Sardenberg (2015, p. 89) afirma que “[...] pensar gênero como um determinante que age por si só pode distorcer a realidade”, pois gênero nunca opera de forma independente de outros aspectos da vida política. “E é precisamente aqui que a metáfora do caleidoscópio nos oferece os instrumentos para pensarmos a variação dessas posicionalidades no tempo e espaço, de forma mais fluída”. (SARDENBERG, 2015, p. 89) Para a autora, o foco nos mosaicos/posicionalidades é particularmente relevante, “[...] pois eles correspondem ao lugar social que ocupamos em um determinado contexto, e assim o que contorna nossas vivências/experiências”. (SARDENBERG, 2015, p. 89) Essa perspectiva, ressalta Sardenberg, com quem concordo, se aplica não apenas para o nosso melhor entendimento das vivências/experiências de gênero, raça, classe e sexualidade das nossas interlocutoras em nossos estudos, como também das nossas próprias vivências/experiências como pesquisadoras.

Retomando as contribuições das mulheres negras, que desde Sojourner Truth têm articulado raça, classe, gênero e nação, Akotirene (2018, p. 45) ressalta que “[...] a interseccionalidade revela o que a classe pode dizer da raça, da mesma forma que a raça informa sobre a classe. ‘Raça é a maneira como a classe é vivida’, conforme ensina Ângela Davis”. Para a autora, a interseccionalidade não é narrativa teórica de excluídos; é sensibilidade analítica.

A interseccionalidade impede reducionismo da política de identidade – elucida as articulações das estruturas modernas coloniais que tornam a identidade vulnerável, investigando contextos das colisões e fluxos entre estruturas, frequência e tipos de discriminações interseccionais. (AKOTIRENE, 2018, p. 54)

Assim, a interseccionalidade instrumentaliza os movimentos antirracistas, feministas e instâncias protetivas dos direitos humanos a lidarem com as pautas das mulheres negras.

Frequentemente e por engano, pensamos que a interseccionalidade é apenas sobre múltiplas identidades, no entanto, a interseccionalidade é, antes de tudo, lente analítica sobre a interação estrutural em seus efeitos políticos e legais. A interseccionalidade nos mostra como e quando mulheres negras são discriminadas e estão mais vezes posicionadas em avenidas identitárias, que farão delas vulneráveis à colisão das estruturas e fluxos modernos. (AKOTIRENE, 2018, p. 58)

As noções de interseccionalidade apresentadas por Akotirene e pelas demais mulheres negras que se debruçaram sobre o conceito tornam visíveis as experiências de opressão vivenciadas pelas mulheres negras que a crítica feminista produzida pelo feminismo hegemônico não conseguiu e não consegue alcançar sem acionar o construto teórico produzido pelas mulheres negras.

Desde o pensamento das mulheres negras, o conceito de interseccionalidade se apresenta como princípio político, teórico e metodológico para os movimentos antirracistas dentro e fora da academia. Como sugere Rosa (2018, p. 80), “O conceito de interseccionalidade surge como forma de permitir às pesquisadoras negras incluir suas demandas nos debates raciais”. Para Rosa (2018, p. 80), “[...] há compreensão de que mulheres negras acadêmicas, mesmo que ainda em número relativamente baixo, têm papel importante na construção de conhecimentos e práticas que contribuam para o rompimento da cultura machista e racista”.

Concordando com a autora, reconheço que, no campo feminista, o conceito de interseccionalidade é uma das contribuições mais potentes das mulheres negras acadêmicas. Mas o uso dessa categoria no campo científico ainda é bastante reduzido, como evidencia o estado do conhecimento sobre interseccionalidade no recorte temporal de 2005 a 2015 produzido por Rosa, que encontrou 56 trabalhos nos bancos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Desse total, 46 foram analisados pela autora. O resultado apontado por ela

sugere que há concentração de pesquisas no campo do direito e da sociologia e que, no campo da educação, é baixo o número de estudos que trabalham com a noção de interseccionalidade.

Diante desse resultado, cabe a nós, educadoras e educadores comprometidos com as lutas feministas, problematizar o acesso que os programas em que atuamos estão dando às teorias feministas, sobretudo às teorias produzidas por feministas negras e lésbicas. Estamos contribuindo para visibilizar ou apagar o pensamento das mulheres negras e das lésbicas dos currículos? Qual é, de fato, o nosso compromisso em trazer para a formação dos(as) estudantes as experiências de mulheres negras e das lésbicas? No meu entendimento, essas contribuições não podem ser negligenciadas, negadas, invisibilizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecendo que o debate sobre interseccionalidade, assim como o debate sobre a existência de método feminista, está em aberto, este texto é inconcluso, mas reflete o entendimento produzido pelas mulheres negras de que interseccionalidade não é somatório de opressões. Como ressalta Cardoso (2012, p. 58), “[...] deve ser evitado o entendimento de que a interseccionalidade entre as opressões é um bloco totalmente homogêneo que cai pesadamente sobre a vida das mulheres, frustrando qualquer possibilidade de mudança”. Partido desse entendimento, a interseccionalidade como princípio do método feminista reconhece interseções e interconexões entre diferentes marcadores sociais e diferentes posicionalidades, que, de forma articulada e individual, nos convertem particularmente vulneráveis a diversas formas de discriminação. Assim, a interseccionalidade está fortemente vinculada às relações de poder e não pode ser operada sem levar em conta que o poder é circular. (FOUCAULT, 2005)

Como sugere esta revisão, a interseccionalidade tanto potencializa a compreensão da complexidade da situação de vulnerabilidade das mulheres negras como potencializa o desenho de soluções mais adequadas para superação das opressões. Nessa perspectiva, interseccionar gênero,

raça e sexualidade, classe, geração, entre outros marcadores, implica a negação de toda e qualquer noção biologizante das identidades e a negação da ideia de que as identidades são essências preexistentes. Implica ainda o reconhecimento de que são os discursos, os códigos e as representações que constroem as identidades e atribuem aos corpos o significado de diferentes, isto é, os discursos traduzem-se em hierarquias atribuídas aos sujeitos, que muitas vezes internalizam as hierarquias produtoras de “verdades” sobre si e seus corpos – postulado do estudo. Daí a importância da interseccionalidade como princípio nas investigações feministas para nortear a construção de métodos e procedimentos capazes de apreender os processos de construção dos discursos que estabelecem as diferenças.

A noção de interseccionalidade evidencia que não é possível falar sobre a condição das mulheres negras, das lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, entre outras pessoas que não se definem pelas normas impostas pela heterossexualidade, sem deslocar o olhar, sem explorar os diferentes significados e práticas acumuladas na vida da população negra e LGBT numa singular intersecção histórica de raça, classe, geração, lugar, cultura, luta. Somente no deslocamento de si, na abertura de si para compreensão e acolhimento do “outro”, que a noção de interseccionalidade como princípio político e metodológico tem sentido.

A noção de interseccionalidade também evidencia, como sugerido ao longo do texto, uma mudança paradigmática, uma vez que potencializa o surgimento de “outras vozes” e novas interpretações sobre as realidades sociais, em especial sobre as relações de dominação. Assim, a interseccionalidade como princípio do campo feminista norteia a tessitura de um caminho circular, dialógico. Um caminho que parte da prática, vai à teoria, objetivando compreendê-la; volta à prática com a teoria ressignificada, atualizada, para dela se valer e melhor intervir na prática.

Referências

AKOTIRENE, C. *O que é interseccionalidade?* Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

- ALVAREZ, S. E. Para além da sociedade civil: reflexões sobre o campo feminista. *Caderno Pagu*, Campinas, n. 43, p. 13-56, dez. 2014.
- BAIRROS, L. Nossos feminismos revisitados. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 458-463, 1995.
- BANDEIRA, L. A contribuição da crítica feminista à ciência. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 207-228, 2008.
- CARDOSO, C. P. *Outras falas: feminismos nas perspectivas de mulheres negras brasileiras*. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.
- CASTRO, M. G. Alquimia de categorias sociais na produção dos sujeitos políticos. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 0, n. 0, p. 57-74, 1992.
- COLLINS, P. H. *Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. New York: Routledge, 1990.
- COMBAHEE RIVER COLLECTIVE. Una declaración feminista negra. In: MORRAGA, C.; CASTILHO, A. (ed.). *Essa ponte, mi espalda: voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*. San Francisco: Ism Press, 1988. p. 172-184. Disponível em <https://www.herramienta.com.ar/articulo.php?id=1802>. Acesso em: 3 set. 2020.
- COSTA, A. A. A.; SARDENBERG, C. M. B. (org.). *Feminismo, ciência e tecnologia*. Salvador: REDOR: UFBA, Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, 2002.
- COSTA, A. A. A. O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política. *Labrys Estudos Feministas*, Brasília, DF, v. 7, jan./jul. 2005.
- CRENSHAW, K. W. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial relativos ao Gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 23. ed. São Paulo: Graal, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GONZALES, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Rio de Janeiro, p. 223-244, 1984.
- HARDING, S. *Ciencia y feminismo*. 5. ed. Madrid: Morata, 2001.
- HARDING, S. ¿Existe un método feminista? In: BARTRA, E. (comp.). *Debates en torno a una metodología feminista*. México, D.F.: UNAM, Unidad Xochimilco, 1998. p. 9-34.

- HARDING, S. *Feminism e methodology*. Bloomington: Indiana University Press, 1987.
- HOOKS, B. *Talking back: thinking feminist, thinking Black*. Boston: South End Press, 1989.
- KELLER, E. F. Qual foi o impacto do feminismo na ciência? *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 27, p. 13-34, jul./dez. 2006.
- LONGINO, H. E. *Science as social knowledge: values and objectivity*. Princeton: Princeton University Press, 1990.
- LOPES, M. M. "Aventureiras" nas ciências: refletindo sobre gênero e história das ciências naturais no Brasil. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 10, p. 345-368, 1998.
- MACKINNON, C. A. Feminism, marxism, method, and the state. Toward feminist jurisprudence. In: HARDING, S. *Feminism & Methodology*. Bloomington: Indiana University Press, 1987. p. 135-156.
- MIGUEL, L. F.; BIROLI, F. (org.). *Teorias políticas feminista: textos centrais*. Belo Horizonte: Vinhedo: Horizonte, 2013.
- OAKLEY, A. Science, gender and women's liberation: na argument against postmodernis. *Women's Studies International Forum*, New York, v. 21, n. 2, p. 133-146, 1998.
- PISCITELLI, A. G. Interseccionalidade, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. *Sociedade e Cultura*, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 263-274, jul./dez. 2008.
- RIBEIRO, D. *Lugar de fala*. São Paulo: Sueli Carneiro: Polén, 2019.
- RICH, A. Heterossexualidade compulsória e a existência lésbica. *Revista Bagoas*, Natal, v. 4, n. 5, p. 17-44, 2010.
- ROSA, C. S. *A Interseccionalidade e suas contribuições para a compreensão do encarceramento de mulheres negras*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.
- SARDÀ, A. M. En torno al androcentrismo en la historia. In: SARDÀ, A. M. *El arquetipo viril protagonista de la historia: ejercicios de lecturas no andocentricas*. Barcelona: La Sal, 1987. p. 17-52.
- SARDENBERG, C. M. B. Caleidoscópios de Gênero: gênero e interseccionalidades na dinâmica das relações sociais. *Mediações: revista de Ciências Sociais*, Londrina, v. 20, n. 2, p. 56-96, 2015.
- SARDENBERG, C. M. B. Da crítica feminista à ciência a uma ciência feminista? In: COSTA, A. A. A.; SARDENBERG, M. B. *Feminismo, ciência e tecnologia*. Salvador: REDOR/NEIM-FFCH/UFBA, 2002. p. 89-120. (Coleção Bahianas, n. 8).

SARDENBERG, Cecília M. B. Estudos Feministas: um esboço crítico. *In*: GURGEL, C. (org.). *Teoria e práxis dos enfoques de gênero*. Salvador: REDOR-NEGIF, 2004. p. 17-40.

SCAVONE, L. Estudos de gênero e feministas: um campo científico? *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 31., 2007, Caxambú. *Anais [...]*. São Paulo: ANPOCS, 2007. p. 1-23.

SILVA, Z. P. da. *Sapatão não é bagunça*: estudos das organizações lésbicas da Bahia. 2016. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SPADE, J. Z.; VALENTINE, C. G. *The kaleidoscope of gender*. 2nd. ed. Thousand Oaks: Pine Forge Press; Londres: Sage Publications, 2008.

STELLA, de Oxóssi. *Ówe/Provérbios*. Salvador: [s. n.], 2007.

STOLCKE, V. Sexo está para gênero assim como raça para etnicidade? *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 20, p. 101-119, 1991.

TRUTH, S. *Ain't I a Woman*. 1864. Disponível em: <https://www.frontierscd.org/cms/lib/NY19000265/Centricity/Domain/218/EBC%20Sojourner%20Chisholm%20Williams.pdf>. Acesso em: 25 out. 2019.

ZERAI, A. Agents of knowledge and action: selected africana scholars and their contributionsto the understanding of race, class and gender intersectionality. *Cultural Dynamics*, [London], v. 12, n. 2, p. 182-222, Jul. 2000.

Por uma reflexão transmoderna sobre feminismo e educação

Celina Rosa dos Santos

Charles Maycon de Almeida Mota

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

INTRODUÇÃO: O QUE MOVE ESTE TRABALHO

O destino de uma mulher é ser mulher.

(LISPECTOR, 1995, p. 86)

Ao iniciarmos a escrita do presente texto, refletíamos sobre várias pautas dos noticiários nacionais que anunciavam diversos casos de feminicídio¹ no Brasil, em decorrência, principalmente, do assassinato de uma

¹ Os feminicídios são mortes femininas que se dão sob a ordem patriarcal, uma forma de violência sexista que não se refere a fatos isolados, atribuídos a patologias ou ciúmes, mas expressa ódio misógino, desprezo às mulheres, e constitui mortes evitáveis e, em grande

advogada no Paraná por parte do seu esposo.² O caso é chocante, mas as nuances da cobertura midiática o acentuam, posto que a vítima, além de mulher, é de classe média, tem profissão e formação de nível superior, mas os dados estatísticos de violência contra as mulheres³ demonstram que, apesar das diferenças de classes, religiões, profissões, étnico-raciais, a violência contra as mulheres deve-se ao fato destas serem mulheres, tal como apontado por Lispector (1995).

Nesse aspecto, refletir sobre a questão das mulheres diz respeito não apenas à violência, mas também a todos os aspectos que incidem sobre a construção cultural do que é ser mulher, na sua condição de inferioridade, exclusão, submissão e desigualdade. Tudo isso implica uma análise do processo sócio-histórico marcado por fatores de natureza econômica, cultural, religiosa, política e social, em que se estabelece o androcentrismo, que é a “supervalorização do masculino e naturalização da experiência masculina como princípio universal e normativo da humanidade” (SILVA et al., 2013, p. 343); e pelo patriarcado, que pode ser definido como:

[...] forma de organização social na qual as mulheres são hierarquicamente subordinadas aos homens e os jovens são submetidos aos mais velhos. A sociedade patriarcal valoriza as atividades culturalmente convencionadas como masculinas a ponto de determinar papéis sociais e sexuais nos quais o masculino tem vantagens e privilégios; simultaneamente, institui o controle da sexualidade, do corpo e da autonomia feminina. (SILVA et al., p. 347)

maioria, anunciadas, já que grande parte representa o final de situações crescentes de violências. (DIRETRIZES..., 2016)

- 2 O caso em questão é o da advogada Tatiane Spitzner, que supostamente caiu do quarto andar após ter sido agredida pelo esposo, de acordo com o registro das câmeras de segurança local e a notícia do *G1*, conforme *site*: <https://g1.globo.com/pr/campos-gerais-sul/noticia/2018/07/23/marido-suspeito-de-matar-a-mulher-carregou-o-corpo-para-apartamento-apos-queda-do-4-andar-de-predio-diz-delegado.ghtml>. Acesso em: 25 jul. 2018.
- 3 De acordo com o *Atlas da Violência* (2018), em 2016, 4.645 mulheres foram assassinadas no país, o que representa uma taxa de 4,5 homicídios para cada 100 mil brasileiras. No período de dez anos, observou-se um aumento de 6,4% na taxa de homicídios de mulheres.

No entanto, apesar de o androcentrismo, o patriarcado e o machismo incidirem sobre as mulheres, a capacidade de organização e luta delas tem ecoado em diversas sociedades e culturas, de maneiras diversas e com especificidades e singularidades, como forma de fazerem com que suas vozes, propostas e agenda de luta sejam ouvidas.

Cabe mencionar que é de grande relevância a discussão que traçamos aqui como modos de compreensão a respeito da profissão docente na educação básica desenvolvida amplamente por mulheres. Com isso, é importante perceber que, mesmo sendo uma profissão vivida e produzida por mulheres, ainda tem grandes impactos dos projetos de modernidade e pós-modernidade, tornando a escola um espaço de disputa e tensionamentos e promovendo desigualdade de gênero e de outras questões consideradas como marcadores sociais.

Então, temos a oportunidade de repensar a profissão docente por uma lógica outra, diferente daquela que se funda em concepções constituídas pelas bases colonizadoras, que estão sobrecarregadas de sentidos provenientes de um processo histórico, social e culturalmente construído no patriarcado, machismo e no colonizador. Propomo-nos, então, a pensar o lugar da profissão docente na educação básica como possibilidade de ensaiar outras maneiras, partindo de uma profunda reflexão à luz do conceito de transmodernidade de Dussel (2016), articulado à proposição de feminismo comunitário apresentado por Julieta Paredes (2013).

As lutas e vozes plurais são articuladas através do movimento de sujeitos no combate às opressões, e esse é o aspecto crucial da proposta de Paredes (2013), que se vincula ao conceito de transmodernidade de Enrique Dussel (2016). Essas lutas não podem ser universalizadas a partir do eixo Norte do planeta, com sua cultura (euro-americana) e suas formas de organização social, em que prevalece o poder dos homens sobre as mulheres e que pressupõe um movimento e uma luta própria dos sujeitos que se insurgem contra tal situação.

Apesar de o patriarcado e o machismo atingirem as mulheres de Norte a Sul do planeta, as formas de pensar e lutar contra essas construções devem partir das próprias condições sociais e culturais de cada povo,

comunidade. Dessa forma, podemos aprender e nos inspirar na luta feminista de sujeitos do Norte, mas também se faz necessário pensar nossas relações de gênero a partir do nosso “próprio chão” e descobrir maneiras próprias de combater o patriarcado e o machismo.

Cabe salientar ainda que, conforme Segato (2012, p. 108), o feminicídio que assola as mulheres de Norte a Sul é sintoma da barbárie do gênero moderno, “uma vez que a crueldade e desamparo das mulheres aumentam à medida que a modernidade e o mercado se expandem e anexam novas regiões”, mesmo considerando que, nas sociedades pré-coloniais, já havia formas hierárquicas na relação de gênero, o que não é a mesma coisa do feminicídio produzido pelo colonialismo moderno.

Diante disso, propomos pensar os feminismos nas perspectivas modernas, pós-modernas e o que identificamos como feminismo transmoderno, considerando a análise de transmodernidade de Dussel (2016) associada ao pensamento de Paredes (2013) como possibilidade fecunda de luta de sujeitos da América do Sul no combate ao patriarcado e à subordinação das mulheres, através da proposta do feminismo comunitário, partindo da própria cultura indígena boliviana e suas vivências comunitárias e coletivas.

Nesse contexto, a profissão docente tem sido atacada sorrateiramente ao longo de um movimento que tenta instalar a proposta de um projeto de modernidade e, com isso, vai reforçando a construção de estruturas hegemônicas para sustentação do capitalismo, patriarcado e neoliberalismo. Sendo assim, a docência passa a ser um lugar de embates por não aceitação dessas estruturas que tentam desarticular os sentidos de uma educação centrada em elementos que poderão destituir lógicas colonizadoras.

A docência em contexto de transmodernidade propõe uma construção de pensamentos e ações que questionam a origem de estruturas que sustentam os grupos hegemônicos e geram movimentos e lógicas de inferiorização, invisibilidade, preconceito e racismo, entre outras ações sofridas pelas minorias políticas que ocupam os espaços educacionais em nossas comunidades. Sendo a docência exercida por mulheres, é importante pensar modos de resistir a esses ataques e proposições que ameaçam

nossas existencialidades na profissão, bem como a tentativas de manutenção do patriarcado.

Ressaltamos aqui que esse movimento de reflexão a respeito do feminismo transmoderno nos propõe possibilidades para compreender a profissão docente na contemporaneidade, pois esse tem sido um espaço de ocupação do gênero feminino, mas que carrega os resquícios do patriarcado e do machismo numa tentativa, ainda, de submissão entre os gêneros e reforço de hierarquias no campo profissional docente.

Em que consistem, então, a modernidade, a pós-modernidade e a transmodernidade? Antes do debate sobre o feminismo moderno, pós-moderno e a nossa proposição de um feminismo transmoderno e seu impacto na profissão docente, é necessário o debate sobre o que compreendem os autores a partir dos quais trabalhamos para pensar sobre tais questões.

MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE: DUAS MARGENS DO MESMO PROJETO EUROCÊNTRICO?

Definir modernidade é algo árduo, posto que existem vários entendimentos dentro das ciências sociais e da filosofia a respeito do que se pode compreender desse processo histórico, projeto de sociedade e formas de viver, o que leva a diferentes abordagens, perspectivas e tensões.

Tomaremos inicialmente a proposição de Giddens (1991, p. 18) sobre a modernidade, que a define da seguinte maneira:

[...] 'modernidade' refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que posteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência. Isto associa a modernidade a um período de tempo e a uma localização geográfica inicial, mas por enquanto deixa suas características principais guardadas em segurança numa caixa preta.

Nesse primeiro aspecto, a modernidade como projeto é compreendida a partir da ideia de universalidade, de individualidade, de busca de igualdade de direitos, geograficamente localizada a partir da Europa. Ou seja, é um período histórico em que a razão passa a ser protagonista, de

modo a impor uma leitura do real segundo a exclusividade de seu crivo e que pressupõe um conjunto de fenômenos sociais, culturais, políticos e econômicos que marcam o chamado mundo ocidental. Mas, contrariamente a esta proposição, existe a visão de Dussel (2005), que se propõe a repensar a mudança de significado do conceito de Europa, bem como o de modernidade, a partir da compreensão de que a Europa Moderna é uma invenção ideológica do século XVIII romântico alemão que captura, rapta, usurpa um nome – “moderno” – que não lhe pertence, mas que será assimilado como sendo seu, devido ao seu poder ideológico e de manipulação conceitual. Nessa definição ideológica de Europa, ocorre também a instituição da ideia da Europa latina como periférica, secundária, isolada e que nunca foi centro da história. (DUSSEL, 2005)

Não apenas o conceito de Europa foi inventado como também o foi o de modernidade, que, para Dussel (2005), tem dois sentidos. O primeiro deles é “eurocêntrico, provinciano e regional”.

A modernidade é uma emancipação, uma ‘saída’ da imaturidade por um esforço da razão como processo crítico, que proporciona à humanidade um novo desenvolvimento do ser humano. Esse processo ocorreria na Europa, essencialmente no século XVIII. [...] E são unanimemente aceitos por toda a tradição europeia atual: Os acontecimentos históricos essenciais para a implantação do princípio da subjetividade [moderna] são a Reforma, a Ilustração e a Revolução Francesa. (DUSSEL, 2005, p. 28)

Dussel (2005) justifica por que considera essa visão eurocêntrica: “indica como pontos de partida da ‘modernidade’ fenômenos intraeuropeus, e seu desenvolvimento posterior necessita unicamente da Europa para explicar o processo”. No entanto, o filósofo propõe uma segunda visão de modernidade, que consistiria, num sentido mundial, em:

[...] determinação fundamental do mundo moderno o fato de ser (seus Estados, exércitos, economia, filosofia, etc.) ‘centro’ da história mundial. Ou seja, empiricamente nunca houve História Mundial até 1492 [...]. Antes dessa data, os impérios ou sistemas culturais coexistiam entre si. Apenas com a expansão portuguesa desde o século XV, que atinge o extremo oriente no século XVI, e com o descobrimento da América hispânica, todo o planeta se torna o ‘lugar’ de ‘uma só’ História Mundial. (DUSSEL, 2005, p. 28)

O que o autor está a propor é que a história moderna tem marcadores temporais ideológicos que a circunscrevem, como a primeira etapa moderna ou primeira modernidade – 1492 a 1630, aproximadamente –, em que ocorrem as primeiras navegações marítimas, em 1492, que pressupõe as “descobertas” como “centralidade da Europa Latina na História Mundial e determinante fundamental da Modernidade” (DUSSEL, 2005, p. 29) e que se traduz como mercantil, pré-burguesa, humanista. (DUSSEL, 2016, p. 59)

Já a segunda etapa da modernidade (1630-1688) diz respeito a um desenvolvimento devidamente burguês. Mas é a partir da terceira – primeiramente inglesa e mais tarde francesa – que a modernidade atinge sua plenitude, “[...] com a Revolução Industrial do século XVIII e o Iluminismo [...] financiada pelo colonialismo, expandindo-se pelo Norte da Europa, pela Ásia e, depois, pela África”. (DUSSEL, 2016, p. 59)

Dessa maneira, a Europa moderna, desde a sua primeira etapa, em 1492, constitui pela primeira vez na história a ideia de ser o centro de todas as outras culturas e, por consequências, todas as outras culturas não europeias serão compreendidas como periféricas.

A segunda etapa da ‘Modernidade’, a da Revolução Industrial do século XVIII e da Ilustração, aprofundam e ampliam o horizonte cujo início está no século XV. [...] Esta Europa Moderna desde 1492, ‘centro da História Mundial, constitui, pela primeira vez na história, a todas as outras culturas como sua ‘periferia’. (DUSSEL, 2005, p. 29)

A partir de então, o eurocentrismo, doutrina que considera a cultura europeia como paradigma e modelo histórico, social, político, cultural e econômico, se torna referência mundial. A Europa se torna o padrão de civilização único, que acaba sendo introjetado por todos os sujeitos e culturas dominadas, constituindo-se como imaginário social e ideologia e naturalizando maneiras de ser, pensar e agir hegemônicas através de meta-discursos e narrativas filosóficas e metafísicas.

Além de Dussel (2005), corrobora com essa visão Quijano (2005, p. 115), que aponta:

[...] Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes da metade do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América.

Apesar de Dussel (2005) e Quijano (2005) compreenderem o eurocentrismo como uma criação da Europa moderna, apenas Dussel a evidencia como “mito⁴ da modernidade”, práxis irracional da violência que se assenta nos seguintes aspectos:

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica).
2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.
3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a ‘falácia desenvolvimentista’).
4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial).
5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual do sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera).
6. Para o moderno, o bárbaro tem uma ‘culpa’ (por opor-se ao processo civilizador) que permite à ‘Modernidade’ apresentar-se não apenas

4 Compreendemos mito como uma narrativa de caráter simbólico-imagético por parte de uma cultura que busca explicar e demonstrar a origem e o fundamento de todas as coisas.

como inocente, mas como ‘emancipadora’ dessa ‘culpa’ de suas próprias vítimas.

7. Por último, e pelo caráter ‘civilizatório’ da ‘Modernidade’, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da ‘modernização’ dos outros povos ‘atrasados’ (imatuross), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera. (DUSSEL, 2005, p. 30)

A modernidade, então, é um projeto civilizador assentado em vários princípios e ideais universais que nega a diversidade e a alteridade dentro da própria cultura europeia e, principalmente, das culturas periféricas, que Dussel (2005) intitula como “a outra face” e que foram negadas e vitimadas da modernidade.

A pós-modernidade, apesar da crítica ao projeto de modernidade, segundo Dussel (2005, p. 31), é uma visão ainda europeia da modernidade e, por esse motivo, não é capaz de uma “razão libertadora”, apesar de colocar em xeque a questão da alteridade e de descobrir “eticamente a dignidade do Outro (da outra cultural, do outro sexo e gênero, etc.)”.

Nesse aspecto, então, Dussel (2005, 2016) discorda da perspectiva de que a pós-modernidade seja uma nova fase histórica, uma descontinuidade da modernidade, apesar de todas as inovações conceituais, teóricas e discursivas, tal como proposto por Lyotard (2009, p. 19), que aponta que a pós-modernidade “[...] designa o estado da cultura depois das transformações que afetaram as regras do jogo da ciência, da literatura e das artes a partir do século XIX. Aqui se situam estas transformações com relação a crises dos relatos”.

Se a modernidade estava assentada em verdades absolutas, em certezas universais e nas grandes utopias, representadas em grandes narrativas, bem como na ideia de uma cultura civilizada *versus* culturas atrasadas e/ou bárbaras e selvagens, a pós-modernidade, por sua vez, é a crítica ao universalismo, a crença na racionalidade instrumental como capaz da promoção do progresso, da igualdade, liberdade e fraternidade, a homogeneidade e polarização cultural, próprias da modernidade. Ela abre espaço para a compreensão de múltiplas culturas, da diversidade e das singularidades sem, no entanto, desfazer as assimetrias culturais presentes na lógica pós-moderna.

Mas, para Dussel (2016), é necessária uma crítica à ideia de que o diálogo entre diferentes culturas é simétrico, ou seja, todas teriam condições de trocas culturais sem que uma se sobrepusesse a outra. Na realidade, “[...] a cultura ocidental, com seu evidente ‘ocidentalismo’, alocava todas as demais culturas como mais primitivas, como pré-modernas, tradicionais e subdesenvolvidas” (DUSSEL, 2016, p. 59), e essas culturas serão destruídas por meio de propaganda, uma vez que são vendidas como mercadorias e bens materiais que são sempre produtos culturais. (DUSSEL, 2016, p. 60)

Dessa forma, o “multiculturalismo altruísta”, que admite e permite a diversidade cultural, está fortemente assentado e institucionalizado no “Estado multicultural” e é a expressão da cultura ocidental, restringindo a possibilidade de sobrevivência de outras culturas. Ou seja, a mercantilização das culturas não pressupõe necessariamente a libertação dessas culturas como expressão fecunda dos povos tais como eles a vivenciam, e nem mesmo como instrumento político de libertação dessa lógica mercantilista, que tudo converte em produto a ser consumido. Para Dussel (2005, p. 31), não é possível uma “razão libertadora” se esta não for capaz de transcender a razão eurocêntrica, violenta, desenvolvimentista e hegemônica que negou as ditas “culturas periféricas”, subsumindo-as à cultura euro-americana.

Em que consiste, então, o projeto da transmodernidade? Ele representa de fato a libertação das culturas anteriormente negadas, excluídas e transformadas em mercadorias? Segundo Dussel (2016, p. 63), o conceito

[...] transmoderno indica essa novidade radical que significa o surgimento [...] da exterioridade, da alteridade, do sempre distinto, de culturas universais em desenvolvimento, que assumem os desafios da Modernidade e, até mesmo, da pós-modernidade euro-americana, mas que respondem a partir de outro lugar [...] do ponto de sua própria experiência cultural, diferente da euro-americana, portanto capaz de responder com soluções completamente impossíveis para a cultura moderna única.

A cultura transmoderna é fecunda, pois possibilita a pluriversalidade e um autêntico diálogo intercultural transversal em que assume os momentos positivos da modernidade de forma crítica e com critérios a

partir das culturas antigas, afirmando sua exterioridade desprezada, se decolonizando e se autovalorizando.

É a partir de um pensamento fundado na perspectiva da cultura transmoderna que podemos tomar a profissão docente na contemporaneidade como espaço de disputa para a construção de concepções outras a respeito da resignificação do trabalho docente na superação das imposições patriarcais e machistas, com propósito de ampliar as discussões e o movimento em torno daquilo que, histórica e culturalmente, foi negado, excluído e invisibilizado para atender a um lógica da colonização.

Nesse sentido, o projeto transmoderno se coloca para nós como possibilidade de libertação e proposição de um diálogo intercultural Sul-Sul, que reafirma a história anteriormente negada de povos e culturas tradicionais colonizadas pelo projeto moderno e pós-moderno e que pressupõe valorização dos momentos culturais negados, a reflexão crítica interna a partir das possibilidades dessas próprias culturas, a vivência por parte dos críticos do biculturalismo das fronteiras, um período de resistência, amadurecimento e acumulação de formas na direção de uma “utopia transmoderna”. (DUSSEL, 2016, p. 70)

A crítica de Dussel (2005, 2016) não se constitui em uma “fé cega, faca amolada”, que sai a tudo cortando. A proposta do filósofo sugere que os povos colonizados busquem na sua impropriedade da modernidade/pós-modernidade o seu próprio – vale dizer: seu caráter autêntico.

É nesse sentido que propomos uma reflexão acerca da transmodernidade como a “terceira margem do rio” (ROSA, 1977), que não é uma negação raivosa das margens prevaletentes. Significa, sim, um aprofundamento a partir delas; isto é, não se trata de fugir, negar essas margens, mas de “transcender-se” a partir da superficialidade/impropriedade delas para se atingir algo que vigora sempre antecedendo ou no aquém dessas margens.

A TRANSMODERNIDADE COMO A TERCEIRA MARGEM DO RIO

Nossa proposição aqui é pensar a transmodernidade como a terceira margem do rio, tendo como inspiração a obra de Guimarães Rosa, em especial o

conto “A terceira margem do rio”, do livro *Primeiras estórias* (1977). O conto apresenta um personagem retratado como pai de família, ordeiro, que resolveu abandonar a segurança da margem em que estava – a primeira, caracterizada por sua vida em sociedade, comunidade e família – e construir uma canoa, lançando-se não à “[...] segunda margem existente do outro lado do rio, onde igualmente existia um solo seguro, uma ordem igualmente posta, a vida já acabada, cristalizada, realizada” (GUIMARÃES, 2004, p. 30), mas ao novo, ao arriscado, a esse outro lugar, que é a terceira margem.

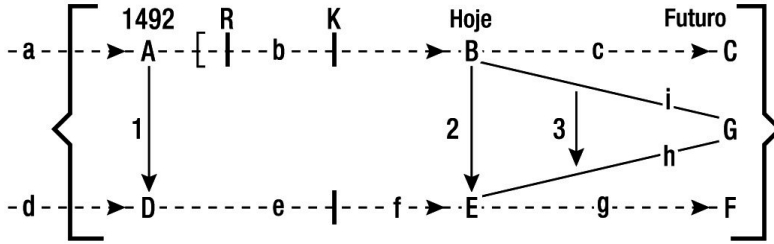
Creemos que é possível associar o rio que corre à própria vida, história e dilema existencial humano, neste caso, a dos povos e culturas latino-americanas; e o personagem aos povos latino-americanos, que têm na primeira margem a história da modernidade europeia ocidental, caracterizada principalmente pela busca do progresso, da segurança, da objetividade, da afirmação das subjetividades, da homogeneidade cultural, através do projeto civilizatório como solo seguro – ao menos no discurso civilizador – para tais povos.

Por outro lado, temos a segunda margem como a pós-modernidade, como continuidade do projeto da modernidade: mesmo com suas peculiaridades, a transnacionalização, a globalização da economia e o reconhecimento da diversidade cultural, transformada em mercadoria, o sentido e a referência continuam sendo o ocidentalismo, nesse caso, o americanismo estadunidense, em que a história e a cultura dos povos latino-americanos não são valorizadas.

O que seria a terceira margem do rio então? Associamos esse outro lugar às duas margens citadas e ao conceituado por Dussel (2016) como transmodernidade, que se assenta exatamente em uma “utopia transmoderna”, mais especificamente à profissão docente como um lugar outro, desconhecido, arriscado e desafiador na contemporaneidade. A questão é que, no conto, esse outro lugar, utópico, parece possível de ser vislumbrado, mas não alcançado, e permanece como busca de sentido para a vida não assentada em solos seguros da modernidade e da pós-modernidade.

Trazemos aqui o esquema de Dussel (2005, p. 32) para demonstrar que é possível pensar a transmodernidade como a terceira margem do rio.

Figura 1 – Terceira margem: a transmodernidade



Fonte: Dussel (2005, p. 32).

Os momentos A (a modernidade a partir do descobrimento, em 1492), B (o presente europeu moderno, a pós-modernidade) e o momento C (o futuro, projeto de “realização” habermasiana da “modernidade”) se vinculam em paralelo às histórias apontadas no momento D (invasão colonial), E (presente das sociedades periféricas) e F (projeto da nova ordem mundial dependente) e constituem a primeira e a segunda margem do rio. Já o momento G representa a terceira margem, um outro lugar, um projeto mundial de libertação, em que é possível o diálogo intercultural transversal das culturas, ou seja, em que “[...] o movimento se dá a partir da periferia para a periferia. Do movimento feminista às lutas antirraciais e anticoloniais, as ‘diferenças’ dialogam a partir de suas várias negatividades, distintas, sem necessidade de atravessar o ‘centro’ da hegemonia”. (DUSSEL, 2016, p. 63)

Diante de tais apontamentos, refletimos que a profissão docente tem sido um lugar de disputa e, por isso, pode ser tomada como este lugar atravessado pelos movimentos dos grupos que representam uma minoria política, mas são maioria geograficamente. Essas minorias têm reivindicado um lugar outro que possa valorizar suas subjetividades e tomá-las como condição de existência e resistência. Nesse caso, ser mulher, professora e afirmar um lugar e uma profissão reconstituída a partir de perspectiva outra que tome como base as discussões de gênero a partir de uma proposta contra-hegemônica, trazendo para o centro a cultura e as experiências multiculturais dos povos latino-americanos, que, ao longo dos

tempos, vivenciaram processos perversos de imposições da cultura sustentada pelos projetos de modernidade e pós-modernidade.

Os resquícios da profissão docente configurada nos moldes e/ou projetos de modernidade e pós-modernidade têm, ao longo dos tempos, servido a uma lógica hegemônica, patriarcal e machista, consolidando um discurso sobrecarregado de poder que elimina toda e qualquer possibilidade de uma reconstrução que possa ser pensada, gerida e ressignificada por quem a vive e produz. É nesse sentido que pensar a profissão docente como um elemento que compõe um projeto de transmodernidade se apresenta aqui, para nós, como um lugar de incertezas, de movimento constante, cujo maior desafio se coloca como uma constante travessia. Uma terceira margem.

Se ficar na terceira margem é remar constantemente, forjando novos sentidos para a existência, acreditamos que se aplica ao projeto transmoderno e a sua utopia, que busca um lugar outro, em que as diferenças culturais dos povos colonizados dialoguem sem estabelecer sobreposições, buscando formas próprias de valorização, de reconhecimento, de conhecimento próprio e pluriversal. E se distingue, pois, da primeira margem – o projeto da modernidade em que persiste uma cultura central extensiva a toda a periferia – e também da segunda margem, a pós-modernidade, que, apesar de reconhecer a diversidade, utilizou-se de novas tecnologias para expandir o americanismo estadunidense para a periferia.

Acreditamos que o conceito de transmodernidade de Dussel (2016) nos conecta à concepção e à proposta de feminismo comunitário de Julieta Paredes e, nesse aspecto, passamos inicialmente à análise do feminismo moderno e pós-moderno presente na literatura feminista euro-americana para, depois, apontar a proposta transmoderna de feminismo de Paredes (2013).

O FEMINISMO MODERNO E PÓS-MODERNO OCIDENTAL E SUAS LUTAS

Demarcar historicamente o movimento feminista é algo difícil. Afinal, quando foi que as mulheres começaram a lutar contra a subordinação a que foram submetidas? Cremos que desde que se perceberam em situações

de exploração; ou seja, não há um marcador temporal capaz de apontar fidedignamente tal momento, mas a palavra “feminismo” foi criada dentro do campo acadêmico das ciências sociais e da filosofia moderna para definir diversas formas de exploração e subordinação de mulheres.

Dentre essas definições, salientamos a de Johnson (1997), que aponta que o feminismo é “um conjunto complexo de ideologias políticas usadas pelo movimento feminista para defender a igualdade das mulheres com os homens, pondo fim à teoria sexista”.

Apesar de inúmeras definições, todas parecem apontar para um fato: existe uma desigualdade entre homens e mulheres, que suscita uma reflexão teórica capaz de pensar essas relações e uma ação política e prática no combate de tal desigualdade. Não apenas as definições dentro das ciências sociais são diversas, como também o são as abordagens e perspectivas teórico-metodológicas que procuram situar o problema da desigualdade de gênero, daí termos “feminismos”, e não apenas “feminismo”, tal como apontam Walby (1996), que classificou em feminismo radical, liberal, marxista ou socialista; ou Barret (1996), em duas ondas, o feminismo liberal e feminismo radical; ou como Scott (1995), que classificou a partir das teorias do patriarcado, marxista e psicanalítica.

Essas perspectivas e abordagens dos estudos feministas foram denominadas de feminismo de igualdade, feminismo da diferença e estudos relacionais de gênero, tal como apontado por Mendes (2002), e traduzem concepções filosóficas e sociológicas modernas. Além disso, são apresentadas por diversos autores e autoras pelos desdobramentos em suas pautas, abordagens e formas de atuação como ondas do movimento feminista.

A primeira onda, iniciada em meados do século XVIII na Europa, representa-se através das personagens Olympe de Gouges (1791), com seus escritos *Declaração dos Direitos da Mulher*, e Wollstonecraft (2016), com *Reivindicação dos Direitos das Mulheres*, e é também reconhecida como feminismo liberal, ou “estudos de mulheres”. Esse é um discurso eminentemente moderno, assentado nas premissas iluministas da universalidade e essencialismo (MENDES, 2002), a partir dos interesses por igualdade e emancipação dos direitos das mulheres, como a extensão dos direitos como

o voto, o acesso ao estudo e a determinadas profissões, o trabalho assalariado, entre outros. É comumente chamada de “sufragismo” por causa de suas reivindicações.

Em uma outra perspectiva, temos novas demandas a partir do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos, com o desenvolvimento do modo de produção capitalista e a agudização dos problemas decorrentes na relação entre capital e trabalho, principalmente para a classe proletária, excluída do acesso aos bens produzidos por ela mesma e influenciada pelos pensadores que denunciavam tal situação. Dentre eles, temos Karl Marx e Friedrich Engels, que suscitaram diversas reflexões contra o novo modo de produção e constituíram as bases do movimento socialista marxista.

Essas bases influenciaram o feminismo marxista, que associa a subordinação e a opressão da mulher a um problema da própria organização social do modo de produção capitalista. Nesse aspecto, a libertação das mulheres só seria possível com o fim da propriedade privada e a transformação da divisão sexual do trabalho.

A partir de 1960, o movimento feminista entra na segunda onda e tem como característica, além das reivindicações políticas e sociais, a preocupação de consolidar um campo teórico que permite dar visibilidade às mulheres, uma vez que as intelectuais feministas envolvidas questionam a ausência das mulheres na literatura, nas artes e na ciência.

A partir dos anos 1970, os estudos de diversas militantes e pensadoras feministas atribuem a raiz da dominação masculina ao patriarcado, enquanto ideologia que divide o mundo em princípios e valores dualistas – tais como razão e emoção, objetividade e subjetividade, público e privado – e dentro da qual aos homens seriam sempre atribuídos os valores e princípios de superioridade e às mulheres os que designam fragilidade e inferioridade.

As análises propostas pelas mulheres a partir da teoria do patriarcado divergem da ideia de que seria o sistema econômico o grande opressor das mulheres, pois a ideologia do patriarcado também enfatiza o controle dos corpos femininos através da maternidade, da sexualidade e do prazer. O patriarcado manifesta-se primeiramente no espaço da família e da reprodução e segue alcançando os outros níveis – político, econômico e jurídico.

Esse movimento, também denominado feminismo radical, diferenciava-se dos anteriores não apenas em relação à análise da opressão das mulheres, mas também quanto às formas de combatê-las. O feminismo liberal seria insuficiente, pois era superficial, e o marxista/socialista era considerado reducionista na associação do problema das mulheres à questão de classes, não contribuindo para uma luta autônoma.

O movimento feminista, então, deveria expor o modo de funcionamento do patriarcado e suas formas de opressão, através da conscientização e do compartilhamento do conhecimento da opressão que atingia todas as mulheres, e construir dispositivos de combate. Dentro dessa perspectiva, encontramos os nomes de Simone de Beauvoir, com sua obra *O segundo sexo*, publicada originalmente em 1949; Shulamith Firestone, na obra *A dialética do sexo*, em 1970; e Kate Millet, na obra *Política sexual*, em 1971.

Tanto a primeira quanto a segunda onda feminista são modernas nas suas abordagens e, apesar da significativa diferença epistemológica na compreensão da opressão e nas formas de combate, apresentam propostas universalistas e por vezes essencialistas, centradas nos ideais da modernidade, como o individualismo, a liberdade de escolha, a razão e o conhecimento humano como capazes e, em muitos casos, melhores para explicar e controlar os fenômenos da natureza e da sociedade. Ambas têm papéis importantes na história do movimento feminista, mas, como estavam inseridas em um contexto marcadamente influenciado pelos valores e ideais da modernidade, não possibilitaram estender a análise para outras situações de opressão, como raça/cor, etnia, gênero e sexualidade.

O movimento feminista, a partir da década de 1980, passou a ser denominado então como “estudos de gênero”, pois questionava as diferenças sexuais como naturais e, em lugar do sexo, o que definiria as diferenças seria o gênero, que representa uma construção social e cultural e, por esse motivo, possibilita uma crítica mais profícua sobre a opressão das mulheres. Vimos ascender a chamada terceira onda do feminismo, que, a partir da década de 1990, questiona as falhas deixadas pela segunda onda, como a construção binária entre os gêneros e a não consideração da diversidade de feminilidades, propondo-se ampliar as identidades múltiplas e

variadas dentro do feminismo, como as mulheres negras, transgêneros e lésbicas. (LOURO, 2014)

Estamos, então, na fase pós-moderna do feminismo. Mas quais as suas diferenças em relação aos outros movimentos feministas modernos?

As diferenças são várias: primeiro, por conta das mudanças ocorridas em várias áreas da vida social, que, tal como define Harvey (2004), ocorrem na estrutura de sentimento, na arte, na filosofia e na teologia moral.

Outro autor, Lyotard (2009), afirma que a pós-modernidade significa a crítica à ideia de verdade absoluta, marcada por uma descrença nos metadiscursos filosóficos e metafísicos que se propõem atemporais e universalizantes e, além disso, têm como marca a linguagem e representação cibernética, informatizada e informacional, em que o conhecimento teria legitimidade a partir da ciência, da virtualidade e da artificialidade. Outra característica diz respeito à variedade de narrativas em disputa, que não são absolutas nem universalizantes, mas que se impõem dentro do jogo narrativo. No campo do saber, temos como marca a dúvida e incerteza, a desconstrução, a possibilidade de múltiplas interpretações, a desconfiança, a diversidade em distintos campos e aspectos.

Diante disso, a pós-modernidade considera muitos pontos de vista como igualmente válidos e, no caso do feminismo, reconhecem-se os feminismos, diferentes sujeitos e grupos, com distintas vozes e reivindicações de opressões. Isso ressalta a alteridade como algo fundamental para pensar a realidade social, considerando a pluralidade dos sujeitos a partir do reconhecimento das diferenças de classe, raça, idade, cor, sexualidade, entre outras.

O que se destaca, então, nas perspectivas feministas pós-modernas é o reconhecimento das diferenças. Elas apresentam uma distinção das outras ondas e perspectivas feministas, pois:

[...] abandonam elementos analíticos que dizem respeito às diferenças fisiológicas, desigualdades entre as esferas pública e doméstica, e passam a conceber a categoria mulher como uma construção social e discursiva, desconstruindo, principalmente, as análises que buscavam as origens e dicotomias. (MENDES, 2002, p. 233)

Destacam-se várias representantes desse movimento, tal como Scott (1995) e sua reflexão sobre a construção e utilização histórica do termo “gênero”, em substituição à categoria “mulheres”, apontando que a noção de gênero contribui para questionar o binarismo masculino/feminino e perceber como essas construções são utilizadas nas diferentes relações sociais. Outra pensadora importante do movimento feminista pós-moderno é Butler (2016), que avalia que a questão primordial do feminismo é desconstruir não apenas o termo “gênero”, como também o termo “sexo”, pensando no processo da produção de novas identidades de gênero através do conceito de performatividade.

Nesse percurso, cabe destacar também a contestação ao feminismo ocidental eurocêntrico e norte-americano por parte das feministas latino-americanas, que passaram a desenvolver estudos decoloniais,⁵ criando, assim, o chamado feminismo decolonial.

O feminismo decolonial é uma vertente emergente do arcabouço teórico dos estudos pós-coloniais, dentro do qual se inscreve Dussel (2016), e que reflete criticamente as análises dos feminismos europeus e norte-americanos que se hegemonizaram tendo como base, em sua grande maioria, mulheres brancas, ocidentais e burguesas. Dessa forma, o feminismo decolonial pretende abarcar a realidade de várias mulheres que foram silenciadas e vitimadas pelo patriarcado e pelo colonialismo, tais como as mulheres indígenas, negras, lésbicas, transexuais, pobres, propondo a decolonização de seus corpos, sexualidade, suas terras, culturas e tradições. Aqui é que se insere o pensamento de Paredes (2013) e de sua proposta de combate às opressões das mulheres indígenas bolivianas. Vamos a ele.

5 Apesar de o termo “descolonial” ser utilizado em vários textos pesquisados, preferimos o termo “decolonial”, como indicado por Walter Mignolo (apud ROSEVICS, 2017) para diferenciação dos propósitos do Grupo Modernidade/Colonialidade, que distingue “descolonial”, que aposta na suplantação do colonialismo, de “decolonial”, que busca transcender a colonialidade, fruto da modernidade que atua até hoje numa lógica mundial de poder. Este termo radicaliza politicamente o debate pós-colonial e apresenta propostas pela lógica própria dos subalternizados. A autora Julieta Paredes (2013) utiliza o termo “descolonizar”, mas acreditamos que seu pensamento e sua proposta são “decoloniais”, como propõe Mignolo.

O PENSAMENTO DE JULIETA PAREDES: FEMINISMO TRANSMODERNO?

A proposição de Julieta Paredes, mulher de etnia indígena aymara boliviana, lésbica, feminista comunitária, escritora, ativista e criadora do *Movimiento Mujeres Creando* na Bolívia, constitui uma análise fecunda a respeito das opressões das mulheres de sua sociedade e apresenta alternativas e formas de luta, partindo da sua própria lógica cultural, em que o diálogo intercultural é possível e a interseccionalidade também.

É com inspiração nessa proposta do feminismo comunitário que passamos a pensar a profissão docente na educação básica como um lugar de luta pelo reconhecimento de uma profissão vivida e produzida por mulheres que requer legitimação e validação de equidade entre os gêneros, reafirmando a importância do diálogo nesses espaços e promovendo um fazer docente pautado nas concepções interculturais por propor visibilidade e aproximação aos/dos grupos compostos por minorias políticas, em que a diferença é um dos elementos de uma subjetividade que unem essas pessoas.

Em sua obra *Hilando fino: desde el feminismo comunitario* (2013), a autora afirma que “Las Mujeres somos la mitad de cada Pueblo” e, com isso, propõe analisar o patriarcado que reduz e ignora a existência das mulheres na abordagem de outros problemas sociais, como questões indígenas, problemas de transporte, mercado de trabalho, seguridade social, economia e recursos naturais. Por isso, assinala:

[...] como se nós, mulheres, não tivéssemos nada a ver com a questão do transporte, da segurança cidadã, da economia e dos recursos naturais [...] Consideramos um erro gravíssimo negar o corpo e o sexo de quem faz parte de movimentos e organizações sociais; são os nossos corpos femininos que sempre fizeram e construíram a história do nosso país em inúmeras marchas e ações.⁶ (PAREDES, 2013, p. 48, tradução nossa)

6 “[...] como si nosotras como Mujeres no tuviéramos que ver con el tema del transporte, la seguridade ciudadana, la economía y los recursos naturales [...] Consideramos un gravísimo error negar el cuerpo y sexo de quienes formamos parte de los movimientos y organizaciones sociales; son nuestros cuerpos de Mujeres los que desde siempre en innumerables marchas y acciones han hecho y construido la historia de nuestro país”.

O patriarcado, para a feminista, abarca quatro conceitos importantes: o feminismo, o patriarcado, o patriarcado ancestral e o “entroncamento de patriarcados”. Por esse motivo, ela se distancia do conceito de patriarcado do feminismo europeu da segunda onda, já que salienta que a inter-relação dos quatro conceitos é que permite a ampliação da compreensão do patriarcado em sua sociedade. Evidencia que o patriarcado e o machismo na sociedade e cultura boliviana são anteriores ao processo pré-colonial, que ela nomeia como “patriarcado interno”, originário dos povos de Abya Yala,⁷ e que este teve um entroncamento com o patriarcado ocidental a partir da modernidade e da colonização, sendo ainda mais perverso para as mulheres bolivianas.

Nesse caso, não cabe apenas a denúncia de gênero como forma de decolonização das injustiças ou como sendo associadas apenas ao colonialismo e ao neoliberalismo. Aponta, assim:

[...] Para compreender essa conexão histórica entre os interesses patriarcais, é útil recuperarmos a denúncia de gênero para descolonizá-lo em seu entendimento de que as relações injustas entre homens e mulheres eram apenas fruto da colônia e, para superá-lo, como conceito ambíguo fruto do neoliberalismo.⁸ (PAREDES, 2013, p. 71, tradução nossa)

Como forma de superação do patriarcado, a autora aposta no feminismo comunitário como tarefa capaz de não apenas revolucionar as injustiças de gênero, como também repensar as injustiças decorrentes do colonialismo e intensificadas pelo neoliberalismo. Nesse aspecto, é necessário recuperar o conceito de gênero e não apenas decolonizá-lo, mas também despatriarcá-lo. Para tal, é necessário situá-lo na própria temporalidade dos povos bolivianos, desconstruindo a ideia de tempo linear

7 Abya Yala é o nome dado ao continente americano pelos povos kuna do Panamá e da Colômbia antes da chegada dos europeus e significa “terra madura” ou “terra de sangue vital. Ver: López Hernández (2004).

8 “[...] Para entender este entronque histórico entre los intereses patriarcales, nos es útil recuperar la denuncia del género para descolonizarlo em su entendido que las relaciones injustas entre hombres y mujeres sólo fueran fruto de la colonia, y superarlo, como concepto ambíguo fruto del neoliberalismo”.

associado a partir da dominação colonial, que oprimiu o tempo circular dos povos originários, como os povos latino-americanos.

Aqui se estabelece um ponto em comum entre Julieta Paredes (2013) e a análise que Dussel (2005) faz da cultura europeia ocidental como “centro da história mundial”, que ignorou a história dos povos colonizados antes da modernidade. Por isso é que faz sentido a proposta de Julieta Paredes como decolonização da história dos povos latino-americanos.

O processo de decolonização do gênero passa, então, pelo reconhecimento da própria história dos povos bolivianos, como também pelo resgate da memória e das lutas dessas mulheres nessa história. Além disso, cabe refletir criticamente sobre o papel das mulheres europeias e estadunidenses que foram incapazes de criticar o patriarcado transnacional e a própria dominação dos países colonizados. Assim ela se pronuncia:

Descolonizar gênero, nesse sentido, significa resgatar a memória das lutas de nossas tataravós contra um patriarcado que se instaurou antes da invasão colonial. Descolonizar gênero significa dizer que a opressão de gênero não veio apenas com os colonizadores espanhóis, mas que também havia sua própria versão de opressão de gênero nas culturas e sociedades pré-coloniais, e que quando os espanhóis chegaram, ambas as visões foram reunidas para a desgraça das mulheres que habitam a Bolívia. Esta é a conexão patriarcal da qual estamos falando. Descolonizar e desneoliberalizar o gênero é ao mesmo tempo localizá-lo geográfica e culturalmente nas relações internacionais de poder entre o Norte rico e o Sul empobrecido, questionar profundamente as mulheres do Norte rico e sua cumplicidade com um patriarcado transnacional.⁹ (PAREDES, 2013, p. 72, tradução nossa)

9 “Descolonizar el género, en este sentido, significa recuperar la memoria de las luchas de nuestras tatarabuelas contra un patriarcado que se instauró antes de la invasión colonial. Descolonizar el género significa decir que la opresión de género no sólo vino con los colonizadores españoles, sino que también había una propia versión de la opresión de género en las culturas y sociedades precoloniales, y que cuando llegaron los españoles se juntaron ambas visiones para desgracia de las mujeres que habitamos Bolívia. Este es el entronque patriarcal del que hablamos. Descolonizar y desneoliberalizar el género es a la vez ubicarlo geográfica y culturalmente en las relaciones de poder internacionales planteadas entre el norte rico y el sur empobrecido, cuestionar profundamente a las mujeres del norte rico y su complicidad con un patriarcado transnacional”.

A solução a esse patriarcado colonial neoliberal ao qual estão submetidas as mulheres latino-americanas e, nesse caso, as bolivianas não poderá prescindir dos feminismos ocidentais e neoliberais, com sua lógica de direitos difusos e individuais, mas precisa partir da própria lógica cultural dessas sociedades, dos seus *saberesfazer*s, de suas tradições, como formas alternativas as abordagens euro-americanas hegemônicas.

A feminista reivindica, dessa maneira, a propriedade sobre seus próprios conceitos e definições, evitando as classificações hegemônicas externas que lhes são impostas. Com isso, ela propõe uma desconstrução dos termos e uma defesa linguística da nomeação de seu próprio espaço e tempo, de forma a traduzir e interpretar o corpo feminino aymara de maneiras diferentes, dada a heterogeneidade de sua etnia.

A aposta de Julieta Paredes, então, está na comunidade, ou no que ela denomina como feminismo comunitário. E em que consiste o feminismo comunitário? Qual o sentido de comunidade a autora propõe? Por que a comunidade seria uma alternativa ao projeto civilizatório moderno e pós-moderno? Essas são questões importantes que situam o pensamento da autora dentro do que Dussel (2016) denomina como transmodernidade.

Inicialmente, ela defende que “Partimos da comunidade como um princípio inclusivo que cuida da vida”¹⁰ (PAREDES, 2013, p. 78, tradução nossa) e que o sentido de comunidade abarca, em sua compreensão, todas as comunidades de nossa sociedade: urbanas, rurais, religiosas, esportivas, culturais, políticas, de luta, territoriais, educacionais, de lazer, de amizade, de bairro, de gênero, sexuais, geracionais, agrícolas, de afeto, universitárias e outras mais.

Essa proposta que parte da comunidade se contrapõe ao individualismo e aos movimentos de reivindicação modernos ocidentais:

[...] A comunidade é formada por mulheres e homens como duas metades essenciais, complementares, não hierárquicas, recíprocas e autônomas uma da outra. O que não significa necessariamente uma

10 “Nosotras partimos de la comunidade como principio incluyente que cuida la vida”.

heterossexualidade obrigatória, pois não estamos falando de um casal, mas de uma parceria de representação política, não estamos falando de família, mas de comunidade.¹¹ (PAREDES, 2013, p. 87, tradução nossa)

Ou seja, a autora, na sua proposta, foge ao binarismo homem/mulher, à heteronormatividade e à família tradicional burguesa, reconhecendo uma potência na própria comunidade e afirmando que negar uma das partes é negar também a comunidade. Assim ela aponta:

[...] A humanidade é isso, tem duas partes (pessoas) distintas que constroem identidades autônomas, mas ao mesmo tempo constituem e constroem uma identidade comum. A negação de uma das partes em submissão e subordinação também atenta contra a existência da outra. Submeter a mulher à identidade do homem ou vice-versa é cortar pela metade o potencial da comunidade, da sociedade ou da humanidade. Ao submeter a mulher, eles se submetem à comunidade, porque a mulher é metade da comunidade, e ao submeter uma parte da comunidade, os homens se submetem porque também são a comunidade.¹² (PAREDES, 2013, p. 87, tradução nossa)

A partir dessa definição de comunidade, Paredes (2013) sustenta o feminismo comunitário, que, apesar de reconhecer o feminismo ocidental como importante, acredita que este não se aplica na Bolívia, pois enquanto o feminismo ocidental parte da noção de mulher como indivíduo diante do homem, também indivíduo, na Bolívia, a ideia de comunidade é mais forte do que a de indivíduo. Por esse motivo, as mulheres bolivianas não querem

11 “[...] La comunidad está constituida por mujeres y hombres como dos mitades imprescindibles, complementarias, no jerárquicas, recíprocas y autónomas una de la otra. Lo cual no necesariamente significa una heterosexualidad obligatoria, porque no estamos hablando de pareja, sino de par de representación política, no estamos hablando de familia, sino de comunidad”.

12 “[...] la humanidad es eso, tiene dos partes (personas) diferentes que construyen identidades autónomas, pero a la vez constituyen y construyen una identidad común. La negación de una de las partes en la sumisión y el sometimiento, es atentar también contra la existencia de la otra. Someter a la mujer a la identidad del hombre o viceversa es cercenar la mitad del potencial de la comunidad, sociedad o humanidad. Al someter a la mujer se somete a la comunidad, porque la mujer es la mitad de la comunidad y al someter a una parte de la comunidad los hombres se someten a sí mismos porque ellos también son la comunidad”.

se pensar em relação apenas ao outro par, o homem, mas se pensar como mulheres e homens em relação à comunidade. (ROESE, 2017)

Além dessa proposição, a feminista se dispõe a pensar a mulher como princípio de alteridade, e essa noção pressupõe não um individualismo egoísta, mas a consciência de que existem outras pessoas além de nós. (PAREDES, 2013)

Na sua definição de comunidade, aponta que a ideia das duas partes fundadoras homem/mulher é que permite o reconhecimento inicial da alteridade e que promove a extensão de suas diferenças e diversidades. Ou seja, ao olharmos para as comunidades, a primeira constatação, segundo a pensadora, é que elas são compostas por mulheres e homens, de bebês até mulheres e homens idosos(as), o que denota a diversidade geracional. (PAREDES, 2013)

A complementaridade, as relações de reciprocidade e autonomias horizontais continuam ligando as gerações, com suas diferentes habilidades, saberes e sexualidades, além dos seus corpos, formatos, cores, tamanhos, capacidades, incapacidades e as diferentes expressões religiosas, sexuais, ideológicas e políticas. (PAREDES, 2013)

Pensar a profissão docente tomando como base a proposição de transmodernidade articulada ao feminismo comunitário nos coloca diante de um lugar outro do viver e produzir a profissão, trazendo para o centro das discussões, dos embates e diálogos as diferenças e a diversidade das duas partes fundadoras – mulher/homem – através de relações de complementaridades na superação dos velhos binarismos – homem/mulher, hétero/gay, dentre outros – com o intuito de construir autonomias horizontais nos espaços dessa profissão. O sentido de comunidade desvela e revela a potência das pessoas que se encontram envolvidas nesse processo, desencadeando um movimento de inclusão e valorização mútua.

É dentro da comunidade que essas complementaridades, reciprocidades e autonomias se dão; no entanto, a comunidade não é uma minoria social, como ela diz, “é a comunidade de comunidades que queremos para a humanidade”, e esta “[...] é uma comunidade viva que se move e se

projeta construindo também complementariedades não hierárquicas, reciprocidades e autonomias com outras comunidades. [...] Enfim, um tecido complementariedades, reciprocidades, identidades, individualidades e autonomias”.¹³ (PAREDES, 2013, p. 89-90, tradução nossa)

Esse apontamento se dá porque, dentro do imaginário social e político da Bolívia, a comunidade só se referia aos homens, e não às mulheres, e em várias sociedades, organizações, instituições e movimentos sociais, assim como na Bolívia, os homens é que possuem a voz de representação das comunidades. O reconhecimento das mulheres na comunidade permite a visibilidade delas diante da hegemonia dos homens e a redistribuição dos benefícios do trabalho e da produção de forma igualitária, pois todos os problemas próprios da lógica internacional capitalista atingem as mulheres duplamente em relação aos homens e, por esse motivo, as mulheres devem ser retribuídas duplamente, como sinal de justiça. (PAREDES, 2013) Com isso, Paredes (2013, p. 94, tradução nossa) faz ecoar que “queremos afirmar que as mulheres são a metade de cada comunidade, de cada povo, de cada nação, de cada país, de cada sociedade”.¹⁴

A possibilidade de reconhecimento e justiça para as mulheres está, segundo a autora, no feminismo comunitário, que é uma proposta política metodológica e de movimento político orgânico, a partir da história e tradição de Abya Yala, que pode ser aplicada em qualquer lugar no mundo, sendo que não é possível fazer feminismo fora do espaço comunitário (PAREDES, 2013) e sem valorização das mulheres aymaras, que lutaram contra o patriarcado interno e ensinaram as mulheres do momento presente a lutar contra outras formas de patriarcado.

Essa é, conforme Dussel (2016), a “afirmação da exterioridade desprezada”, em que a cultura popular resiste e constrói alternativas fecundas, decoloniais de autovalorização. Essa proposta inclui vários campos de ação

13 “[...] es una comunidad viva que se move y se proyecta construyendo también complementariedades no jerárquicas, reciprocidades y autonomías con otras comunidades. [...] En fin, un tejido de las complementariedades, reciprocidades, identidades, individualidades y autonomías”.

14 “queremos afirmar que las mujeres somos la mitad de cada comunidad, de cada Pueblo, de cada nación, de cada país, de cada sociedad”.

e luta para fortalecer as mulheres, que são agregados em cinco conceitos de forma dinâmica, interativa, com a contribuição de várias mulheres, o que abre a possibilidade de um diálogo de construção e apropriação de mulheres de diferentes organizações sociais que podem se utilizar desse quadro conceitual e aplicá-lo adequando-o a sua própria realidade e demandas próprias. (PAREDES, 2013)

Aqui há mais uma possibilidade de diálogo da feminista com Enrique Dussel (2016) a partir do conceito do filósofo de “diálogo cultural transversal”, uma vez que são possíveis as trocas de mulheres da periferia com mulheres da periferia, a partir de suas negatividades distintas, sem atravessamento pelo “centro” hegemônico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos, então, afirmando que a fecundidade do pensamento de Julieta Paredes está nas diversas proposições em que valoriza sua própria cultura, que estabelece o reconhecimento da história do seu povo, da ancestralidade das mulheres aymaras bolivianas, da luta que toma a comunidade como princípio e força potente contra o “entrocamento do patriarcado” e da possibilidade aberta, interativa e criativa de diálogo intercultural transversal com outras mulheres de outras sociedades e culturas. Nesse aspecto, ela realiza um movimento distinto dos feminismos ocidentais modernos e pós-modernos, ou seja, o movimento feminista proposto pela autora é transmoderno, tal como nos apresenta o filósofo Enrique Dussel (2016).

Estas reflexões nos convocam a pensar a profissão docente para além do que está posto e foi constituído nas bases dos projetos de modernidade e pós-modernidade, instalando as desigualdades de gênero e outras questões da diferença como modo de garantia de poder e manutenção dos grupos hegemônicos, cuja maior intenção era o domínio sob o outro, eliminando qualquer maneira de reciprocidade, complementariedade e horizontalidade entre os grupos e as pessoas que os compõem. Nesse sentido, as proposições do feminismo comunitário (PAREDES, 2013) e o pensamento de transmodernidade de Dussel (2016) nos presenteiam com

condições outras de pensar a profissão docente na contemporaneidade a partir do feminismo transmoderno como potência na reconfiguração das relações no campo dessa profissão, dando abertura para que as diferenças que geram a desigualdade sejam elemento propulsor para o entendimento de que é das relações de complementariedade que as fronteiras, de qualquer situação, são superadas no propósito de projetos de vida mais justos e de valorização dos espaços de vida e de quem produz a vida.

Esse movimento decolonial pressupõe a construção de novos sentidos a partir da própria realidade e também se aproxima da noção, capturada de Rosa (1977), de terceira margem, como um salto no novo, no incerto e no arriscado, mas sempre sendo sinal de resistência. Como aponta Dussel, “Para resistir, é necessário amadurecer”: sigamos ao Sul, trocando conhecimentos com aqueles e aquelas que resistem e escrevem uma história própria, a partir de suas próprias condições, singularidades e necessidades. Decolonizemos o movimento feminista, o patriarcado, a cultura, a política, a economia, a ciência, a educação, a profissão docente.

Sigamos ao Sul, pensando a profissão docente como a terceira margem do rio, lugar de transgressão e de oportunidades outras, de (re) construção e existência fincada numa concepção do movimento que institui para a produção da vida e da profissão quem somos, nossa própria cultura e tradição, um modo outro de ver o mundo e equivalente ao que o pai – personagem do conto “A terceira margem do rio” – enxergou quando decidiu viver sua aventura.

Referências

BARRET, M. Feminismo. In: OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996. p. 304-307.

BEAUVOIR, S. *O segundo sexo: a experiência vivida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução Renato Aguiar. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

DIRETRIZES nacionais feminicídio: investigar, processar e julgar com a perspectiva de gênero: as mortes violentas de mulheres. Brasília, DF: ONU Mulheres, 2016. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/diretrizes_femicidio.pdf. Acesso em: 27 jul. 2018.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 55-70. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Dussel.rtf>. Acesso em: 29 maio 2018.

DUSSEL, E. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 51-73, 2016.

ENGELS, F. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. Tradução de Ciro Mioranza. 2. ed. São Paulo: Escala, 1891. (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal, v. 2).

FIRESTONE, S. *A dialética do sexo: um estudo da revolução feminista*. New York: Bantam, 1970. (Coleção de Bolso).

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

GOUGES, O. de. Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne. 1791. Bibliothèque Jeanne Hersch. Textes fondateurs. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/viewFile/911/10852>. Acesso em: 11 fev. 2017.

GUIMARÃES, C. R. *A questão do nada em Heidegger*. 2004. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

IPEA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA - FBSP. *Atlas da violência 2018*. Rio de Janeiro: Ipea: FBSP, 2018.

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

JUSTI, A. Marido levou corpo da mulher para apartamento após queda do 4º andar em Guarapuava, diz delegado. *G1 - Campos Gerais e Sul RPC*, Paraná, 23 jul. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/campos-gerais-sul/noticia/2018/07/23/marido-suspeito-de-matar-a-mulher-carregou-o-corpo-para-apartamento-apos-queda-do-4-andar-de-predio-diz-delegado.ghtml>. Acesso em: 25 jul. 2018.

LISPECTOR, C. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

- LÓPEZ HERNÁNDEZ, M. A. *Encuentros en los senderos de Abya Yala*. Quito: Abya Yala: Casa de las Américas 2000, 2004.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- LYOTARD, J. F. *A condição pós-moderna*. 12. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2009.
- MENDES, M. A. estudos feministas: entre perspectivas modernas e pós-modernas. *Cadernos de Estudos Sociais*, Recife, v. 18, n. 2, p. 223-238, 2002.
- MILLETT, K. *Política sexual*. México: Aguilar, 1975.
- PAREDES, J. *Hilando fino: desde el feminismo comunitario*. México: El Rebozo, 2013. Disponível em: <https://sjlatinoamerica.files.wordpress.com/2013/06/paredes-julieta-hilando-fino-desde-el-feminismo-comunitario.pdf>. Acesso em: 22 set. 2018.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.
- ROESE, A. Feminismo descolonial e religião em diálogo: entrevista com Anete Roese. [Entrevista cedida a]: Letícia Ap. Ferreira Lopes Rocha. *Mandrágora*, São Bernardo do Campo, v. 23, n. 2, p. 119-138, 2017.
- ROSA, J. G. *Primeiras estórias*. 10. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1977
- ROSEVICS, L. Do pós-colonial à decolonialidade. In: CARVALHO, G.; ROSEVICS, L. (org.). *Diálogos internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Perse, 2017. p. 187-192.
- SILVA, A. et al. *Sociologia em movimento*. São Paulo: Moderna, 2013.
- SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.
- SEGATO, R. L. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. *e-cadernos CES*, Coimbra, n. 18, p. 106-131, 2012. Tradução de Rose Barboza. DOI: 10.4000/eces.1533. Disponível em: <http://journals.openedition.org/eces/1533>. Acesso em: 27 set. 2018.
- WALBY, S. Gênero. In: OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996. p. 332-335.
- WOLLSTONECRAFT, M. *Reivindicação dos direitos da mulher*. Tradução Ivania Pocinho Motta. São Paulo: Boitempo, 2016.

Proseando sobre o feminino e a construção de identidade de gênero na mídia impressa

Jedinei Lúzia Alves Freitas Freire

Denise Dias de Carvalho Sousa

PARA INÍCIO DA CONVERSA...

Quando nasci um anjo esbelto, desses que tocam trombeta, anunciou: vai carregar bandeira. Cargo muito pesado para mulher, esta espécie ainda envergonhada... Mas o que sinto escrevo.

Cumpro a sina. Inauguro linhagens, fundo reinos. Mulher é desdobrável. Eu sou. (PRADO, 1993, p. 11)

Mulheres! Guerreiras desde os nascimentos. Oriundas de uma sociedade machista, patriarcal e conscientes de que as lutas diárias devem ser enfrentadas com otimismo, garra e perseverança. Acreditam que a escola

pode contribuir para transformações sociais, pode “fundar reinos e inaugurar linhagens”. Herdeiras das concepções adelianas? São! Desdobráveis? Sim! Seres em construção. Singulares e ao mesmo tempo plurais, pois carregam traços culturais, históricos e sociais em suas andanças. Possuidoras de identidades múltiplas, complexas, fragmentadas, fluidas e questionadoras. Tentam, ao longo da vida, desconstruir concepções cristalizadas, visto que são reflexos de suas andanças. Reflexivas e com olhares caleidoscópicos sobre as “bandeiras” que a mulher tende a carregar, visto que a identidade feminina é socialmente construída, pois “[...] ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. (BEAUVOIR, 1970, p. 9)

Proveniente de uma sociedade androcêntrica, a qual destina papéis à mulher como um sujeito emotivo, sexo frágil, dependente, instintivamente maternal, esposa e mãe dedicada à família, com costumes e responsabilidades marcados pelo patriarcalismo. A menina, por ser frágil e delicada, precisava ser acompanhada por alguém forte: o homem! Deveria ser educada para o casamento. Esses conceitos são internalizados: “[...] os padrões e os modelos de conduta não podem ser modificados com a simples imposição de uma disposição ou de um decreto lei”. (MORENO, 1999, p. 30) Esses padrões vão sendo internalizados e normatizados pelos indivíduos, principalmente pelo sujeito feminino. Concepções sobre a necessidade de docilidade feminina são construídas continuamente: “[...] desde a mais tenra idade, a menina é induzida a pensar doce, frágil, comportado e passivo. Necessita de proteção”. (WHITAKER, 1988, p. 8)

A ideia de que a mulher precisa de proteção extra ou deve realizar as tarefas consideradas mais fáceis continua forte. “Espécie envergonhada”? Talvez sim, talvez não. Depende da naturalização das concepções ou (des)construções, visto que essas são arquitetadas ao longo do tempo. Nessa mesma sociedade, a mulher vem buscando recuperar uma identidade que foi modificada, ao longo do tempo, pela força de uma visão machista, concebendo-a como inferior. É treinada para exercer a submissão e torna-se marginalizada em vários aspectos: trabalho, sexualidade, sentimentos, educação diferenciada, ficando estabelecida uma firme desigualdade de direitos entre os sexos. “Somaram as exigências ao que já era exigido, ou

seja, somou-se a realização profissional ao que a mulher já tinha de responsabilidades, ficando esquecidas pelos homens que continuam exercendo o seu poder”. (COLASANTI, 1981, p. 14)

Os padrões de comportamentos são ditados por padrões sexistas e patriarcais da sociedade e vão sendo cristalizados. Cumprindo “a sina” de ser a mulher frágil e dependente? De acordo com Fagundes (2001), esse aprendizado é imposto desde muito cedo pela família, cultura e aparelhos ideológicos atuantes na sociedade e estes vão sendo perpassados sem crítica, embaçando olhares e percepções.

As atitudes, os costumes e os (pré)conceitos estão internalizados e, inconscientemente, os repetimos, mesmo sendo contrários a eles. O processo de construção da identidade de um sujeito perpassa por três etapas: de adesão, na qual se incorporam princípios, valores e projetos de vida; de ação, ao escolher formas de agir, visto que elas marcam positiva ou negativamente as histórias das pessoas; e, ainda, a da autoconsciência, que passa pela dinâmica de reflexão sobre as ações e o caminhar enquanto sujeito e interação entre o meio e a aprendizagem.

Segundo Mário Quintana (1989, p. 87), “[...] os leitores são, por natureza, dorminhocos. Gostam de ler dormindo. Autor que os queira conservar não deve ministrar-lhe o mínimo susto. Apenas frases feitas”, mas, quando o sujeito deixa de ser um decodificador de letras, usa a chave para desvendar os mistérios do texto e passa a ser um leitor crítico e pensante, a partir desse momento, o mais difícil é a arte de desler. A leitura ajuda a compreender a vida, construir ou desconstruir valores, descobrir-se e descobrir o outro ou se transformar. Em relação à identidade de gênero, houve o período de ser “dorminhoco”, porém o despertar surgiu a partir das leituras de texto escrito, leituras de vida e de mundo, através do curso de formação continuada,¹ apresentada a textos midiáticos² que se fundamentam num cenário altamente patriarcal, sexista, com invisibilidade e submissão

1 Especialização em Literatura Feminina.

2 *Abril despedaçado*, filme brasileiro, direção de Walter Salles, gênero drama. 103 min. Ano 2001. *O Sorriso de Monalisa*, filme (Mona Lisa Smile, EUA, direção: Mike Newell) 125 min., drama, 2003. Texto escrito *As Marias*, do autor brasileiro Dalton Trevisan.

feminina, dissolução das próprias identidades em função das tradições socioculturais e familiares. A partir dessas vivências, as inferências, comparações e leituras sobre as ideologias implícitas e constatação dessas concepções na sociedade atual tornaram-se constantes. Assim, o ato de ler exige experiências emocionantes; “usufruímos” de textos alheios, ou seja, passamos a interiorizar o outro. E essa interiorização perpassa por dois lados: perturba e, ao mesmo tempo, fascina. Ser quem não é desestabiliza o leitor, uma vez que essa experiência pode deixar marcas na identidade do sujeito.

Vicente Jouve (2002, p. 110) diz que “[...] assimilar o outro é, de certa forma, sair dos seus limites”. E quando o leitor assimila a leitura sob esse ângulo, pode tornar-se autônomo, passando a refletir sobre sua realidade e suas concepções de mundo. Sendo assim, a leitura crítica tem o poder de formar concepções, valores e crenças, contribuindo para a formação de sujeitos ativos que compreendam melhor as forças existentes no mundo, explicando-as cultural e historicamente e posicionando-se frente a elas. A partir das leituras desses textos, o processo de autorreconhecimento – etapas de adesão, ação e autoconsciência – torna-se bem marcante, uma vez que ação-reflexão-ação sobre práticas socioculturais ou sobre o que é ser mulher numa sociedade patriarcal passa a ser constante no dia a dia.

Nesse momento, conscientes de que a identidade é mutável, fluida, fragmentada, porém complexa, nos dividíamos ora entre as concepções feministas, ora sexistas. No entanto, segundo Hall (2015, p. 12), o sujeito assume diferentes identidades em diferentes momentos, que não são unificadas num eu coerente. Passamos, então, a refletir sobre histórias e contextos vividos, e a identificação e a autoconsciência como sujeito histórico e feminino fizeram-se presentes. Como educadoras, poderíamos, sim, mediar para (des)construção de concepções sexistas, ou seja, “[...] fundar reinos ou linhagens” de mulheres atuantes, pensantes e que se percebessem como sujeitos históricos, reconstrutores de seus contextos.

Diante do movimento contínuo da leitura, percebemos que essa prática traria empoderamento, autonomia sobre o lido, reflexões, inferências e associações com outras experiências. A criticidade aguçada e reflexiva fora despertada. O sentimento de pertencimento ao gênero feminino

aflorou! E, ainda, o sentimento de que não existem vencidos nem vencedores, mas, enquanto mulheres, poderemos conquistar espaços na esfera emocional, profissional e social e ser autoras/transformadoras da história. Contribuições para (re)construção de identidades foram postas à mesa. Assim, envoltas nessa descoberta do que é ser mulher numa sociedade sexista, questionamentos sobre as representações do feminino veiculadas pelos gêneros textuais – neste caso, tirinhas – predominantes no livro didático de Língua Portuguesa vieram à tona.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), “Cabe, portanto, à escola tornar o aluno acessível ao universo de textos existentes no ensino, produção e interpretação deles”. (BRASIL, 1998, p. 5-6) Assim, dentre as linguagens criadas pelo homem, chama-se a atenção para textos imagéticos como tiras, charges e Histórias em Quadrinho (HQs), os quais são compostos de histórias curtas, porém ricas em sentidos, trazendo em seu bojo, além do humor, representações sobre as práticas sociais vigentes e presentes numa das mídias mais utilizadas pela escola: o livro didático, utilizado para a aquisição de conhecimentos, aprendizagem e formação leitora.

Num mundo em que tudo é legível, desde os comportamentos às construções sociais sobre o feminino e o masculino, às inúmeras identidades, à violência e suas interfaces, é necessário ampliar os horizontes através da leitura, visto que ela possibilita conhecer e legitimar costumes e formas de viver, como também desconstruir concepções vigoradas sobre identidade de gênero. Como diz Teles (1972), o feminino deve escrever sua história ditado por ele próprio, e não pelo outro.

No atual momento histórico social, observa-se um cenário em que a questão da identidade torna-se mais democrática e a revalorização das particularidades é inegável. Apesar das conquistas alcançadas desde a década de 1970 pelo feminino, existe ainda uma grande lacuna que precisa ser preenchida. Mesmo com o surgimento de um novo conceito acerca do feminino e seu lugar no contexto social, vê-se ainda, na prática, a negação desse sujeito enquanto participante, construtor e transformador dessa sociedade.

O tema identidade de gênero, desde 2010, vem sendo polemizado e interpretado equivocadamente no âmbito conceitual, pedagógico e político,

principalmente pela bancada política e religiosa mais conservadora,³ a qual luta pela exclusão de questões relacionadas a gênero. De acordo com a revista *Mátria* (2016, p. 25), dos 22 estados brasileiros que sancionaram seus planos de educação, 13 incluíram menções relacionadas ao tema. A maior parte dos planos municipais de educação aprovados até 2015 trilhou caminhos semelhantes ao Plano Nacional de Educação (PNE)⁴ e excluiu temáticas específicas quanto à igualdade de gênero.

Sabe-se que a escola, como grande agência de letramentos,⁵ possui a função social de disseminar conhecimentos, formar conceitos, provocar reflexões a respeito de práticas coletivo-individuais e ainda construir/desconstruir concepções cristalizadas sobre identidades sociais e de gênero e/ou outros temas. Dessa forma, torna-se fundamental que a escola crie momentos para problematização sobre a exclusão, preconceito e ainda para desmistificar concepções sobre diferenças e desigualdades. Pedagogicamente, falar em gênero significa abordar as diferenças entre homens e mulheres, a violência de meninos contra meninas, a discriminação sofrida pelos homossexuais e transexuais, o racismo e demais violências e desigualdades presentes no ambiente escolar.

A partir dos discursos das personagens Helga, Honi e Frida, inseridas nas tirinhas veiculadas pelos livros didáticos *Gramática em textos*, de Leila Lauer Sarmiento, e *Gramática da Língua Portuguesa*, de Roberto Melo Mesquita, do ensino médio, e ainda algumas tiras de *O melhor*

3 A partir da Conferência Nacional de Educação (Conae), foi criado um documento estabelecendo que a educação deveria reconhecer e valorizar a diversidade, visando superar as desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual. No entanto, alguns setores religiosos, liderados por deputados da bancada religiosa – Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e Partido Social Cristão (PSC) –, pressionaram, reconhecendo essa valorização como “ideologia de gênero”, e defenderam a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação. Ver: www.deolhonosplanos.org.br.

4 Plano Nacional de Educação é o documento que estabelece as diretrizes para a educação nacional durante dez anos.

5 Conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. (ROJO, 2009)

de Hagar, o Horrível, volumes I e IV, do norte-americano Dik Browne, surgem a pesquisa e a prosa ora apresentadas. Os objetivos são compreender ideologias, discursos, silêncios e representações sobre identidade de gênero veiculadas no gênero textual tirinha e contrapor com as ações referentes à construção de identidade de gênero na sociedade contemporânea. Busca-se também analisar como essas representações socioculturais podem empoderar ou fragilizar a imagem do feminino, visto que desenvolver o senso crítico só é possível quando há situações de aprendizagem, instigando os indivíduos a estabelecerem relações de sentidos entre passado e presente, real e ficcional, e tornando, assim, a formação do sujeito mais ampla e autônoma.

A prosa originou-se de uma pesquisa documental com abordagem qualitativa, por entender os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais estabelecidas em diversos ambientes. O pressuposto epistemológico baseou-se na análise interpretativa do discurso da linha francesa, uma vez que ela possibilita a compreensão da linguagem em seu funcionamento discursivo, rompendo com pseudoentendimento da mera expressão e transmissão do pensamento. Como abordagem teórica, recorreu-se aos estudos de Beauvoir (1970), Hall (2015), Louro (1997), Fagundes (2005), Moscovici (2003), Orlandi (1987), Marcuschi (2002), entre outros.

Houve o mapeamento dos gêneros textuais que tratam dessa temática, levando em consideração as estratégias discursivas e os sentidos implícitos. Lançou-se o olhar sobre os sentidos dos ditos e não ditos, as representações femininas apresentadas em consonância com textos teóricos delineadores da pesquisa. As tirinhas foram analisadas a partir de algumas categorias: estereótipos de fragilidade/passividade feminina; emoção feminina *versus* razão masculina; exaltação da beleza feminina; imposição patriarcal através da linguagem; silenciamento feminino; matrimônio e atribuições femininas, tecendo comentários sobre o sujeito histórico, seus discursos e suas identidades, com base nos fundamentos da análise do discurso.

MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE O FEMININO

Tendo em vista que a leitura serve para compreender a sociedade, para nos compreendermos criticamente dentro dela (SILVA, 2000) e, ainda, para a reescrita da obra dentro de nossas vidas (BARTHES, 1990), a análise feita a partir das tirinhas tornou-se essencial, pois possibilitou percepções e reflexões sobre a representação feminina e seu lugar na sociedade. Como diz Gomes (2004, p. 12): “aquilo que somos, em boa parte, é o resultado do que vivenciamos”. Freire (1985) enfatiza que o ato da leitura não se esgota na decodificação pura e simples da palavra, mas ultrapassa a leitura de mundo. A partir do exercício contínuo da leitura, percebem-se o poder e a autonomia sobre o lido, as inferências e associações com outras experiências. À medida que o sujeito vai interagindo com o texto, um emaranhado de sensações aflora, convidando-o a ampliar ou estimular o conhecimento.

Percebe-se esse envolvimento, por exemplo, ao ler-se a obra *O carteiro e o poeta* (1994), de Antônio Skármeta, e notar o poder da palavra e sua relação na sociedade; ou assistir ao filme *O sorriso de Mona Lisa* (2004), de Mike Newell, e observar as relações de gênero marcadas pela “superioridade” masculina. Através da leitura, o sujeito se conscientiza dessas concepções e percebe que, infelizmente, elas ainda vigoram na sociedade atual, visto que a leitura crítica tem o poder de formar concepções, valores e crenças, (des)construí-las, contribuindo para a formação de sujeitos ativos que compreendam melhor as forças existentes no mundo, explicando-as cultural e historicamente, posicionando-se frente a elas.

A sociedade vigente é marcada pelo patriarcalismo. Nesse contexto, a mulher vem buscando recuperar uma identidade que foi sedimentada ao longo do tempo pela força da visão machista, a qual concebe o feminino como sendo inferior. Treinadas para exercer a submissão, tornam-se marginalizadas em vários aspectos: trabalho, sexualidade e educação diferenciada, ficando estabelecida uma firme desigualdade de direitos entre os sexos. Apesar de algumas conquistas, vê-se ainda, na prática, a negação desse sujeito enquanto participante, construtor e transformador da sociedade.

Concepções que inferiorizam a mulher e retratam a angústia sofrida por elas na sociedade contemporânea podem ser encontradas nas tirinhas *Hagar, o Horrível*. Através do humor, o autor mostra as diferenças entre o padrão de comportamento feminino e masculino. Estas são representadas através de personagens que apresentam comportamentos “contrários à sua natureza”, de acordo com os modelos existentes. As histórias das tirinhas misturam o cotidiano dos lendários guerreiros nórdicos e de uma família classe média moderna. A família⁶ de Hagar descende dos *vikings*.

Dessa forma, uma leitura analítica das mencionadas tirinhas conduzirá a um maior entendimento sobre o que é ser mulher nos dias atuais e como essa identidade precisa ser (des)construída e respeitada. Assim, para que a prosa tornasse dinâmica, houve a análise de dez tirinhas, a partir das personagens Helga, Honi e Frida, baseando-se nos critérios a seguir, aportes teóricos e concepções vigentes.

Figura 1 – Fluxograma com critérios analíticos



Fonte: elaborada pelas autoras.

6 Composta por Hagar, Helga, Honi, Hamlet e Frida – vizinha, apaixonada por Hamlet. Hagar é pouco higiênico, adorador de guerras, disposto a saquear castelos e participar de lutas homéricas, agressivo e valente, porém demonstra temer a esposa. Hamlet é o filho mais novo, calmo, tranquilo, gosta de leitura e poesia. As personagens femininas serão descritas ao longo do texto.

Em nome de uma cultura dominante, o direito do igual poder nem sempre é considerado. Vale ressaltar a questão da divisão do trabalho doméstico entre mulheres e homens. As vitórias alcançadas com os melhores empregos e salários, os quais geraram a “independência”, e tantas outras não foram suficientes para diminuir a carga de trabalho doméstico, gerando outro tipo de escravidão: a dupla jornada de trabalho.

A mulher, filha do sistema econômico do grande capitalismo, vê-se obrigada a trabalhar fora do espaço doméstico. As relações de produção mantiveram a mulher submissa e sustentada pelo homem durante séculos. Essa mesma relação impeliu a mulher, frágil e inadaptada à luta do cotidiano, para o mundo do trabalho, e ela percebe que virtudes como passividade, submissão e doçura, inculcadas durante anos, passam a ser supérfluas, visto que a realidade profissional requer outras qualidades, como firmeza, decisão e energia, virtudes vistas como masculinas. (KOLANTAI, 2011)

A mulher do capitalismo descobriu que, na luta pela subsistência, conta apenas com suas próprias forças, pois não pode viver dependendo de um marido que a mantenha. Deve adaptar-se ao mundo do trabalho, às novas condições de vida, assimilar as “verdades” vigoradas pela sociedade sem submetê-las a críticas ou reflexões. De acordo com Kolantai (2011), o mundo capitalista seleciona “naturalmente” as mulheres: de um lado, está a mulher forte, trabalhadora, resistente, com espírito disciplinado. Do outro lado, as de natureza frágil e passiva continuam vinculada ao lar. No entanto, percebe-se que essa mulher se desdobra para ser aceita no mundo profissional e doméstico. Há exigências sobre os inúmeros papéis: mãe, dona de casa e esposa atraente. Sente-se desvalorizada emocional, social e profissionalmente. Nem sempre os serviços domésticos são considerados trabalho, por se desenvolverem na esfera privada. E, se é inferior, portanto, é sem prestígio. Segundo Whitaker (1988), por serem serviços acumulativos e solitários, tornam-se invisíveis para os demais.

O acúmulo de tarefas e a falta de valorização contribuem para a internalização do sentimento de inferioridade da mulher. O rompimento desse sentimento, às vezes, é impossível. Em alguns lares, há um lugar especial para o homem sentar-se, o jantar somente é servido com sua presença,

revelando a hegemonia masculina e a relação assimétrica de poder. Contrariado, cabe à esposa acalmá-lo. Percebe-se essa jornada de trabalho a partir da tira a seguir. É a servidão presente no casamento que a mulher foi treinada a exercer “naturalmente”, tornando mais perversa a condição de submissão da mulher. A formação da identidade da mulher frágil e inferior construída pelos padrões sociais contribui para uma autoestima baixa.

Figura 2 – Matrimônio e fragilidade feminina (Helga)



Fonte: Sarmiento (2005, p. 178).

Helga, a mãe, dona de casa, responsável por todas as tarefas domésticas, é explorada em relação a esses serviços, como a maioria das mulheres. É sensível e sofre com as atitudes do companheiro. Possui domínio sobre os membros da família; no entanto, esse “domínio” não a faz ter igualdade de gênero. Implicitamente, acredita que é inferior a Hagar. O ornamento com chifres usado nas cabeças dos vikings representa a relação de poder de seus usuários. Helga e Hagar usam ornamentos iguais, mas percebe-se que é um pseudopoder. Algumas mulheres demonstram poder diante do homem, talvez pela ascensão social, financeira ou profissional; contudo, a sociedade

não vê esse empoderamento como regra, e sim como exceção. Em relação ao companheiro dessa mulher empoderada, geralmente é visto como submisso.

Em relação à jornada de trabalho vista como responsabilidade feminina, Colasanti (1981, p. 14) diz: “Somaram as exigências ao que já era exigido, ou seja, somou-se a realização profissional ao que a mulher já tinha de responsabilidades, ficando esquecidas pelos homens que continuam exercendo o seu poder”.

Whitaker (1988, p. 23) diz que “nossos homens continuam a odiar os serviços domésticos. E com justíssima razão, já que não foram socializados para desempenhá-los”. Ou seja, a mulher não consegue dividir as tarefas domésticas com os homens pela simples razão de não ensinar aos meninos a importância de dividir as atividades no ambiente familiar, atribuindo-lhes, assim, as mesmas responsabilidades que são passadas desde cedo para as meninas. É a reprodução de padrões impostos. Para a mulher, os cuidados inerentes aos filhos devem ser também para os maridos. Observa-se esse cuidar na tira a seguir.

Figura 3 – Atribuições e cuidados femininos (Helga)



Fonte: *O melhor de Hagar, o Horrível* (2000a, p. 24).

Percebe-se que, a partir da evolução econômica, houve modificações na instituição casamento: para alguns, tornou-se união entre duas individualidades, com obrigações recíprocas e pessoais, não sendo vista somente para a função reprodutora. No entanto, as construções sociais ainda persistem, e nota-se que, no imaginário feminino, cabe à mulher casar, procriar, ensinar

boas maneiras à família e ao marido, dedicar-se à casa e aos filhos. Helga, na tira posterior, representa muito bem a figura da mulher – reforçando o estereótipo da mulher responsável pelas atividades domésticas – ao pedir a Honi que a ajude nos serviços. Cobra ajuda nas tarefas e até mesmo atitudes próprias à mulher, como sentar-se direito, não falar palavrões e não fazer gestos obscenos. Para Beauvoir (1970), o destino que a sociedade propõe tradicionalmente à mulher é o casamento e, em sua maioria, as mulheres são casadas, ou o foram, ou se preparam para sê-lo.

Figura 4 – Silenciamento feminino (Helga)



Fonte: *O melhor de Hagar, o Horrível* (2000b, p. 61).

Beauvoir (1970) reafirma que o casamento sempre se manifestou de maneira radicalmente diferente entre homem e mulher. São necessários um ao outro; porém, essa necessidade não engendrou reciprocidade ou não foi constituído, por parte das mulheres, nenhum contrato estabelecendo combinações de igualdade entre homens e mulheres, ou seja, o homem, socialmente, sempre é visto como produtor e sua existência justifica-se pelo trabalho que fornece à coletividade. Certamente, o homem necessita do companheirismo da mulher, de uma vida sexual estável e prosperidade. É cobrado ao homem a perpetuação da espécie, mas é a sociedade dos homens que permite a cada um realizar-se como esposo e pai, lembrando ainda que, no momento do casamento, é o homem que tem a dominação, desde o dote – em algumas sociedades – à “doação da

mão”, encaminhamento ao altar. Vê-se, na sociedade vigente, a entrega da mulher por um homem a outro homem. O encargo que a sociedade impõe à mulher é considerado como um serviço prestado ao marido. Em troca, ele deve à esposa presentes ou herança e ainda comprometer-se a sustentá-la.

Segundo Mill (2006), todas as mulheres são criadas, desde muito cedo, para acreditar que o caráter ideal é o oposto ao masculino, sem vontade própria, governadas por autocontrole e submissas. Observa-se, na tira anterior, que a submissão da Honi se faz presente, obedecendo prontamente à ordem de Helga, a qual possui poder perante os filhos – no entanto, minimizado diante de Hagar. Ele ratifica a urgência na realização dos afazeres domésticos, porém não os realiza. É o adágio popular “faça o que eu mando, mas não faça o que eu faço”.

Figura 5 – Educação doméstica (Helga)



Fonte: *O melhor de Hagar, o Horrível* (2000a, p. 4).

De acordo com a cultura androcêntrica, a mulher é vista como responsável pela estabilidade do lar, afazeres e educação dos filhos. Inúmeros papéis são delegados à mulher: mãe, responsável e mantenedora da harmonia do lar. Os homens dizem que não entendem das atividades domésticas e, quando as fazem, às vezes sem qualidade, são desculpados pelo feminino, demonstrando a assimilação das construções sociais perpassadas para as outras gerações. É a reprodução de padrões impostos. Constantemente, os homens mostram falta de entendimento e senso de colaboração. No imaginário deles, a tarefa de provedor financeiro é suficiente.

A mulher, por mais senso crítico que tenha em relação à construção de identidade e igualdade de gênero, inconscientemente, reproduz padrões impostos. Não se ensina que o homem pode chorar quando sentir medo e insegurança, não precisando provar para ninguém que são másculos, nem viver submissos às regras que lhes são impostas através de uma cultura patriarcal. Sobre isso, Moreno (1999, p. 80), interagindo com essa discussão, diz que é necessário

Dar aos meninos o que a sociedade lhes nega: a possibilidade de serem eles mesmos, de não ter que esconder seus medos, e fragilidades sobre máscaras de fortaleza. Preparar tanto as meninas quanto os meninos para percorrer novos caminhos com seu pensamento, para criticar e construir, para cozinhar e lavar pratos, para unificar o que foi fragmentado.

É difícil ser contrário às regras da sociedade, mas é preciso desconstruir concepções sobre a fortaleza e a insensibilidade masculina. Nota-se, a partir da tira posterior, a dificuldade da própria mulher em quebrar estereótipos. Mesmo Hamlet tendo comportamentos estereotipados como femininos, ela o aceita; porém, ao utilizar o conectivo “mas”, observam-se construções sociais implícitas.

Figura 6 – Idealização de gênero (Frida)



Fonte: *O melhor de Hagar, o Horrível* (2000a, p. 4).

Mesmo que as atitudes contrariem o desejo do indivíduo, o pensamento androcêntrico é sobreposto na hora das decisões, demonstrando que a construção é reproduzida pela mulher e comprovando que a internalização de conceitos não é modificada com um decreto-lei.

Os modelos de conduta são diretrizes que guiam o comportamento dos indivíduos, suas atitudes, e sua maneira de julgar os fatos e os acontecimentos que os rodeiam. Determinam o que está bem e o que está mal, o que se deve e o que não se deve fazer em como há de se reagir em cada momento determinado. (MORENO, 1999, p. 28)

Desde tenra idade, a menina é induzida a um pensar doce, frágil, comportado e passivo, ou seja, a ser submissa. As poucas que se rebelam sofrem preconceitos. Há preocupação da família em mudar esses comportamentos. São colocadas à margem pelas colegas, sentem-se inferiores aos homens e às outras meninas, passando a carregar sentimento de culpa por não conseguirem se encaixar nos arquétipos ditados por uma cultura opressora e dominante.

Figura 7 – Estereótipo de gênero, idealização e imposição patriarcal (Frida)



Fonte: *O melhor de Hagar, o Horrível* (2000a, p. 54-56).

Para Fagundes (2001, p. 77),

O aprendizado de ser mulher e de ser homem nos é imposto numa idade tão tenra, que não nos possibilita crítica nem revolta, de modo que, quando nos damos conta, somos atores de um script traçado pela cultura e reproduzido pela família, pelos meios de comunicação, pela escola, enfim, por todos os aparelhos ideológicos que atuam em nossa sociedade.

Frida alimenta paixão por Hamlet. Toma iniciativas para conquistá-lo. As meninas tidas como “normais” esperam a investida do menino. Investir na relação pode ser sinônimo de serem vistas como levianas, atiradas e fáceis. A personagem expõe o desejo de convidá-lo para sair; porém,

preocupa-se com a opinião do menino em relação a sua atitude, mostrando mais uma vez como é difícil livrar-se das amarras dos moldes tradicionais e dos costumes impostos. A construção social sobre a necessidade de proteção masculina é forte e sedimentada. Quando a menina manifesta ousadia ou agressividade, geralmente, é podada.

Percebe-se a imposição patriarcal nas profissões. Às vezes, a mulher é transformada numa profissional “ideal”, aceitando as tarefas secundárias com passividade e submissão. Na medicina, é comum as mulheres se concentrarem na pediatria, enquanto que as cirurgias cardíacas e neurológicas, na sua maioria, são exercidas pelos homens. Na área financeira, há gerentes mulheres, porém a reengenharia distribuiu para o feminino as contas de pessoa física, enquanto que a gerência de pessoa jurídica fica, majoritariamente, com os homens. Subtende-se que, nesta última, há uma circulação maior de dinheiro, “necessitando” de alguém forte para movimentar o montante. As engenheiras mecânica, elétrica, química e, principalmente, mecânica são vistas, *a priori*, como profissões masculinas. E quando uma menina se atreve a estudá-las, é vista como corajosa e, muitas vezes, como masculinizada.

O magistério, ao ser criado, segundo os padrões da sociedade, era uma profissão tipicamente feminina. Hoje, há um número razoável de homens no magistério, porém muitos são responsáveis pelas disciplinas como Física, Química e Matemática, ou seja, as exatas. Percebe-se lacuna da figura masculina como docente da educação infantil. Constata-se, então, a superioridade masculina em detrimento da feminina, que é sutilmente desvalorizada.

Figura 8 – Estereótipo de gênero, idealização, passividade e fragilidade (Frida)



Fonte: *O melhor de Hagar, o Horrível* (2000a, p. 53).

Frida sugere a inversão de papéis no que se refere à agressividade. O seu nome é de origem teutônica e significa “a que protege”. Ela foge do modelo tradicional de menina. É agressiva e independente, o que pode ser confirmado pela ênfase que dá à fala ao responder aos meninos. Percebe-se claramente o preconceito por parte das outras crianças e o incômodo que essa atitude causa na menina – isto por saber que não se encaixa nas regras impostas pela sociedade. Quando isso acontece, assim como Frida, as meninas também sofrem reações pejorativas.

Honi sonha em saquear castelos. Briga constantemente com o pai por não poder fazer “coisas de homem”. É valente, sonha em guerrear com Hagar. É uma antítese do modelo de menina. Possui personalidade forte, agressividade e coragem, “adjetivos masculinos”; porém, vive presa a arquétipos: necessidade do feminino arranjar um marido, proteção masculina e ter desenvoltura para os afazeres domésticos. Vê no casamento o caminho para a felicidade. Há a preocupação em não ser a diferente perante as amigas.

Figura 9 – Autocobrança (Honi)



Fonte: *O melhor de Hagar, o Horrível* (2000a, p. 28).

De acordo com Beauvoir (1970), o casamento é o destino da mulher. E ainda hoje, muitas mulheres são casadas, foram, se preparam para ser ou sofrem por não serem casadas. No entanto, a evolução econômica da condição feminina está modificando a instituição do casamento: este vem

se tornando uma união livre consentida por duas individualidades autônomas, com obrigações recíprocas e pessoais.

Figura 10 – Estereótipo de gênero, idealização feminina, emoção feminina e razão masculina (Honi)



Fonte: Browne (2006b).

A mulher não se acha mais confinada ao papel de reprodutora, porém, socialmente, o homem é visto como um indivíduo autônomo e completo. Beauvoir (1970) mostra que a mulher para o homem é apenas um elemento da vida masculina, enquanto que o homem é toda a vida da mulher. A personagem Honi, apesar de mostrar-se, em alguns momentos, à frente de seu tempo – conforme Figuras 10 e 11 –, acredita que, por sua causa, o outro mudará as atitudes. No entanto, aceita, conforme Figura 9, as construções sociais. Confirma, dessa forma, a identidade contraditória e flutuante elencada por Hall (2015) e Bauman (2005).

A dominação masculina tem por efeito colocar a mulher num permanente estado de insegurança. A mulher existe primeiro pelo e para o olhar do outro. E geralmente, esse outro é o olhar masculino. Exige-se que seja “feminina”, amável, submissa, discreta e até mesmo apagada. Essa feminilidade serve para suprir as expectativas masculinas, principalmente em engrandecimento ao ego. Assim, a eterna dependência em relação ao outro passa a ser encarada como algo constitutivo do ser feminino, enquanto que, para o homem, não há essa preocupação excessiva com o outro, nem com ele próprio.

Figura 11 – Crença e estereótipo (Honi)



Fonte: Sarmiento (2005, p. 286).

Observa-se o constante sonho da mulher de encontrar o homem perfeito e de os “imperfeitos” mudarem por ela. Helga, experiente e vivida, ou até mesmo decepcionada com as atitudes de Hagar, tornou-se uma mulher considerada por muitos como dura e insensível. Ela acredita que os homens não compreendem os problemas emocionais femininos. São insensíveis e, em certos sentidos, podem ser vistos como menos capazes que as mulheres. No contexto real, ainda existem mulheres com as concepções de Honi, e muitas, talvez sofridas pelas decepções com os homens, pensam como Helga.

Percebem-se a emotividade e a crença eterna da mulher em encontrar o companheiro ideal. Como no mito da Bela Adormecida, a mulher se entrega a um “sono profundo”, embalada pelo desejo de encontrar o príncipe encantado, ou seja, a chegada do outro que aparecerá para amá-la e protegê-la, dando razão à sua existência. No conto original da Bela Adormecida, para ter acesso à princesa, o príncipe deveria demonstrar bravura, coragem, lutar por ela para, juntos, serem felizes para sempre. O feminino busca o masculino, para que a união perdure ou ainda pensando no casamento, visto que, para a mulher, o destino é o casamento que ainda a subordina ao homem. (BEAUVOIR, 1970)

Figura 12 – Estereótipo de gênero e razão masculina



Fonte: *O melhor de Hagar, o Horrível* (2000b, p. 140).

Para haver transformações nas ações do sujeito, precisa-se de mudanças em sua forma de pensar, (des)construções de paradigmas, a fim de que se percebam transformações concretas, capazes de rever posturas. Torna-se necessária a preparação de meninas e meninos para percorrer novos caminhos e unificar o que foi fragmentado, visando à equidade de gênero sem vencidos ou vencedores.

(IN)CONCLUSÕES

São muitos os discursos que nos chegam e são muitas as necessidades de lidar com as incertezas e diferenças da sociedade. [...] Entender como a linguagem funciona no mundo atual é tarefa crucial da escola na construção da cidadania. (ROJO, 2009, p. 46)

A dinâmica da vida é feita de reflexões, questionamentos e incertezas sobre as diferenças na sociedade. Criam-se objetivos, pesquisa-se na tentativa de achar respostas ou compreender que essa dinamicidade se faz justamente em não se obter respostas universais, mas sim no surgimento de outros questionamentos.

O homem inventa e reinventa formas de comunicação, seja através da escrita, da oralidade, dos gestos e das imagens. Para isso, faz uso dos diversos gêneros textuais, os quais são mediadores da comunicação, utilizados como

meios de intermediar um discurso ou uma opinião. Para Marcuschi (2002), os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social e, à medida que o contexto inserido pelo homem vai tendo transformações, os gêneros vão aparecendo, integrando-se funcionalmente ou transformando-se em outros.

Devido à escassez de espaço em jornais e à necessidade de utilizar a piada em textos curtos, criou-se o formato clássico das tiras com o humor, buscando seduzir o leitor. Consolidada dentro das páginas dos jornais como uma categoria de expressão e opinião sobre o cotidiano, representada por personagens que imitam a realidade, a tirinha sempre teve como base o humor, a ironia, a sátira, provocando reflexões sobre assuntos triviais ou temas mais sérios. É uma piada curta e envolve personagens fixos que, mesmo que sejam de épocas remotas, de países diferentes ou mesmo animais, representam o que há de universal na condição humana.

As tirinhas foram escolhidas para a pesquisa devido à riqueza de sentidos e humor, por apresentarem a figura feminina e pela necessidade da construção de novos conceitos a respeito de igualdade de gênero. E ainda, por saber da relevância da escola na vida dos alunos, pelo menos em termos de quantidade de tempo vivido nesse espaço, nota-se que a escola contribui para essas mudanças, desempenhando um papel de extrema importância para a conscientização da identidade do aluno, do outro e de seu papel na sociedade, visto que as concepções levadas por ele para o contexto escolar são sedimentadas e modificadas. A leitura dos textos imagético-verbais – charge, tiras e outros similares – é importante, pois contribui para o entendimento dos múltiplos pontos de vista construídos pelos homens a respeito de si mesmos e dos outros, das práticas sociais, das representações sobre identidade de gênero e ainda representação do feminino. Na interpretação de tiras, é necessário mobilizar conhecimentos prévios, realizar inferências, reconhecer intertextualidade, relacioná-las com o contexto social e cultura.

As representações são criadas, passam a ter vida própria, circulam e podem dar espaço à construção de outras. Através da pesquisa, perceberam-se nos ditos e não ditos as representações estigmatizantes sobre

o feminino; idealização sobre comportamentos, beleza, emoção, sensibilidade, passividade; atribuições matrimoniais e imposição patriarcal. Notou-se o discurso pedagógico voltado para os aspectos gramaticais, sem direcionamento para discussão ou reflexão a respeito do papel e da representação da mulher na sociedade, nem contraponto com as práticas sociais vigentes. Favoreceu, dessa forma, o aprendizado meramente escolar, contribuindo para a leitura superficial, e não a leitura de mundo, a qual contribui para o desenvolvimento do senso crítico do aluno, pois, antes de ser leitor da palavra, o sujeito é leitor de mundo.

Urge, portanto, a criação de políticas públicas, veiculadas pelo Ministério da Educação, com a inclusão de atividades interpretativas de textos não verbais e leitura dos diferentes gêneros textuais, uma vez que oferecem possibilidades diversas de aplicação no universo escolar, em todos os seus níveis, como um recurso pedagógico. Podem ser feitas, por exemplo, leituras fílmicas e seminários, sempre com olhar crítico e transformador de todos: do discurso dos enunciados nos gêneros textuais, do discurso pedagógico inserido no livro didático e de todos os atores que fazem a educação. Havendo essa possibilidade, aparecerá uma gama de recursos e contribuições que a linguagem pode trazer à realidade escolar, sem mencionar o benefício à educação brasileira.

Referências

- BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BARTHES, R. A leitura. In: BARTHES, R. *Crítica e verdade*. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- BEAUVOIR, S. de. *O segundo sexo: fatos e mitos*. Tradução Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difel, 1970.
- BROWNE, D. *O melhor de Hagar, o Horrível*. Porto Alegre: L&PM, 2006a. v. 1.
- BROWNE, D. *O melhor de Hagar, o Horrível*. Porto Alegre: L&PM, 2006b. v. 2.
- BROWNE, D. *O melhor de Hagar, o Horrível*. Porto Alegre: L&PM, 2007. v. 4.

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais e ética*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução Renato Aguiar. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- COLASANTI, M. *Mulher daqui pra frente*. São Paulo: Círculo do Livro, 1981.
- DEL PRIORE, M. *História das mulheres no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1997.
- FAGUNDES, T. C. P. C. (org.). *Ensaio sobre gênero e educação*. Salvador: Edufba, 2001.
- FAGUNDES, T. C. P. C. *Mulher e pedagogia: um vínculo re-significado*. Salvador: Helvécia, 2005
- FREIRE, P. *Alfabetização: leitura do mundo; leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, P. *Alfabetização: leitura do mundo; leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- FREITAG, B. et al. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GOMES, A. R. *Falando em imagens! O processo de produção de sentido sócio-pedagógico no uso do texto imagético-verbal em atividades de ensino da língua portuguesa*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Thomaz Tadeu da Silva e Guacira Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- KOLANTAI, A. *A nova mulher e a moral sexual*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- JOUBE, V. *A leitura*. São Paulo: UNESP, 2002.
- LAJOLO, M. Livro didático, um (quase) manual de ensino. *Revista em aberto*, Brasília, DF, n. 16, v. 69, p. 2-9, jan./mar. 1996.
- LOPES, L. P. da M. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MAINGUENEAU, D. *Discurso e análise do discurso*. Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2015.
- MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

- MÁTRIA: A emancipação da mulher. Brasília, DF: CNTE, ano 14, mar. 2015/mar. 2016.
- MESQUITA, R. M. *Gramática da língua portuguesa*. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.
- MILL, J. S. *A sujeição das mulheres*. Tradução Débora Ginza. São Paulo: Escala, 2006.
- MORENO, M. *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. São Paulo: Moderna, 1999.
- MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- O MELHOR DE HAGAR, O HORRÍVEL. São Paulo: Três, n. 148, v. 1, 28 jun. 2000a. Semanal.
- O MELHOR DE HAGAR, O HORRÍVEL. São Paulo: Três, v. 4, n. 148, 28 jun. 2000b.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Pontes, 1987.
- QUINTANA, M. *Prosa & verso*. 6 ed. São Paulo: Globo, 1989.
- SARMENTO, L. L. *Gramática em textos*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005.
- SILVA, A. L. G. da. *História de leitura na terceira idade: memórias individuais e coletivas*. Jundiaí: Paco, 2015.
- SILVA, E. T. da. *A produção da leitura na escola: pesquisas e propostas*. São Paulo: Ática, 1991.
- SILVA, T. T. da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- PRADO, A. *Bagagem*. São Paulo: Siciliano, 1993.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- TELLES, L. F. *As meninas*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- WHITAKER, D. *Mulher & homem: o mito da desigualdade*. São Paulo: Moderna, 1988.

Práticas pedagógicas e a construção de masculinidades/ homossexualidades na escola

Pedro Paulo Souza Rios

INTRODUÇÃO

Discorrer a respeito das relações estabelecidas entre escola e diversidade sexual e de gênero está longe de ser um assunto de fácil compreensão ou que concerne a uma única dimensão do fazer pedagógico ou das relações humanas, uma vez que o conflito é algo inerente à gênese dessa relação. Para estudantes e/ou profissionais gays, a escola se apresenta num misto entre o possível espaço de construção da liberdade sexual ao tempo em que também se coloca enquanto espaço que fabrica e dissemina preconceitos.

O arcabouço organizacional da escola, a estrutura curricular, as diretrizes, legislações, dentre outros fatores, estão necessariamente implicados com as estruturas de poder, e a maneira como este reverbera nos processos pedagógicos e nos corpos no ambiente escolar, nos faz refletir que a liberdade é um direito cerceado.

Historicamente, a sexualidade foi entendida como um dispositivo sobre o qual incidem distintas estratégias de poder-saber. Contudo, mesmo na contemporaneidade, é perceptível a utilização de tal dispositivo para a produção e sistematização de pesquisas e saberes que tenham como base a análise do corpo humano, com a finalidade de produzir verdades sobre homens e mulheres. O poder se constitui a partir de relações, estando presente em todas as organizações sociais. Assim, ao compreendermos que o sexo existe nas relações entre pessoas, ele ocorre, necessariamente, por meio de relações de poder.

Ao longo da história, pessoas e grupos passaram a ser estigmatizados. O estigma suscita nas pessoas reações de discriminação, que vão desde o repúdio até a aversão. Assim, as pessoas estigmatizadas são aquelas que são banidas, ridicularizadas, excluídas e marginalizadas. O estigma é, portanto, de grande relevância na maneira como homossexuais se percebem e se concebem socialmente. A exposição ou ocultamento do estigma vai variar de acordo com o grau de aceitação do homossexual nos espaços hostis ou não a esse estigma. Assim, o estigma que circunda a homossexualidade atinge tanto a formação como a manifestação da subjetividade homossexual, sendo percebido de maneira distinta nos diferentes ciclos da vida daqueles que são estigmatizados.¹

Nesse sentido, o corpo estigmatizado se aproxima da ideia de corpo abjeto, por serem conceitos que constituem os enunciados que estabelecem os sentidos produzidos pela matriz heterossexual acerca das travestis. De

1 Na escrita do texto, optamos pelo uso do “x” como indicação e possibilidade de variação de gênero por considerar que essa é “uma tentativa de, no âmbito da escrita, tornar a língua mais democrática, pois as distinções decorrentes do fato do gênero neutro ter as mesmas marcas morfológicas que o masculino, no caso da língua portuguesa, geram uma série de discussões e levam até a afirmações como a língua é machista”. (ROLOFF et al., 2015, p. 32)

acordo com Butler (2002), o abjeto caracteriza aquelas zonas inóspitas e inabitáveis da vida social, em que se concentram aqueles que não gozam do *status* de sujeito, que, com a finalidade de habitar sob o signo do inabitável se torna imprescindível para que a autoridade do sujeito seja circunscrita.

Gays, lésbicas, transexuais e travestis se constituíram enquanto seres estranhos, corpos abjetos e estigmatizados ao transgredir as normas de gênero pautadas na heteronormatividade compulsória (BUTLER, 2002), que busca controlar todos os corpos, adequando-os exclusivamente a um determinado padrão, considerado matriz normativa que pressupõe que todas as pessoas são sempre heterossexuais.

A saber transcorrer sobre homossexualidades e a construção de masculinidades a partir de práticas pedagógica significa discorrer sobre uma espécie de fazer pedagógico pautado meramente na perspectiva heteronormativa, que visa adequar meninxs que de alguma maneira desviam das normas estabelecidas, tomadas como naturais.

Dessa forma, se constituiu enquanto objetivo deste estudo refletir a respeito da construção de masculinidades/homossexualidades nas trajetórias de seis professores gays egressos dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Matemática e Biologia do *campus* VII da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Este estudo se configura enquanto pesquisa qualitativa e, como método de pesquisa, optamos pelas narrativas (auto) biográficas, por entender que elas valorizam e exploram as dimensões pessoais dos sujeitos, seus afetos, sentimentos e trajetórias de vida e levam à percepção da complexidade das interpretações que os sujeitos pesquisados fazem de suas experiências e ações, sucessos e fracassos e dos problemas que enfrentam.

MÉTODOLOGIA

Compreendemos que a pesquisa de abordagem qualitativa é a que melhor atende aos objetivos propostos neste estudo. A pesquisa transitará entre os processos de estranhamento e subjetivação de gênero e sexualidade a partir das narrativas e trajetórias de vida e formação de professores gays,

desenvolvendo-se em movimentos entrelaçados na perspectiva das teorias pós-críticas e dos estudos *queer*.

As teorias pós-críticas são as correntes identificadas com o pós-modernismo e o pós-estruturalismo, que primam por uma construção epistemológica distinta das perspectivas críticas, consolidando-se a partir da superação da concepção curricular crítica. (PARAÍSO, 2015; SILVA, 2011) Enfatizam elementos vinculados às questões da cultura, relações de gênero, etnia, diferença e linguagem. Trata-se, portanto, de uma diversidade de pressupostos conceituais com o denominador comum da valorização da subjetividade, das relações sociais e da negação das metanarrativas.

Neste estudo, a teoria *queer* articula-se à educação e às narrativas para estudar a trajetória de vida e profissão de professores gays, atribuindo forma e sentido a questões que são particulares e comuns a eles, ao mesmo tempo em que convergem em outras vozes. Ao reconstituir aspectos da trajetória desses professores, ou “ao contar uma história, o narrador está se construindo e construindo o mundo à sua volta”. (TILIO, 2003, p. 91)

As narrativas construídas através das trajetórias de vida estão presentes em todas as experiências humanas. Nas últimas décadas, teóricxs de diferentes áreas do conhecimento têm se debruçado sobre memórias, experiências, narrativas e fatos para construir os sentidos da vida, tanto na esfera individual quanto coletiva de um determinado período e que, de alguma forma, confrontam e aproximam situações que são comuns a diferentes sociedades, contribuindo para que possamos aprender a lidar com essas narrativas. Dessa maneira, a partir da análise das narrativas de formação desses professores, ocorre um processo de autorreflexão sobre nossa formação e história de vida.

Contudo, suas revelações e seus sigilos constituem-se em um material rico para a percepção dos conflitos a que esteve submetidx aquelex que narra enquanto viveu e se formou ao longo da vida. (JOSSO, 2010) Por meio das narrativas, podemos dizer que aquelex que narra produz a si mesmxx, uma vez que o ato de narrar favorece a reflexão sobre os momentos vivenciados e suas próprias trajetórias, criando um ambiente de mudança através da própria reflexão. De acordo com Souza (2006, p. 95), o método (auto)

biográfico contribui como parte das “experiências formadoras, as quais são perspectivas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida”.

Dessa maneira, entendemos que a (auto)biografia se constitui num importante método de investigação acerca dos processos de formação de professorxs, uma vez que avulta questões relacionadas às subjetividades dos sujeitos, suas trajetórias de formação e experiências de vida, elementos que têm suscitado cada vez mais a averiguação e a anuência de pesquisadorxs a esses métodos.

Quanto aos instrumentos metodológicos para a coleta de dados, optamos pela entrevista narrativa, que se configura enquanto atividade formadora e processo de formação e de conhecimento. (SOUZA, 2006) Nesse sentido, a técnica de narrativas não só nos permite conhecer histórias individuais, mas nos possibilita conhecer a história de grupos e comunidades, uma vez que estrutura e ação se fazem presentes no momento em que a trajetória individual é reconstruída através da narração.

As entrevistas foram gravadas entre os dias 5 de agosto de 2018 e 11 de janeiro de 2019, em horários e lugares predefinidos, sempre respeitando a disponibilidade de tempo dos entrevistados. Antes do início da gravação, era feita uma breve explicação em torno do objeto deste estudo, sanando possíveis dúvidas dos entrevistados e deixando-os inteirados dos assuntos a serem tratados durante a entrevista. Em seguida, explicávamos o Termo de Livre Esclarecimento (TLE), solicitando a sua leitura e a assinatura. Posteriormente, era elucidada a dinâmica da entrevista narrativa. Após esses esclarecimentos, a entrevista era iniciada.

Foram gravadas seis entrevistas, com diferentes colaboradores, com duração entre 35 minutos e 1 hora cada uma delas. A gravação das narrativas era quase sempre envolta por distintos sentimentos. Cada história que se desvelava, no exato momento em que era pronunciado “estamos gravando”, chegava até nós e era minuciosamente captada pelo gravador. Histórias únicas, imbuídas de vivências, marcadas por estranhamentos, superações, alegrias, tristezas, aprendizados e ensinamentos, ao tempo que eram contadas, iam sendo revisitadas e, por conseguinte, reinventadas.

Considerando a importância das expressões gestuais durante a gravação das entrevistas, fundamentais no momento da transcrição e imprescindíveis para uma maior compreensão do conjunto das narrativas, foi relevante fazer um caderno de anotações, denominado de “Narrativas gestuais”, no qual procuramos marcar o tempo exato em que gestos que compunham a narrativa eram expressados intencionalmente ou não. Tais anotações foram cuidadosamente consultadas no momento de transcrição das narrativas.

Narrar não é o fio da memória, mas as experiências vivenciadas por aquele que narra. Narrar é a própria vida que vai sendo desvelada e retocada no tear cotidiano; é a experiência vivenciada sofrendo metamorfoses. De acordo com Benjamin e demais autores (2009, p. 21), a narrativa é um ato de comprometimento individual e social daquele que narra suas experiências e, assim sendo, toda narrativa é suscetível a ondulações, uma vez que, ao narrar tais experiências, a pessoa recorre “à máscara do adulto”, objetivando uma narrativa seletiva, de acordo com aquele que escuta.

Por isso, faz-se necessário estar atento para que a narrativa corresponda à palavra e a palavra à experiência, uma vez que, ao contar o que foi vivenciado a outrem, esse processo deixa de ser algo de cunho individual e, portanto, da memória subjetiva, passando a ser de cunho social, compondo uma narrativa coletiva.

No que se refere aos personagens deste estudo, é pertinente ressaltar, em primeiro lugar, que prezamos por diferentes experiências no tocante ao campo de atuação profissional, de maneira que temos professores que trabalham na educação básica e/ou ensino superior. Além disso, vale dizer que o contato inicial com estes foi estabelecido inicialmente nas reuniões do Grupo de Estudos em Educação, Gênero e Sexualidades do Sertão (Geneses-Sertão), mas, durante o processo da pesquisa, sentimos a necessidade de buscar outros personagens, considerando o fato de que a maioria dos participantes do Geneses-Sertão, no momento de definição dos personagens e da escuta, não estava em sala de aula, inviabilizando sua participação no estudo em curso, em face de seus objetivos.

Num primeiro momento, elencamos uma lista com seis possíveis personagens, chegando a mais de 30 possíveis narradores. Passamos, então,

a entrar em contato, após termos definido os seguintes critérios: estar exercendo a docência e ter interesse em colaborar com o estudo em questão, uma vez que o “[...] narrador retira da experiência o que ele conta [...]” (BENJAMIN, 2009, p. 201), sendo, portanto, essas experiências a base de todo narrador. Assim, as experiências vivenciadas pelos professores, personagens desta investigação, vão se entrelaçar a diferentes momentos da vida pessoal e da formação profissional.

No que se refere ao direito ao anonimato dos personagens colaboradores da pesquisa, consideramos pertinentes preservá-lo, optando pela escolha de codinomes relacionados à mitologia africana, por entendermos que, historicamente, assim como gays, as divindades africanas têm sido classificadas como estranhas. Os codinomes foram escolhidos durante o processo de digitação das narrativas, procurando elementos similares entre as trajetórias e as divindades africanas. Assim, a presente narrativa foi construída por meio das tessituras de Logun Edé, Obá, Oxumaré, Oxóssi, Iansã e Ossayn. Consideramos pertinente ressaltar que todas essas entidades, no candomblé, estão associadas às experiências da sexualidade por serem vistas enquanto homossexuais, transexuais ou bissexuais.

Logun Edé é artista e professor. Atua na educação básica em um município a 171 km de Senhor do Bonfim. Tem 30 anos, é licenciado em Pedagogia e está cursando mestrado profissional em Extensão Rural: “[...] além dessas informações burocráticas, me considero uma pessoa com os pés no mundo, com os pés no chão desse mundo, que busca a partir da arte ressignificar muitas coisas”. Além disso, Logun Edé relatou ser gay e não recorda de ter tido outras experiências afetivas/sexuais que não fossem com homens, conforme sinaliza: “[...] não lembro ter sido outra coisa senão gay; no que se refere à sexualidade, sempre me reconheci gay”.

Ossayn tem 36 anos, é professor de Biologia da rede pública estadual e está fazendo mestrado em Botânica. É gay, feliz e “[...] realizado profissionalmente, muito realizado profissionalmente”. Conforme afirma, “não tenho como não me apresentar dizendo que sou gay, realizado e feliz [...]”. Então eu diria que é isso: um cara feliz, bom profissional e gay”. Ossayn mora a 45 km de Senhor do Bonfim e estuda na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Oxumaré, 45 anos, é licenciado em Ciências com habilitação em Matemática e desde muito cedo sabia que seria professor, o que o motivou a investir na formação docente. Outra característica de Oxumaré é sua a experiência em gestão, sempre associada à docência, conforme narrou. Ele diz: *“durante muito tempo, fui diretor de escola, fui diretor da Direc 28² e do NRE 28 durante dez anos, e tudo isso atrelado à minha experiência com a docência, pois, mesmo estando na gestão, nunca deixei de dar aulas [...]”*, atuando na educação básica e no ensino superior, como docente do curso de licenciatura em Matemática.

Oxóssi tem 39 anos, licenciado em Ciências com habilitação em Matemática, fez especialização e mestrado em Matemática. Professor há mais de 20 anos, atualmente trabalha com educação básica e ensino superior no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano). Anteriormente, foi docente na rede pública municipal e estadual de ensino, na UNEB, além de ter sido professor da educação básica na rede privada.

Iansã tem 28 anos e é licenciado em Pedagogia. Está na docência há oito anos, atuando como professor do ensino fundamental II em escolas públicas de Senhor do Bonfim. Antes de assumir a sala de aula, atuava como promotor cultural. Iansã nos contou: *“antes, eu passeava pela ideia de ser uma pessoa andrógena. Tinha época em que me vestia mais afeminada, já em outras épocas me recatava mais e me vestia mais masculino”*. Acerca de sua identidade, ele continua dizendo: *“também considerado importante dizer que sou uma pessoa gay, agora trans e negra. Penso que ser negra e trans são duas coisas que marcam bastante. Como diz o povo: ‘não bastou ser negro, tinha que ser viado’”*.

Obá, 39 anos, é graduado em Pedagogia, especialista em Psicanálise e está na docência há mais de dez anos. Atualmente, trabalha com educação infantil. Obá também é ator e frequenta religião de matriz africana. Em relação a sua sexualidade, ele nos contou que, buscando negar

2 As Diretorias Regionais de Educação (Direcs) eram coordenações regionais de ensino localizadas em polos regionais do estado da Bahia, sendo substituídas, em 2015, pelos Núcleos Regionais de Educação (NRE).

sua homossexualidade, tentou viver como heterossexual, depois se reconheceu bissexual e agora se reconhece como gay.

Nosso intuito com essa apresentação não é fazer uma reflexão acerca daquilo que foi dito pelos personagens, mas antes fazer com que eles já sejam, em alguma medida, conhecidos antes dos entrecruzamentos que faremos de suas trajetórias de vida e formação no percurso analítico deste trabalho. Embora reconheçamos que uma breve apresentação não abarca a complexidade de suas identidades, apresentá-los pelo prisma dos modos como reconhecem a si mesmos e suas experiências de estranheza, enquanto professores gays – uma vez que a (auto)biografia exprime o “escrito da própria vida” (JOSSO, 2010, p. 343) –, nos ajuda a entender quem são, ao tempo em que nos possibilita maior compreensão de suas trajetórias de vida.

Diferente do depoimento, na narrativa (auto)biográfica, quem decide o que deve ou não ser contato é o ator, a partir da sua própria trajetória de vida, não necessariamente obedecendo a uma cronologia dos acontecimentos vivenciados pelo sujeito. Ainda que a conversa tenha sido direcionada, cada um dos personagens determinou o “dizível” da sua história, da sua subjetividade e dos percursos vivenciados ao longo de sua vida.

A CONSTRUÇÃO DAS MASCULINIDADES

Compreendendo que os corpos são regulados por um sistema de significados que produzem subjetivações (BUTLER, 2014), já não é possível concebê-los “em termos estáveis ou permanentes”. (BUTLER, 2014, p. 18) Nesse sentido, tanto a heterossexualidade reconhecida quanto a homossexualidade contraventora são produzidas pela lei. Contudo, “operar no interior da matriz de poder não é o mesmo que reproduzir acriticamente as relações de dominação”. (BUTLER, 2015, p. 55) Ainda que ninguém esteja fora dos mecanismos de poder, é possível vislumbrar possibilidades de agência, já que as pessoas podem refutar as prescrições da lei por meio de atos rebeldes e indagações.

A “estranheza” percebida durante a trajetória de formação escolar, aqui compreendida como a fase da educação básica, suscitou o interesse

acerca da reflexão que convergisse para maior compreensão do não enquadramento social, uma vez que, estando no universo dos meninos, não havia conforto dentro dos padrões heteronormativos impostos à construção e às vivências de masculinidade.

A exposição a constrangimentos era constante, ao tempo em que havia resistência por cruzar fronteiras de gênero e sexualidade ao transitar livremente pelo universo das meninas, provocando deslocamentos e construindo outros significados e sentidos a respeito da masculinidade, do desejo, de gênero e sexualidade. Fazia-se, assim, o deslocamento da ideia de masculinidade hegemônica, pautado na noção de fluidez e subjetividade a partir de Scott (1995), para quem as relações de gênero são uma tradução do modelo binário arraigado na esfera social, embora o gênero concatene-se com a identidade subjetiva.

Assim, o corpo deve ser educado para produzir e reproduzir o modelo normativo vigente. Aquelxs que desviarem da norma serão alvo de permanente proibição, sendo penalizadxs por sanções sociais. Dessa maneira, é necessário compreender que as identidades sexuais são concebidas pelas relações de poder de uma sociedade, constituídas historicamente por meio de discursos reguladores sobre o sexo.

Foucault (1988, p. 117) entende a sexualidade enquanto dispositivo histórico, buscando averiguar que os pontos de vista em torno dela são mutáveis e se articulam a partir de um arcabouço de regras que direcionam a sociedade, atuando “de acordo com técnicas móveis, polimorfas e conjunturais de poder”. Esse poder é constituído por práticas discursivas e não discursivas, que elaboram um parecer do indivíduo como sujeito de uma determinada sexualidade e que buscam normatizar, controlar e determinar verdades relativas ao sujeito na sua relação com o corpo e com os prazeres.

Desde o nascimento, somos educadxs no sentido de atender a um conjunto de expectativas sociais acerca do que é ser homem ou ser mulher, concernentes aos papéis que devemos executar, sendo estes demarcados e atribuídos através das relações de gênero e hierarquias sexuais fundamentadas apenas em questões biológicas. Nesse sentido, as masculinidades se instauram enquanto espaços simbólicos na construção do que é

ser homem (SEFFNER, 2003), moldando emoções, comportamentos e atitudes a serem associadas nas práticas cotidianas.

Na contemporaneidade, associam-se atributos demasiados a um modelo de masculinidade pautada no antagonismo de feminilidade, sendo o universo masculino identificado pela virilidade, pela força e agressividade, entre outros. Sobre esses atributos, o professor Ossayn narrou que:

Você fica receoso de muita coisa. Receoso na forma de falar, para não ser muito afeminado, do que e como brincar – tem que ser brincadeiras de meninos –, do que vestir, como andar. Lembro-me de querer andar durinho, como se diz que homem deve andar, e de querer pertencer a esse grupo dos normais. Tudo que diziam que eu não podia fazer era sempre associado ao chamado universo das mulheres. Eu precisava ser forte, brigar, não chorar, porque, fazendo isso, eu provava minha masculinidade. Qualquer vacilo, já vinha logo a constatação: ‘isso não é coisa de menino’. Mas eu gostava mesmo era de vestir roupas femininas, usava muitas roupas das minhas irmãs, mas tudo isso era escondido, até porque eu já estava na adolescência, e isso não era coisa de menino.

A masculinidade não é apenas a formulação cultural de um dado natural. Ela é um processo de construção social contínuo, frágil e disputado, envolto de receios, ao menor dos deslizes a masculinidade é colocada à prova: “isso não é coisa de menino”. Essa afirmativa esteve presente em todas as narrativas analisadas neste estudo. Assim, é possível inferir que o processo de construção identitária de gênero se dá da mesma maneira em diferentes contextos sociais.

Os estímulos a serem reproduzidos a partir de comportamentos culturais relacionados a cada gênero sexual determinado biologicamente acontecem ainda nos primeiros dias de vida. Se responder de maneira contrária ao esperado, a criança é repreendida. É o caso, por exemplo, do professor Ossayn, ao narrar: “*Eu precisava ser forte, brigar, não chorar, porque, fazendo isso, eu provava minha masculinidade*”. A manifestação da agressividade se constitui como um dos inúmeros comportamentos esperados durante as brincadeiras como arsenal do construto da masculinidade.

A manutenção desse processo é continuamente vigiada e, sobretudo, autovigiada. O professor Ossayn se lembrou de “*querer andar durinho*”, ou

seja, não deixar transparecer qualquer possibilidade de que seu corpo tem tendências ao estranhamento, uma vez que a malemolência corpórea é um atributo não designado ao homem. Nessa perspectiva, andar rebolando é atributo que compete às mulheres, conforme nos relatou o professor Logun Edé: “*rebolando, por exemplo, te coloca num lugar de não masculino*”.

As narrativas evidenciam que o homem é cultural e socialmente cobrado e deve, o tempo todo, evitar posturas consideradas não masculinas, além de fornecer provas de sua masculinidade, como, por exemplo, namorar meninas, sendo uma prova e “uma forma de aceitação”. É pertinente ressaltar que a masculinidade é algo que vai sendo construído ao longo da vida e, portanto, está suscetível a mudanças, de acordo com as circunstâncias e a história de cada pessoa.

Assim, os modos de ser homem e o ser mulher aqui apresentados concernem à perspectiva histórica, social e política defendida por Louro (2007, p. 22), ao afirmar que “o conceito [de gênero] pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas”. Compreendemos, assim, que as idiosincrasias sexuais são narradas e tecidas a partir de um dado contexto cultural. Sob essa ótica, “O conceito passa a ser usado com um forte apelo relacional – já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros”. Essa atitude não presume a concepção de que as masculinidades e as feminilidades se constituam uma em oposição à outra, mas que se constituem em coparticipação.

Por ser classificada como estranha, a sexualidade gay é representada não apenas por comparação à identidade hegemônica, mas a partir da percepção hegemônica, e, por ser estranha, a sexualidade gay não pode falar por si mesma, ou seja, é dita pelxs outrxs, ou o seu parâmetro para ser dita é sempre através do olhar dxs consideradxs normais. Sobre isso, o professor Logun Edé nos contou:

[...] se perceber gay ainda na infância, ou melhor, se reconhecer enquanto gay ainda na infância é dolorido. E quando se é um gay afeminado, como é o meu caso, é ainda mais dolorido, porque você sofre por ser gay e por ser afeminado. Tem um dedo apontado para você o tempo inteiro, por ser considerado fora da norma. Tem sempre alguém dizendo: ‘endurece essa mu-

nheca’, ou então: ‘fale igual a homem’, quando, na verdade, você já percebe que não é igual aos demais meninos, aquilo que falava sobre ser estranho. Porém, na escola, esse peso é ainda maior, porque no recreio eu preferia brincar as brincadeiras das meninas, como boneca, por exemplo.

Lembro que, na escola, eu era uma pessoa hostil, violenta, que utilizava da agressividade para ser aceito. Brigar, ser rebelde. Não ter medo de colocar as pessoas nos lugares delas. Na escola, quando me diziam qualquer coisa só porque eu era gay, eu partia para cima, não levava desaforo pra casa, até mesmo porque já sabia que em casa ninguém iria me apoiar; muito pelo contrário, iriam era concordar com quem pedisse pra eu falar igual a homem.

Hoje, entendo que essa rebeldia dentro da escola na verdade era uma válvula de defesa: ou eu partia para o enfrentamento ou teria que viver me escondendo o tempo inteiro, então minha reação era sempre agressiva. Naquele momento, ser violenta era a única arma que eu tinha para me defender, porque a educação – porra, ainda hoje mesmo com tanta informação que a gente tem, as universidades sempre promovendo cursos, discutindo essas questões de gênero, mas quando chegamos na educação básica é a mesma coisa. Os meninos e as meninas que fogem aos padrões heteronormativos continuam sendo hostilizados, apontados.

O professor Logun Edé exterioriza o quanto a infância de crianças com sexualidades dissidentes é dolorida, podendo tal dor se reverberar em atos hostis e violentos como um caminho para ser aceito no grupo. Há, na escola, inúmeras crianças que borram a norma de gênero e sexualidade e subvertem as figuras, os estereótipos de um menino que prefere brincar de boneca ao invés de brincar de bola, ou de uma menina que gosta de jogar futebol ao invés de brincar de boneca.

Ao afirmar que, no recreio, “preferia brincar as brincadeiras das meninas, como boneca, por exemplo”, Logun Edé subverte a concepção de identidade fixa e imutável, nos fazendo pensar outras possibilidades de ser menino e ser menina, ressignificando o universo simbólico responsável pelo construto das sexualidades humanas.

A criança estranha desestrutura o regime normativo reproduzido pela/na escola, revelando a flexibilidade de gênero e sexualidade, uma vez que “tem sempre alguém dizendo: ‘endurece essa munheca’, ou então: ‘fale igual a homem’”. Nesse contexto, a criança estranha é um corpo que resiste

à norma, à disciplinarização, uma vez que é um corpo “masculino” que carrega as marcas “femininas”.

As expressões como “endurece a munheca” e “fale igual a homem”, “não rebole tanto”, “menino brinca com menino”, “se comporte igual a um homem” são a prova cabal da inadequação do comportamento de uma criança gay que causava desconforto a todos, se configurando em violência psicológica. Nesse cenário, ser “afeminada”, “viada”, “estereotipada”, “estranha”, entre tantos outros adjetivos rememorados pelos professores, acaba por manifestar como a homofobia é naturalizada na/pela escola, onde ocorrem manifestações preconceituosas e discriminatórias contra pessoas que assumem gênero e orientação sexual adversos aos padrões heteronormativos hegemônicos vigentes. Nesse contexto, qualquer demonstração sexual distinta dos padrões heteronormativos pode vir a ser alvo de violência psicológica, física e/ou sexual.

Entendemos como violência psicológica agressões verbais ou gestuais com o objetivo de aterrorizar, rejeitar, humilhar a vítima, restringir sua liberdade ou, ainda, isolá-la do convívio social. As lembranças escolares do professor Iansã são perpassadas por sequências de violências psicológicas. Ele nos contou que se “*escondia muito por medo de que as pessoas percebessem meus trejeitos afeminados; eu era muito menininha*”. Em outro momento da narrativa, ele recordou que, na maioria das vezes, “*acabava ficando na sala de aula e não ia para o pátio no recreio para não ser chamado de viadinho*”. Dessa maneira, podemos caracterizar a violência psicológica como um fenômeno complexo, enquanto reflexo do preconceito e hostilidade direcionados às expressões de sexualidade não heteronormativas.

Para além da violência psicológica, tanto o professor Logun Edé quanto os professores Iansã e Obá, em suas narrativas, revelam situações de violência física. Ao narrar que “*na escola eu era uma pessoa hostil, violenta, que utilizava da agressividade para ser aceito*”, o professor Logun Edé se utiliza de atributos simbólicos associados à ideia de construção da masculinidade heterossexual. Entendemos que a violência desprendida pelos professores faz parte do arcabouço de defesa frente a uma concepção

generalizada de que todx aquelx que foge à norma precisa viver escondidx, com medo, quando não banidx do convívio social.

A fala do Professor Logun Edé precisa ser melhor contextualizada, possibilitando, assim, maior compreensão. Devemos considerar, por exemplo, o fato de que a narrativa se refere à adolescência, que por si só já se constitui num momento conturbado, e nesse caso devem ser consideradas todas as descobertas inerentes à sexualidade, sendo, por vezes, um período vigiado por “*olhares punidores, punições verbais e até violência física para [...] ficar igual a um ‘hominho’. Quantas vezes eu ouvi: ‘seja homem’, ‘se comporte como homem’*”. Ao recobrar tais fragmentos da narrativa do professor Logun Edé, nosso intuito não é justificar a violência utilizada por ele para ser “aceito”; queremos apenas elucidar que, ao utilizar desse atributo “para ser aceito”, ele recorre ao universo simbólico masculino heterossexual, já que ainda não tinha “*consciência e maturidade identitária para se reconhecer enquanto gay*”, sendo esse “*um processo de autoestranhamento e de ser estranhado*”, conforme ele mesmo salientou.

De acordo com Seffner (2003), naturaliza-se o masculino atribuindo características fixas pelas normas de gênero a partir da dinâmica da dominação, da agressividade. Contudo, precisamos entender que a construção das masculinidades não diz respeito a elementos fixos, mas a algo em permanente estado de fluidez.

Foi curioso perceber que, nos excertos que transcorrem acerca da violência, seja ela física ou psicológica, há por parte dos professores gays uma autojustificativa, na qual, mesmo eles sendo as vítimas, fica perceptível que existe uma trama que os coloca no lugar de vilão, classificando-os sempre como os culpados. Isso nos leva a compreender que, por se constituir um sistema arraigado na extinção daquilo que diverge da sua ideologia, a heteronormatividade acaba por rechaçar qualquer manifestação que ouse transgredir o imperativo da heterossexualidade como a única norma. Regidos por esse terminante normativo, que sutilmente dissemina medo, se esconder, num primeiro momento, se apresenta como a alternativa viável para se esquivar de olhares preconceituosos e punidores, até que se criem estratégias de enfrentamentos, conforme veremos mais à frente.

Ao narrar o que ele classificou como “a primeira agressão de verdade” sofrida na escola, o professor lansã contou: “uma casca de melancia foi atirada em minha cabeça propositadamente” e “ninguém da direção via nada”. Quando ele resolveu revidar, empurrou um colega, ferindo-o na cabeça. Então, ele conta que sua mãe foi chamada na escola e teve que pagar os remédios do menino agredido por ele, que ainda foi suspenso das atividades escolares.

O professor lansã analisa esse episódio da seguinte maneira: “Era como se o fato de ter agredido um colega, por esse colega ser diferente, ser viado, fazia parte da norma da escola, como se estivesse no currículo oculto: meninos héteros estão autorizados a bater em meninos que se comportam de maneira estranha”. Levando em consideração a análise do professor lansã, é possível evidenciar que suas vivências escolares estavam pautadas em práticas pedagógicas baseadas em uma perspectiva de currículo que naturaliza e legitima a heteronormatividade como a única maneira de expressar as questões inerentes às subjetivações de gênero e sexualidade. Sob esse prisma, aqueles que diferem de tal norma são apontados como insultos fluidos, passíveis de serem castigados.

Os fragmentos a seguir nos ajudam a compreender o que estamos denominando de insultos fluidos. Ou seja, independentemente do lugar em que o gay afeminado se encontre, ele será sempre alvo de insultos por fugir do padrão heteronormativo vigente e provocar conflitos, contrariando o modelo hegemônico e um sistema de valores, condutas e padrões sociais e sexuais:

[...] teve um lanche e todos foram para a fila, só que eu sempre esperava a fila terminar, para não pegar nem a fila das meninas, nem a fila dos meninos, porque, quando eu ia para a fila dos meninos, tinha a agressão física mesmo, tinha o bullying, tinha o empurra-empurra e, quando eu ia para a fila das meninas, os meninos reclamavam que eu tinha que ir para a fila dos meninos, e algumas meninas também falavam que não podia porque eu era homem e tinha que ir para a fila dos meninos. Então, eu esperava uma fila acabar e, muitas vezes, quando a fila acabava, a merenda já tinha acabado, então era comum eu ficar sem lanche no recreio. Só que as merendeiras começaram a perceber que eu sempre ficava sem lanche e me deixavam ir pelo canto, entrava pelo cantinho da porta. (Professor lansã)

O corpo do professor lansã, classificado como corpo gay, fluido, afeminado e, portanto, estranho, passa a ser reivindicado tanto pelos meninos, por meios de insultos e agressões, quanto pelas meninas, ao requerer que ele se retirasse da fila “das meninas”. Por sua incompatibilidade nos espaços demarcados como sendo de meninos ou de meninas, a fluidez do corpo gay afeminado acaba suscitando insultos, uma vez que ele pode transitar nos dois espaços, ao tempo em que lhe é negado o direito de permanecer na “fila” com a qual se identificasse, sem que precisasse ser fixa.

Foi possível perceber que, de certa maneira, os insultos permeiam as trajetórias escolares dos professores envolvidos neste estudo. Ao memorar os insultos homofóbicos sofridos no período de escola, após “*longo período de distanciamento*”, conforme salientou professor Obá: “*foi interessante perceber como as coisas vão ficando mais claras em nossa cabeça. Nosso olhar muda. Atitudes antes vistas como cuidado eram na verdade manifestação de preconceitos*”. Entendemos que a narrativa não é somente o ato de transcorrer sobre fatos e acontecimentos ocorridos ao longo da vida, mas se constitui enquanto processo formativo, possibilitando àquela que narra tecer reflexões, rever conceitos e até mudar posturas sobre determinados assuntos.

Compreendemos, dessa maneira, que a homofobia na escola nem sempre é explícita e quase sempre é classificada como “cuidado” por professorxs que ainda não se atentaram para uma proposta pedagógica curricular de inclusão da diversidade. Assim, narrar os insultos sofridos na escola, ainda na infância e na adolescência, possibilitou ao professor Obá:

[...] perceber que, para a escola, o gay é sempre o culpado. Se baterem na gente porque a gente é gay, o culpado é sempre a gente. Eu ouvi tanto isso: ‘pare de querer ser igual uma mulher’, ou então ‘você só apanhou para aprender a ser homem’ [...].

Tenho um irmão que também é gay, e ele é muito mais afeminado que eu, até mesmo porque ele assumiu a homossexualidade ainda na adolescência. Lembro que sempre entrava na briga para defender meu irmão. A gente sempre ia para escola juntos e, quando alguém gritava: ‘viadinho’, ‘macho e fêmea’, ainda que fosse pra mim, eu sempre achava que era para ele, por ele ser mais afeminado que eu, mas hoje eu sei que era pra mim também.

Difícil era o dia em que a gente não era insultado na escola. Fosse pelos colegas ou pelos professores.

Se olharmos por esse prisma, os gays estão perpetuamente condenados à condição de culpados, uma vez que o termo “culpado” aparece com frequência nas narrativas dos professores sempre que se referiam às experiências vivenciadas por eles em diferentes momentos de suas trajetórias escolares. Sobre isso, o professor Oxóssi comenta: “*Eu corria léguas de briga e confusão com medo de me botarem a culpa. É a história que o mais fraco é o culpado, e nesse contexto o mais fraco era eu por ser gay*”. A expressão “correr léguas” é comumente atribuída ao ato de evitar veementemente alguma coisa. Dessa forma, qualquer manifestação sexual contrária aos padrões heteronormativos pode vir a ser alvo de distintos modos de violências. Assim, evitar o conflito pressupõe não evidenciar a sexualidade, considerada estranha.

A culpa ostensiva designada às pessoas LGBTQI dificulta o processo de construção da autoimagem positiva e, em casos de violência e discriminação, essas pessoas tendem a se culpar, como é o caso do professor Iansã, que relata: “*quando era criança, tudo de ruim que acontecia em minha volta eu achava que eu era o culpado*”. O sentimento de culpa era originado pelo fato de se considerarem merecedores de castigos pela abjeção que seus corpos exalam.

A culpa atribuída ao homossexual se refere a um processo histórico. Já houve um período em que os gays foram culpados pelo pecado da sodomia e, para se purificar de tal culpa, era necessário a purificação pelo fogo da inquisição. Posteriormente, foram culpados por serem doentes: as homossexualidades foram objetos da observação médica e submetidas às terapias coordenadas pelas ciências. (BORRILLO, 2010)

Contudo, devemos considerar que nem as questões inerentes à diversidade sexual, nem os gays “devem ser vistos ou entendidos exclusivamente sob uma perspectiva de um problema, da abjeção” (JOCA, 2009), uma vez que não há como impedir a existência de conflitos no encontro entre práticas educativas e sexualidade. Dessa maneira, “a negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los a

'gozações' e aos 'insultos' dos recreios e dos jogos, fazendo com que, desse modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos". (LOURO, 2007, p. 67)

[...] de alguma maneira, meu corpo, meu jeito de ser incomodava tanto as professoras quanto alguns colegas. De alguma maneira, as professoras tinham a sensação de não estarem conseguindo educar, sabe como é? Se elas estavam na escola exatamente para ensinar como é ser menino e como é ser menina, como um menino tem a petulância de querer ser menina? De transgredir as normas estabelecidas? Então, elas faziam questão de evidenciar que, de alguma maneira, nossa presença era indesejada. Era como se elas não estivessem conseguindo ser professora, já que a educação se encarregava das questões morais, e, naquela época, ser gay era uma transgressão moral – até hoje ainda é, imagina naquela época. Então, de alguma maneira, eu era o estranho, era indesejado naquele espaço. (Professor Obá)

O professor Obá chama a atenção para o regime de controle ao qual os corpos considerados abjetos são submetidos, com insultos e agressões, estando sob constante vigilância. E quando algum corpo burla esse regime, quando ele incomoda “tanto as professoras quanto alguns colegas”, ele precisa ser punido para mostrar para xs demais como não se deve ser.

É interessante perceber ainda que o processo ensino-aprendizagem está intimamente associado ao bom comportamento dos corpos. Não conseguir controlá-los é atribuir às professoras “a sensação de não estarem conseguindo educar”, conforme ressaltou professor Obá. Então, são tomadas todas as precauções para que a sexualidade se mantenha “como alvo privilegiado da vigilância e do controle das sociedades. Ampliam-se e diversificam-se suas formas de regulação, multiplicam-se as instâncias e as instituições que se autorizam a ditar-lhe normas”. (LOURO, 2008, p. 21) Sobre isso, o professor Oxóssi nos contou:

Há pouco tempo, estava pensando sobre essas práticas que a escola utiliza para punir as questões da sexualidade, principalmente as chamadas 'estranhas'. Mas, na época da escola, eu não tinha essa consciência, até mesmo porque comecei a viver minha sexualidade, a ter relacionamentos com homens bem tarde. No período de escolarização, era como se eu tivesse fugindo de algo ou escondendo algo. Tem normas que nem são ditas,

mas a gente já subentendeu. Só depois de tanto tempo entendo, compreendendo que, de alguma maneira, eu negava essas coisas da minha sexualidade, como se eu fugisse, ainda que inconscientemente, por compreender que na escola a gente é vigiado o tempo todo. Regulam nossa maneira de sentar. Controlam nosso tempo nos chamados 'lugares perigosos', como o banheiro, por exemplo. Coisa é quando a professor desconfia ou sabe que você é gay [...]. Então, assim: professora, a diretora, a merendeira, a secretária, o guarda da escola vigia teu tempo, o tempo todo. Então, nesse período minha vida, se resumia em estudar, brincar e ajudar minha mãe a fazer as coisas em casa; então, o foco deixou de serem as questões da sexualidade, como, por exemplo, o namoro prévio, coisas desse tipo.

A partir da narrativa, podemos aferir que a vigilância aos corpos e às sexualidades, com especial predileção aqueles considerados estranhos, muitas vezes acontece de maneira velada e sutilmente dissipada em todas as instâncias do fazer pedagógico, passando quase imperceptivelmente e sempre em tom ameaçador.

Considerando o exposto anteriormente, problematiza-se que a homofobia, enquanto processo de silenciamento e aniquilamento, não se restringe apenas à constatação de diferenças, já que ela também expõe e tira suas conclusões por meio de ações que inferiorizam e desprezam pessoas LGBTQI, fazendo com que elas se sintam culpadas e estranhas por não corresponderem aos padrões heterossexuais idealizados.

A narrativa do professor lansã corrobora com essa perspectiva. Afirma ele: “[...] o simples fato de não corresponder ao que se espera dos meninos, como casar com meninas e ter filhos, por exemplo, faz com que se crie toda uma trama para que a gente se sinta culpado, inclusive não se aceitando. Eu bem sei o que é isso”. Esse fragmento evidencia uma das estratégias mais recorrentes da homofobia, que é a negação da homossexualidade e, consequentemente, daquels que é homossexual.

Diante desses relatos, é possível verificar que, historicamente, a educação brasileira estrutura-se a partir de discursos que reverberam práticas cotidianas fortemente subordinadas, e um conjunto dinâmico de regras, valores, crenças e normas responsáveis por reduzir a figura dx outrx, julgando como estranhxs todxs aquelxs que não se adequam ao único

elemento valorizado pela heteronormatividade e pelos conjuntos multifacetados a ela associados, calcados na figura do adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal”. (LOURO, 2000)

Nesse contexto, é notório que as questões de gênero, corpo e sexualidade na educação acabam por gerar limites. Para Louro (1998), a instituição escolar se desenvolve em meio a relações de poder e saber, o que supõe forças maiores em um regime de segregação ao falar sobre o assunto. A dificuldade é encontrada à medida que existe certa tendência a estudar e compreender sexo, gênero, corpo e sexualidade como algo meramente biológico, esquecendo, assim, das representações sociais e individualidades.

Professor Obá ressalta que a escola e todo aparato educacional existem “*exatamente para ensinar como é ser menino e como é ser menina*”, não sendo possível conceber outra forma de existir que não seja pautada na heteronormatividade. Transgredir esse padrão “*era como se elas não estivessem conseguindo ser professoras*”. Assim, precisamos romper com a concepção de que as relações de gênero, sexualidade e corpo na educação se desenvolvem em meio a verbalizações de heteronormatividade e se constituem enquanto norma que tende a entender somente a heterossexualidade como natural e única forma de viver a sexualidade.

Assuntos como diversidade sexual e de gênero no contexto educacional brasileiro ainda são considerados como questões que não devem ser problematizadas pela escola, por considerar que tais temáticas são de cunho íntimo e, portanto, são negligenciadas, quando não silenciadas nos processos pedagógicos. Contudo, considerando as vivências escolares, a partir das narrativas analisadas neste estudo, é possível compreender que as instituições educativas contemporâneas, no que se refere às questões de gênero, continuam produzindo e reproduzindo práticas pedagógicas excludentes, como castigos, privações, xingamentos e humilhações, para que a heteronormatividade seja compreendida como a única possibilidade humana de viver a sexualidade e o gênero.

Conforme afirma Foucault (1988), onde se instala uma complexa relação de poderes também se instauram contrapoderes e resistências. A “criança viada”, o “gay afeminado”, o “gay poc”, o “munheca quebrada”,

entre tantas outras expressões pejorativas, se configuraram enquanto modo de transgressão ao modelo heteronormativo, ao tempo em que se constituíam enquanto formas de resistência e, inevitavelmente, suscitavam a escola a repensar o fazer pedagógico por meio de um currículo que consiga compreender a complexidade existente e os distintos modos de ser e viver dxs estudantes, através de práticas educativas que se apresentem como um contrapoder. Ou seja: pensar mecanismos pedagógicos em gays, lésbicas, travestis, transexuais, entre outras formas de expressão e vivência da sexualidade e do gênero, não sejam tomadas como estranhas, mas vistas apenas como um modo de ser.

(IN)CONCLUSÕES

É possível inferir que corpos estranhos também se constituem enquanto discurso e transgridem a norma. Demarcam fronteiras e autodeclaram alforriados dos grilhões heteronormativos a que eram submetidos; agora, se impõem ao problematizar questões consideradas como não passíveis de discussão, propondo novas possibilidades de viver o gênero e as sexualidades a partir das diferenças.

As narrativas evidenciaram que a experiência do estranhamento acontece com maior incidência no espaço escolar. É na escola onde ocorrem mais nitidamente atos de vigilância e punição. Frases do tipo: “seja homem”, “se comporte como homem”, “fale como homem” são difundidas nos processos e, ao serem proferidas, ganham cunho pejorativo. Nesse contexto, a homofobia é tida enquanto dispositivo de controle da heteronormatividade com o intuito de buscar afastar toda e qualquer possibilidade de problematização acerca da norma tomada como natural.

Foi possível discorrer sobre a histórica rejeição das diferenças no espaço escolar. Das narrativas, emergiu a gênese de cânones educativos que objetivam transformar crianças em adultos que se adequem às normas. As práticas pedagógicas contemporâneas estão pautadas em modelos pedagógicos que contribuem para a negação do corpo, da subjetividade e da criatividade, adequando os estudantes às regras socioculturais heteronormativas. Conforme

sinalizou o professor Oxumaré: “Na escola, me ensinaram a ser hétero, a ser homem hétero, eu tinha que ser hétero na escola o tempo todo”. O poder disciplinar, que recai sobre os corpos no contexto escolar, é disseminado por práticas instituídas educativas à medida que hierarquiza, regulamenta e padroniza espaços, atividades pedagógicas, cores, modos de se comportar, brinquedos e brincadeiras como sendo de meninos e de meninas. Assim, cria regras para obstar possíveis desvios e estranhamentos, fomentando e fortalecendo instrumento de exclusão mediante posicionamento que vislumbra a normalidade meramente a partir de modelos heterossexistas.

Tendo por princípio fundamental ajustar os corpos à convivência social e cultural a partir dos pressupostos normativos, a escola, por meio do currículo e dos processos pedagógicos, se empenha na produção de corpos dóceis que aceitem com facilidade os princípios heternormativos como forma correta para viver o gênero e as sexualidades. Porém, as narrativas evidenciaram a presença de discursos perpassados pela transgressão às normas – corpos viados, com trejeitos afeminados tomados como estranhos. De acordo com o professor Ossayn, o corpo se reverbera na própria história da pessoa, necessariamente marcada pela sexualidade. Ressalta ele: “[...] se eu fui uma criança viada, se tive e tenho um corpo afeminado, com trejeitos e, portanto, estranho, essa é minha história” – e é necessariamente essa história e a história de tantxs outrxs meninxs tomadx como estranxos que a escola precisa aprender a respeitar, a conviver e assegurar o direito à diferença a partir das práticas curriculares.

Uma vez que subjuga, social e culturalmente, a condição de estranxos e, portanto, imorais e desviantes, a escola se recusa a enxergar e a reconhecer a diferença presente nos distintos espaços do fazer pedagógico. “É como se não existíssemos”, ressaltou o professor Obá (2018). Nesse contexto, as narrativas sinalizam que foi necessária a criação de estratégias de enfrentamento às normas heterossexistas, por considerar que o enfrentamento, comumente, tem se constituído a única maneira de viver as diferentes subjetivações de sexualidades e gênero.

Tais enfrentamentos perpassam desde a concepção de que estudantes que rompem com as normas vigentes precisam mostrar algo mais,

“se destacar em alguma coisa e ser muito bom naquilo que faz” (professor Iansã), buscando, assim, serem tratadxs como xs demais no ambiente escolar. Contudo, nessa estratégia, não há nenhuma garantia de inclusão, uma vez que “*ser viado é viver em constante estado de trincheira*” (professor Logun Edé) e vigilância dos nossos corpos, nossos trejeitos, uma vez nunca se sabe o que pode acontecer.

Outra postura perceptível foi a performatividade desses corpos no espaço escolar: constado que se esconder não seria a solução, assumir uma postura *queer* se configurou enquanto possibilidade de enfrentamento. Ser *queer* funcionou como instrumento pedagógico, estabelecendo conexões entre o sentido de permanecer na escola enquanto um direito social e o enfrentamento a atos preconceituosos e excludentes. Nesse contexto, seria se assumir enquanto viado, gay afeminado, se mostrar ao invés de se esconder, “*Cosas que só quem é gay e gay afeminado sabe [...] chega um momento que a gente precisa se posicionar, dizer a que veio, senão montam na gente*”. Esse posicionamento de que fala o professor Logun Edé se configura enquanto postura *queer*, uma vez que problematiza conceitos e valores que se perfilariam às vivências escolares, introjetando, assim, singularidades e características atribuídas a estranhxs, que até então eram invalidadas na construção do conhecimento produzido nas instituições de ensino.

Sob esse prisma, se faz necessário pensar a formação docente de tal modo que assegure efetivamente a problematização de temas relacionados às questões de gênero e sexualidades. Dessa maneira, salientamos a necessidade da realização de reflexões sobre a presença de sexualidades não normativas no ambiente escolar como instrumento potencial para compreender a educação como produção da diferença, aqui entendida não como sinônimo de diversidade, como comumente é apresentado nos currículos escolares, mas pensar propostas pedagógicas e de currículo que respeitem as diferenças a partir dos pressupostos da teoria *queer*, que propõe a desnaturalização e a incerteza como estratégias de reflexão de todas as dimensões da existência humana. Louro (2008) salienta que a teoria *queer* torna a dúvida estimulante e produtiva. Ressaltamos, portanto, que o que move o fazer pedagógico são as dúvidas, e não as certezas.

Entendemos, então, que, além de problematizar questões relacionadas às práticas pedagógicas, é necessário que o currículo escolar seja reestruturado, no sentido de pensar as diferenças sem camuflar a homofobia, o racismo e toda forma de exclusão que perpassa tais práticas. As discussões e problematizações sobre as práticas homofóbicas e discriminatórias nas instituições escolares e de formação docente, nas últimas décadas, têm se constituído enquanto questões prioritárias de reflexão.

A contemporaneidade se apresenta enquanto espaço-tempo propício a mudanças significativas a partir do rompimento de barreiras e fronteiras que classificam o que é normal e o que é estranho. Nesse contexto, cabe à escola compreender esse momento de mudanças sociais e culturais enquanto favorável e fértil, no sentido de colocar em xeque certezas cristalizadas no arcabouço das práticas pedagógicas.

Compreendemos que a escola precisa efetivamente bafejar esse momento histórico de emancipação, no sentido trazer as diferenças existentes no espaço escolar para o centro discussão. Pensar a educação na perspectiva das diferenças, através de um currículo que assegure práticas pedagógicas de inclusão, se apresenta enquanto desafio para a escola contemporânea. Dentre as inúmeras funções atribuídas à educação, ensinar a respeitar as diferenças, buscando educar para um convívio harmonioso, é sem dúvida um dos maiores desafios. Construir uma educação que tenha por base a inclusão, seja qual for a diferença, é fazer com que a escola desconstrua rótulos, estereótipos e preconceitos que ao longo do tempo foram sendo naturalizados, como sendo a única verdade.

Mesmo considerando todas as instabilidades e inseguranças para a problematização das temáticas de gênero e sexualidade e das diferenças como um todo, no atual cenário nacional, salientamos a relevância do papel da escola enquanto espaço de enfrentamento à homofobia, uma vez que ela se constitui como um importante referencial na produção e no desenvolvimento de conceitos e valores de novas gerações, tendo influência na formação da cidadania e no respeito aos direitos humanos. Ademais, é preciso que a escola reconheça a complexidade que envolve as questões das diferenças como primeiro passo para o reconhecimento das distintas subjetivações identitárias.

Pesquisar sobre gênero e diversidade sexual ainda se constitui em um desafio se pensarmos por meio da concepção desestabilizadora provocada à sociedade, tanto por parte daquelas que colabora com a pesquisa quanto por parte daqueles que pesquisam as questões inerentes a essas temáticas, já que, além de todo caráter transformador, um estudo com essa dimensão pode contribuir com a comunidade acadêmica e social.

Referências

- BENJAMIN, W. *et al.* Passagens. Tradução de Irene Aron e Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.
- BORRILLO, D. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- BUTLER, J. Regulações de gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 42, p. 249-274, jan./jun. 2014.
- BUTLER, J. Corpos que ainda importam. *Sapere Aude*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 12-16, 2015. Tradução de Magda Guadalupe dos Santos e Sérgio Murilo Rodrigues.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2007.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- JOCA, A. M. Formação continuada para educadores/as sobre gênero e diversidade sexual: a experiência do Grupo de Resistência Asa Branca. In: COSTA, A. H. C.; JOCA, A. M.; LOIOLA, L. P. (org.). *Desatando nós: fundamentos para uma práxis educativa sobre gênero e diversidade sexual*. Fortaleza: Edições UFC, 2009.
- JOSSO, M.-C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2010.
- LOURO, G. L. (org.). *O corpo educado: pedagogias das sexualidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- LOURO, G. L. *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto: Porto Editora, 2000.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2007.

LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PARAÍSO, M. A. Um currículo entre formas e forças. *Educação*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 49-58, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/ojs/index.php/faced/article/view/18443/12752>. Acesso em: 29 abr. 2019.

ROLOFF, A. *et al.* O uso do “x” como marca de gênero no facebook®: uma análise sociolinguística. *Revista Versalete*, Curitiba, v. 3, n. 4, p. 26-42, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.revistaversalete.ufpr.br/edicoes/vol3-04/26AionRolloff.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

SCOTT, J. *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*. Recife: SOS Corpo, 1995.

SEFFNER, F. *Derivas da masculinidade: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, E. C. de. *A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação*. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

TILIO, R. O jogo discursivo na vida afetiva: a construção de masculinidades hegemônicas e subalternas. In: LOPES, L. P. da M. (org.). *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 89-111.

Educar para sexualidade

Processo colaborativo crítico-reflexivo

Tatiane Pina Santos Linhares

Maria José Souza Pinho

ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

O ensino sobre sexualidade nas escolas teve início no princípio do século XX, na França. Desde o início da implantação, o ensino já enfatizava os critérios de diferenças culturais e sociais da população, dada a ênfase proveniente das ideias liberais dominantes no país naquela época. Essa proposta inovadora destoava em relação ao conservadorismo rígido dos demais países ocidentais. (WEREBE, 1977) Em outros países, como o Canadá, por exemplo, a educação sexual ocorreu devido a fortes influências das correntes higienistas, que defendiam a participação ativa das famílias como guardiãs de proles sãs e raças “puras”. (BRITZMAN, 2000)

Destaca-se que, no Brasil, as maiores influências sobre a implantação do ensino sobre sexualidade foram também das correntes higienistas, cuja

ênfase motivou discussões sobre o assunto na realidade de algumas escolas, especialmente nas décadas de 1920 e 1930, com ideias provenientes da medicina social. (COSTA, 1999; FIGUEIRÓ, 1998) Essas ideias incorporam técnicas higienistas no combate à masturbação, por exemplo, sob o princípio de que essa prática autoerótica coloca em risco a sanidade mental do indivíduo e da família futura. Posteriormente, o combate às doenças como sífilis passou a fazer parte do interesse e da luta pela inserção do tema da sexualidade nas escolas. Dessa forma, as preocupações sobre a implantação da educação sexual não vieram somente por parte de pessoas envolvidas com a educação; os médicos também a defendiam. Essa estratégia é analisada, nas palavras de Barroso e Bruschini (1982, p. 32), “[...] como forma de evitar a perversão moral, as psicoses sexuais e a degeneração física, bem como assegurar a saudável reprodução da espécie”.

Percorrendo mais um pouco a linha do tempo no campo da sexualidade, chegamos ao início da década de 1960, quando essa discussão foi conduzida pelas diretrizes da Igreja Católica, que tratava a sexualidade como algo impuro, que deveria voltar-se apenas à função reprodutiva. Entretanto, sendo essa uma década marcada por revoluções culturais, políticas, sociais e econômicas,¹ resultou que apareceram posturas favoráveis à educação sexual, possibilitadas pelos sexólogos pioneiros José de Albuquerque e Hernani de Irajá. (BUENO; RIBEIRO, 2018)

E seguimos avançando para a implementação da educação sexual, sobretudo na década de 1990, quando os espaços escolares são “conclamados” com os pressupostos e conexões que abarcam sexualidade e gênero a serem incorporados nos currículos. Todavia, na maior parte das experiências, o tratamento dessas temáticas nas salas de aulas limitou-se à “biologização” da sexualidade e do sexo, ao priorizar, simples e unicamente, conteúdos formais e concernentes à anatomia, à reprodução e à prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs). (CHAUÍ; KEHL; WEREBE, 1991; FAGUNDES, 2017)

1 Ressaltamos que o movimento feminista começa a ganhar visibilidade a partir da década de 1960.

Seria impossível dar conta, neste texto, de todas as transformações ocorridas no campo da sexualidade e educação sexual, mas contar a história nos ajuda a compreender a cultura e a sociedade; portanto, é fundamental entender “quem pode falar a respeito do que e de quem”. (LOURO, 2009, p. 30) No campo da sexualidade, as vozes autorizadas eram de homens, brancos, de classe média alta, pensadores e médicos, que acabaram se constituindo como uma referência para estabelecer prática sociais (e sexuais) aceitáveis.

Fagundes (2017, p. 96) destaca que, apesar de estarmos no século XXI, é pertinente analisar que ideias e prescrições construídas em contextos de séculos passados “[...] ainda se encontram em projetos atuais de Educação Sexual, numa sociedade cada vez mais conservadora, em alguns aspectos, em que pesem os avanços notórios no campo científico”.

Nessa perspectiva, com o intuito de contribuir para discussão efetiva no campo educação sexual, que ultrapassa essas concepções até aqui destacadas, este capítulo apresenta um recorte da pesquisa do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que objetivou compreender as concepções, crenças e atitudes referentes à educação sexual no cotidiano de professores do ensino médio de uma escola pública no município de Senhor do Bonfim, na Bahia.

Esta proposta de pesquisa surgiu a partir da percepção de concepções regulatórias de sexualidade e gênero, entre outros marcadores sociais de identidade, durante o desenvolvimento das atividades de um projeto de extensão realizado em uma escola, intitulado “Educação Sexual na Escola”. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva e de Teoria das Representações Sociais (TRS), usando as técnicas: Associação Livre de Palavras (ALP), questionário e Ciclos de Estudos Reflexivos (CER). O recorte que apresentamos neste texto trata das representações sociais emergidas durante a ALP e dados obtidos no questionário.

Partindo uma demanda educacional contemporânea, a pesquisa acenou a possibilidade de esse grupo repensar suas ideias e práticas relacionadas às questões de sexualidade e de gênero na escola e em sua sala de aula. O grupo acolheu nossa proposta de formação em educação sexual

para que juntos construíssemos uma postura plural e de acolhimento à diversidade, qualquer que fosse a natureza desta. Dessa maneira, está em andamento a proposta colaborativa de formação docente na área da sexualidade, por entendermos a importância de ressignificação da prática de forma crítica e reflexiva.

Desse modo, os desejos pela ampla discussão, por uma consciência emancipatória, por uma prática educacional em cujas vozes fossem ouvidas e por um conhecimento produzido pautado pelas demandas do grupo foram os principais impulsionadores da pesquisa.

Na seção seguinte deste artigo, apresentaremos os aspectos metodológicos que empregamos na pesquisa de origem, especialmente relativas à ALP, seguidos da seção “Resultado e discussão”, ressaltando as categorias e subcategorias analíticas construídas na pesquisa. Por fim, apresentamos os aspectos conclusivos no que se refere às representações encontradas.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa que deu origem ao texto pautou-se na abordagem qualitativa, descritiva e de TRS. Essa última organiza-se a partir de saberes que se articulam à experiência do viver. (JODELET, 2005) As representações sociais revelam valores, concepções, crenças, atitudes, símbolos, mitos e convicções sobre o objeto investigado e, sobretudo, norteiam condutas e comunicações.

Nesse sentido, compreender a sexualidade para além do seu aspecto limitado ao domínio do sentimento emotivo requer que seja investigado o fator simbólico da sociabilidade no universo da prática, uma vez que todo saber, todo estímulo e toda conduta apenas possuem sentidos e significados quando partilhados por, no mínimo, dois sujeitos. Em termos gerais, podemos assegurar que as representações sociais são saberes construídos e sustentados por um sujeito e sua comunidade. Esses saberes do senso comum orientam suas práticas e condutas em relação aos outros e ao mundo. (MOSCOVICI, 2001)

Pensar representações sociais é, *a priori*, compreender que não há separação entre o universo externo e interno do indivíduo. Como explica

Alves-Mazzotti (2008, p. 62), “[...] em sua atividade representativa, o indivíduo não reproduz passivamente um objeto dado, mas, de certa forma, o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, pois, ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material”. Essas reconstruções são calcadas em valores, crenças e conceitos construídos individual e/ou coletivamente, influenciadas por fatores sócio-históricos e culturais.

Neste capítulo, vamos focar nas categorias emergidas através da Teoria de Associação Livre de Palavras (Talp) em combinação com as respostas dos questionários. A Talp é uma técnica projetiva que possibilita a realização de relações livres e rápidas entre palavras, sem elaboração cognitiva, apresentando, assim, caráter natural e espontâneo. Primeiramente, foi empregada pela psicologia clínica e, mais recentemente, nas pesquisas oriundas da psicologia social, sempre relacionadas à TRS, teoria essa “[...] capaz de compreender e explicar a realidade através dos saberes comuns, apoiando-se na definição das identidades que guiará e justificará as ações e os comportamentos em sociedade”. (ABRIC, 2000, p. 28)

Dessa forma, foi realizado o teste de ALP para apreender as principais impressões das docentes acerca da sexualidade. As palavras de estímulo indutor foram: “educação sexual/sexualidade” e “orientação sexual/opção sexual”. Para a análise das evocações livres, adotamos a análise de conteúdo de Bardin (2011). Foram construídos quatro campos semânticos com as palavras mais evocadas. Esses campos semânticos reuniram um conjunto de palavras com conteúdo representacional similar, a partir do que formamos as categorias.

Nosso cenário de estudo se realizou em uma escola pública do município de Senhor do Bonfim, tendo como colaboradoras professoras do ensino médio (Quadro 1), considerando os dados sociodemográficos.²

² Os nomes utilizados são fictícios para assegurar a privacidade das participantes.

Quadro 1 – Características sociodemográficas das colaboradoras³

Docente	Idade	Religião	Cor	Graduação	Pós-graduação (Especialização)	Experiência na docência	Componente curricular ministrado
Maria de Lourdes	44	Católica	Parda	Pedagogia	Língua Portuguesa	18 anos	Português
Maria Luiza	53	Espírita	Parda	Biologia	Educação Inclusiva	23 anos	Biologia, Filosofia e Ciências
Maria Lúcia	54	Evangélica	Parda	Matemática	Metodologia da Pesquisa	25 anos	Matemática
Maria Antônia	43	Católica	Negra	Letras	Literatura	18 anos	Redação
Maria de Fátima	51	Católica	Parda	Física	Metodologia do Ensino de Física	23 anos	Física

Fonte: elaborado pelas autoras.

A aplicação do teste de ALP objetivou perceber as concepções das docentes, ou seja, as representações das professoras em relação à temática da educação sexual. Nesse caminho do teste de ALP, fizemos uma aplicação simples: “Pede-se aos sujeitos que associem, livre e rapidamente, a partir da audição de palavras indutoras (estímulos), outras palavras (respostas) ou palavras induzidas”. (BARDIN, 2011, p. 57-58) Solicitamos que hierarquizassem as palavras evocadas, numerando-as de um a três, de acordo com seu grau de importância – sendo um a mais importante e três a menos importante –, como também que justificassem com um pequeno texto as três primeiras palavras, consideradas as mais importantes, e a hierarquização feita. Esse pequeno texto se refere ao terceiro momento da ALP, a comunicação, em que as professoras responderam aos estímulos, evidenciando suas representações, através da escrita dos pensamentos que foram articulados quando do contato delas com o estímulo.

Segundo Bardin (2011), a análise do teste de ALP é iniciada a partir da reunião de palavras idênticas, sinônimas ou próximas em níveis semânticos.

3 Ressaltamos que, sendo todas do sexo feminino, resolvemos escolher nomes iniciados por Maria, para representar as inúmeras Marias deste país, que, como nossas docentes, são mães, pesquisadoras, educadoras, esposas e, muitas vezes, as provedoras do lar.

Depois, diante de um conjunto heterogêneo de unidades semânticas, realiza-se o agrupamento por classificação. Ou seja, as unidades significativas são divididas em categorias, pois, para que as informações sejam acessíveis, é preciso tratá-las, introduzindo uma ordem suplementar reveladora de uma estrutura interna que permita chegar a representações condensadas (análise descritiva do conteúdo) e explicativas (análise do conteúdo, veiculando informações suplementares adequadas aos objetivos da pesquisa). Durante os testes, os indicadores seriam o maior índice de preferência e maior prioridade na ordem das evocações; então, a combinação desses aspectos desvela o conjunto de itens que configura o cerne da representação. (ARRUDA, 2002)

Os dados obtidos foram submetidos, neste texto, à luz da perspectiva da interseccionalidade, ao considerar a combinação da sexualidade com outros tipos de critérios de diferença, como, por exemplo, geração, classe ou orientação sexual, enfatizando a importância de todos eles para compreender as concepções das docentes. Esse paradigma, enquanto teoria e metodologia, não foi o eixo condutor de análise original da pesquisa; contudo, para essa discussão de sistematização dos dados obtidos, apresentou-se como importante contribuição para a reflexão trazida aqui.

Esse conceito foi veiculado por Kimberlé Crenshaw (1989) para enfatizar o entrelaçamento das diferentes desigualdades – raça/etnia, gênero, sexo – que, em algum momento, se entremeiam e potencializam qualitativamente essas diferenças. Para Bilge (2009 apud POCAHY, 2011), essa perspectiva é apontada como uma das principais abordagens da terceira onda do feminismo, juntamente com as abordagens pós-estruturalistas e pós-modernas, a teoria feminista pós-colonial e as demandas das novas gerações feministas. Entendemos que, no campo da educação sexual, essa perspectiva se constitui num desafio para mudança da prática docente, de currículos e das posturas ideológicas, visto que a escola continua a reproduzir um sistema de ideias dominantes e a manter atitudes sexistas, racistas, classistas, homofóbicas e práticas discriminatórias, que conduzem, na maior parte das vezes, ao insucesso e à evasão escolar, entre outras consequências ainda mais perigosas e agressivas, como a violência física e simbólica.

RESULTADO E DISCUSSÃO

A caracterização dos sujeitos de uma pesquisa constitui um importante eixo de análise, uma vez que auxilia na leitura e apreensão de questões a eles relacionadas e, conseqüentemente, contribui para a interpretação da amplitude dos elementos provenientes de suas representações. O grupo possui faixa etária entre 40 e 50 anos, corroborado com as estatísticas fornecidas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), no artigo “Professores da educação básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração” (2017), de Milko Matijascic. Em relação à raça, segundo o Ipea, há uma discreta sub-representação dos negros entre os professores da educação básica quando comparados aos brancos, o que está em consonância com nossa pesquisa, na qual apenas uma mulher se declarou negra, enquanto as demais se declaram pardas.

Em relação à fé que professam, 60% afirmam ser católicas. Em seguida, um percentual de ordem de 20% declara-se praticante de religiões evangélicas, tendo o mesmo percentual de religião espírita. Das cinco professoras, três delas possuem mais de 23 anos de serviço, ou seja, destacamos a prevalência do grupo de professoras que estão em vias de aposentadoria. Todas as professoras possuem nível superior completo e pelo menos uma formação em nível de especialização.

Nos limites deste artigo, destacamos os resultados do teste ALP emergidos das representações e parte de dados obtidos nos questionários, distribuídos em duas grandes unidades de análise ou categorias: “representações sociais acerca da educação sexual e sexualidade” e “representações sociais acerca da orientação sexual”; e, dentro de cada uma delas, duas subcategorias.

As representações sociais acerca da educação sexual e sexualidade

A categoria discute o entendimento da sexualidade e da educação sexual, bem como apresenta duas subcategorias: “Educação sexual: vamos falar de sexo” e “Educação sexual: vamos falar com a professora de Ciências”.

Analisando as palavras do teste de associação livre a partir das palavras indutoras “sexualidade/educação sexual” e “orientação sexual/opção

sexual”, encontramos uma heterogeneidade nos vocábulos, então agrupamos de acordo com a semântica do maior número de vocábulos semelhantes, resultando numa representação da sexualidade e da educação sexual com uma perspectiva afetivo-sexual e preventiva.

Quadro 2 – Distribuição da frequência simples das palavras evocadas⁴ pelas professoras pelo teste de ALP

Evocações	Frequência
Orientação sexual	03
Prazer	03
Amor	03
Aceitação	03
Conhecimento	03
Prevenção	03
Comportamento	03
Opção	03
Conscientização	03
Escolha	03

Fonte: elaborado pelas autoras.

Os quatro primeiros termos remetem a uma representação da dimensão afetivo-sexual que engloba atração, desejo e prazer. Entretanto, é importante dizer que essa dimensão ultrapassa os relacionamentos afetivos e/ou sexuais e afinidades pessoais, pois envolve diferenças e dimensões socioculturais. Os seis termos seguintes remetem a uma vivência da sexualidade segura e responsável, focada na questão do acesso ao conhecimento para prevenção, principalmente das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e da gravidez. A partir dessa frequência de vocábulos e das respostas dos questionários, construímos as subcategorias a seguir.

4 Por uma questão de limite do artigo, não apresentaremos todas as palavras evocadas na ALP, só as mais representativas para esta discussão.

Educação sexual: vamos falar de sexo

A gênese da representação da sexualidade como práticas sexuais, revelada no excerto de uma das participantes, constitui-se a principal questão a ser trabalhada quando discutimos educação sexual, na medida em que se ancora ainda nas correntes antigas de pensamento do século XIX e início do século XX, quando se tratava apenas do controle da sexualidade e práticas sexuais. Jodelet (2001) analisa o conceito de ancoragem como atribuição de sentidos, inserindo o objeto numa rede de significações já construída sobre elementos formados, consolidados e, portanto, legitimados pela sociedade.

Essa concepção foi validada por publicações de médicos, sacerdotes e professores ligados a correntes médicas higienistas e de controle familiar (BUENO; RIBEIRO, 2018), a fim de ampliar o conhecimento sobre saúde das mulheres e sobre sexualidade no país. Barroso e Bruschini (1982) revelam que a motivação era de cunho moralista e biológico, que encontrava na perspectiva da educação sexual uma forma de evitar a “perversão moral” e as “psicoses sexuais” e garantir a reprodução da espécie de maneira “saudável”. Nunca foi de alterar o “lugar” da mulher na sociedade.

Eu acho interessante a ansiedade deles para tratar do tema, quando eu chego na sala e me apresento como professora de Ciências, eles perguntam logo: ‘a senhora vai falar sobre sexo? Que dia vai ser aula de sexo?’. Isso demonstra que eles têm interesse no tema e que precisam que dúvidas sejam esclarecidas. (Maria Luiza)⁵

Para os autores da TRS, as representações sociais são fixadas a partir de um fenômeno que é ao mesmo tempo social e cognitivo, descrito como a elaboração de uma representação do sujeito sobre algum objeto. Assim, as pessoas criaram representações de que falar de sexualidade é falar de sexo, de práticas sexuais. E na maioria das vezes, quando se fala de sexo, se

5 As entrevistas foram realizadas no ano de 2018 e todos os grifos presentes nas transcrições foram propostos por nós

faz de forma orientada por um modelo heteronormativo, referendado pela área das ciências exatas.

Wittig (2010) endossa que a ideia sobre os corpos sexuados tem ancoragem em um pensamento heterossexual normativo dentro de uma sociedade patriarcal, sendo a relação heterossexual ainda a referência para pensar outras expressões da sexualidade. O que foge à heterossexualidade normativa é considerado “excêntrico” e, portanto, “anormal”.

Com a sua inescapabilidade erigida em conhecimento, em princípio óbvio, em dado pré-adquirido a qualquer ciência, o pensamento hétero desenvolve uma interpretação totalizante da história, da realidade social, da cultura, da linguagem e simultaneamente de todos os fenômenos subjetivos. (WITTIG, 2010)

As representações sociais atuam como sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais. Sendo assim, interferem em processos muito variados quanto à difusão e à assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais.

Essa representação “natural/ingênua” se distingue do conhecimento científico, mas se torna tão legítima que adquire vital importância na vida das pessoas e nas interações sociais. “É uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. (MOSCOVICI, 1978, p. 36) Assim, as visões partilhadas por esse grupo de professoras da escola constituem um consenso da concepção de educação sexual como sinônimo de “sexo”. Essa realidade não é única, porém é compartilhada entre elas pela interação em seu ambiente de trabalho.

A presença da sexualidade na escola independe da intenção manifestada ou da posição explícita de um(a) professor(a), da existência ou ausência de um componente curricular de “educação sexual” ou da inclusão ou exclusão desses assuntos nos regimentos escolares. (LOURO, 1997) Sendo assim, aparece a representação de que é uma necessidade, mas com a concepção de controle dos corpos.

Eu penso que deve trabalhar, não é? Agora, hoje é uma banalização do sexo, principalmente entre eles, os adolescentes, que, assim, na maioria das vezes, eles são promíscuos, não sei se posso usar essa palavra, mas, assim, as meninas que são mais... [...] eu não acho certo as meninas na idade delas aí estarem na prática. (Maria Lúcia)

[...] Que a gente sempre bate nessa questão que é demais, elas começam no sexo cada vez mais cedo, não sabem se cuidar, então todo palestrante que vem aqui tentamos ensinar a se cuidarem, que tudo tem seu tempo. (Maria de Lourdes)

Independentemente do pensamento de colocar a discussão em pauta sobre sexualidade na escola, “ela está lá”, “[...] porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir’”. (LOURO, 1997, p. 81)

É fundante que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de sexualidade, raça, geração e gênero que circulam na sociedade, mas também as produz nos cotidianos escolares, e assim podemos perceber o quanto e como estão se constituindo as identidades dos sujeitos. Racismo, sexismo e homofobia/transfobia/lesbofobia estão na estrutura da formação da sociedade, produzida ao longo da história pelos incontáveis privilégios de brancos, ricos, homens e heterossexuais.

A nossa cultura tende a reduzir a sexualidade à sua função reprodutiva e genital. Sexualidade e reprodução são processos que se expressam graças a órgãos específicos do corpo, mas não significam a mesma coisa. Reprodução é o processo pelo qual a vida é gerada, ocorrendo, na espécie humana e em outras espécies, quando se encontram e se fundem os gametas – células reprodutivas – masculinos e femininos. Como dizem Fagundes e Barbosa (2011, p. 101): “Sexualidade é muito mais do que ter um corpo apto para procriar e apresentar desejos sexuais; pressupõe intimidade, afeto, emoções, sentimentos e bem-estar pessoal decorrentes, inclusive, da história de vida de cada um”.

Alterar concepções, crenças e valores tão bem arraigados e representados na cultura escolar e na sociedade não é tarefa fácil. É necessário

refletir e repensar conceitos, teorias e estratégias de ação, como também incorporar novas questões de análise para os estudos de gênero e sexualidade entrelaçados às questões de raça, geração, classe social, origem e outros marcadores de identidade.

Continuamos com outra representação que articula a sexualidade a outras “divisões” – neste caso, geração e sexualidade. A socialização cultural entre gerações não acontece de forma passiva, adquirindo aspectos multivariados provocados, por exemplo, pelo distanciamento na forma de pensar e de agir, de ser e de estar no mundo, e entrelaça-se na constituição dos gêneros e das sexualidades de estudantes, sobretudo a partir da manutenção e/ou reprovação de modelos que não se encaixem no paradigma dominante e culturalmente aceitável.

Também poderíamos questionar, do ponto de vista sociológico: onde se situam as fronteiras entre adolescência, juventude e idade adulta? Essa pergunta não poderia ser respondida de modo essencialista, pois as noções de adolescência e juventude são invenções sociais e historicamente situadas. (ALTMANN, 2009)

E quem são as novinhas? As novinhas não são as de 15, 16 anos; essas já estão rodadas, como eles mesmo dizem. Então, quem são as novinhas que as mú-sicas falam que vai pegar e acontecer? São cada vez as mais novas, as jovens estão perdendo uma parte importante da vida, que é a infância, porque eles estão sendo introduzidos cada vez mais cedo na vida sexual, cada vez mais cedo [...]. (Maria Lúcia)

Chegou uma menina lá na sala. Aí, um belo dia, fui fazer a chamada e perguntei por ela, e o pessoal: ‘professora, ela não vem mais’. Eu: ‘por quê?’. A turma respondeu: ‘ela engravidou, e ela abortou’. Aí chega me deu uma dor no coração, a menina novinha, acho que tinha uns 13 anos [...]. (Maria de Fátima)

Sendo assim, através da evocação “novinha”, o aspecto geracional se destaca frente a situações de mudança social, a fim de evidenciar a consciência oposicional e as maneiras para consolidar a nova cultura. (RUSCHEL; CASTRO, 1998)

Britto da Motta (2003) destaca que as pesquisas sobre gênero – diríamos também sexualidade – e gerações continuam pouco numerosas, apesar dessa

categoria representar elemento fundamental na dimensão da sociedade e na implementação de normas e políticas públicas, principalmente no que concerne ao envelhecimento, objetivo a que a autora tem se dedicado mais.

A representação muito recorrente e que aparece aqui em destaque é a de que meninas jovens são mais promíscuas do que os meninos e iniciam cedo sua vida sexual. O fato é que as meninas/mulheres estão sendo protagonistas de sua própria história e de sua sexualidade. A representação de algo pressupõe a relação do sujeito que representa com o objeto que, por sua vez, é representado. (JODELET, 2001) Esse esquema de Jodelet (2001) orienta o objeto de representação sobre a concepção da liberdade sexual de meninas/mulheres pelas professoras e, ao mesmo tempo, entende que as raízes históricas para manutenção dessa concepção vão além dos fatos apresentados – também perpassam a história de vida dos sujeitos.

O modelo dominante e mais aceito exige que as mulheres sejam recatadas e do lar, submissas e obedientes, e que ocultem e reprimam seu desejo sexual (MONTECINO AGUIRRE, 2008), diferentemente da avaliação que se faz dos homens pela sua disposição permanente ao sexo. Agrega-se a esse fato uma avaliação no sentido de desqualificar meninas/mulheres que expressam livremente sua sexualidade. (PULEO, 2003) Muitos estudos comprovam que prazer e desejos sexuais são considerados menos relevantes do que estudos sobre regulação social da sexualidade. (PARRINI; HERNÁNDEZ, 2012)

Dessa forma, através da teoria posta e das ações práticas, os dispositivos se impõem na sociedade, normatizando a vida do indivíduo e, consequentemente, de todo o corpo social, construindo o cidadão necessário a ela. Em estudo com jovens de 12 a 19 anos sobre sexualidade, desejo e prazer sexual, Niño Bautista e demais autores (2012) identificaram que, em que pese a existência de posições sexistas, essencialistas e normativas, tem havido uma transição no pensamento sobre sexualidade entre as jovens, gerando uma emergência de novas posições sobre contracepção, equidade e direitos sexuais.

Nessa perspectiva, buscamos ancoragem nos estudos de Foucault (1992, 2017), na medida em que o autor defende que a sociedade quer controlar a sexualidade, não fazendo uso da repressão, mas a partir do saber/

poder. O sexo passou a ser controlado, submetido a regras e normas, e buscava uma sustentação científica para justificar essas concepções. Foucault (2017) enfatiza que a sociedade capitalista não reprimiu o sexo; ao contrário, é incitada a manifestar-se e a falar da sexualidade. A vontade de saber da nossa sexualidade, opiniões e pensamentos instituídos por ela torna-se uma forma de controle disciplinar do corpo na sua individualização e, conseqüentemente, controle da sexualidade das adolescentes.

Educação sexual: vamos falar com a professora de Ciências

Algumas áreas foram, ao longo do tempo, sendo identificadas pelo seu conteúdo científico correlato ao que seria discutido na educação sexual. A biologia é uma delas. Silva (2002) enfatiza que o aspecto biologizante da educação sexual se iniciou a partir da década de 1920, com o intuito de ensinar a fisiologia sexual nos moldes do discurso higienista. A biologia (para o ensino médio) ou ciências (para o ensino fundamental) isolada de outras áreas não é capaz de explicar, por exemplo, o que é sexualidade, já que biologicamente esse conceito fica mais restrito à reprodução e à conservação da espécie; contudo, a sexualidade contempla também emoções, desejos e fantasias ligados à dimensão psicológica, entre outros aspectos.

A sexualidade, assim como o gênero, perpassa por uma construção social marcada pela história, centrada na cultura e para além das manifestações do corpo biológico. Sexualidade pode ser compreendida “[...] como um processo relacional intenso que se fundamenta, basicamente, em elementos circunspetcos que se complementam: o potencial biológico, as relações sociais de gênero e a capacidade psicoemocional dos indivíduos”. (FAGUNDES, 2005, p. 1)

Nesse sentido, uma das participantes apresenta uma representação social ainda marcante de condição “física e anatômica” na constituição da sexualidade.

Sexualidade se constitui em um conjunto de condições físicas e anatômicas. Essas condições se manifestam no comportamento sexual e emocional em relação ao outro. (Maria Lúcia)

Assim, seguindo a lógica das relações de poder, percebemos que não existe silêncio. Na verdade, no ambiente escolar, fala-se muito de sexo, mas temos presente sempre a tentativa de administrá-lo no campo da biologia ou do comportamento social.

A sexualidade precisa ser compreendida, para além dessa questão reducionista, “[...] como um constructo histórico, como sendo produzida na cultura, cambiante, carregada da possibilidade de instabilidade, multiplicidade e provisoriedade”. (LOURO, 2007, p. 210) Essa concepção abrangente pode evitar práticas e atitudes discriminatórias, alicerçadas em nome de um determinismo biológico, quando, na verdade, são produzidas histórica e socialmente em consonância com as concepções foucaultianas, nas quais a sexualidade está intimamente relacionada ao poder. Desse modo, o(a) professor(a) é considerado(a) um agente do poder construído historicamente no âmbito escolar, que tem como alicerce a Igreja e as classes dominantes.

Na perspectiva da ancoragem, as formas cotidianas dos saberes que ligam o objeto à representação se constituem, quanto ao sentido e significado do estranho, em algo familiar. Desde muito tempo, comumente se acredita que os conteúdos das ciências biológicas são mais próximos da sexualidade do que os ensinamentos formulados pela física, química ou matemática. Segundo Moscovici (1978), em torno da sexualidade, gira o veto social da libido.

Nesse sentido, as docentes constroem um sistema de representação da sexualidade centrado nos referentes socioafetivos, já descritos anteriormente. Esse aspecto pode ser verificado no estudo de Oliveira e Sousa (2008) pela existência de um esforço para que as temáticas da sexualidade e educação sexual façam parte do universo de trocas interpessoais a partir dos vínculos estabelecidos por meio de diálogos com esposas, filhos, médicos, ginecologistas e colegas, como, por exemplo, os profissionais de ciências biológicas.

Destarte, pelo fato de a representação ser uma reconstrução expressiva dos sujeitos, pode provocar uma defasagem em relação à imagem do objeto. Esse aspecto faz com que a sexualidade se constitua em uma forma de conhecimento que agrega elementos diversificados em seus conteúdos. De acordo com Jodelet (2001, p. 36), “Esta defasagem pode ser devida

igualmente a intervenção especificadora dos valores e códigos coletivos, das implicações pessoais e dos engajamentos sociais dos indivíduos”.

Nesse sentido, podemos inferir que o sexo é discutido no ambiente escolar, mas como algo que se deve administrar, regular, para o bem de todos, por um “profissional da área biológica”, fazer funcionar segundo um padrão normal. Nessa perspectiva, a sexualidade está limitada à sua percepção biológica, delimitando uma fronteira entre os sujeitos, masculino/feminino, heterossexual/homossexual, branco/preto ou jovem/velho. Essas representações são úteis e públicas para regular o sexo, para normalizá-lo. Fala-se por ele a partir de outros pontos de vista, uma concepção que é autorizada para obter os efeitos determinados por um padrão social.

As representações sociais acerca da orientação sexual

As palavras evocadas, “orientação sexual” e “opção sexual”, fazem referência ao tema transversal proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Na concepção dos PCNs, o educador tem autonomia para identificar as diferentes estratégias e metodologias para trabalhar o tema da orientação sexual. No currículo oficial, as atitudes pedagógicas do educador devem pautar-se no reconhecimento da legitimidade e licitude das expressões da sexualidade manifestadas pelas crianças e jovens. (BRASIL, 2000)

Para agrupar as principais representações das docentes acerca da orientação sexual, delimitamos as seguintes subcategorias: “viés do (pré) conceito evidente” e “viés do (pré)conceito sutil”.

Viés do (pré)conceito evidente

Enfatizamos que o preconceito manifesto ou evidente constitui uma das primeiras expressões de discriminação e se refere às formas abertas e atividades manifestadas de modo aberto através de atitudes negativas que envolvem rejeição a determinados indivíduos ou grupos sociais (FLEURY; TORRES, 2010; LIMA; VALA, 2004), nesse caso, com relação à orientação sexual.

As representações destacadas a seguir estão ancoradas em estereótipos, padrões de gênero, evidenciando fortes vínculos com a heteronormatividade e outros arsenais normativos, normalizadores e estruturantes que reforçam a hierarquização dos corpos, identidades, expressões, comportamentos, valores morais e estilos de vida. Desse modo, a ancoragem exerce um papel fundamental nas análises das representações sociais, pois constitui uma parte operacional do núcleo central, que consiste num processo de integração cognitiva do objeto (orientação sexual) a um sistema de pensamentos e crenças sociais preexistentes, enraizando-o ali por meio da memória. (FRANCO, 2004; JUNQUEIRA, 2007; PLACCO, 2005)

É isso realmente o que você é ou você está por modismo? Eu digo, eu digo! Não precisa dessas plumas todas, você primeiro tem que se entender... Esse negócio de vocês estarem por modismo é uma complicação, vocês estão perdendo o respeito por si mesmo. [...] duas meninas se puxaram e deram o maior beijo, eu fiquei assim esperando. (Maria de Fátima)

[...] veio uma pessoa fazer a mesa-redonda que era homossexual, aí ela chegou perto de mim e disse assim: 'pró, onde é o toailete?'. Aí eu: eita e agora? Qual eu indico? Aí, eu disse: 'o toailete dos professores fica ali...'. Aí ela: 'Onde é o masculino e o feminino?'. Aí eu fiquei... O que eu faço? Aí eu disse: 'Os dois são ali bem próximos'. Aí ela chegou na porta e não tinha identificação, aí ele: 'Pró, onde a senhora vai?'. Eu não vou mentir, eu fiquei hiperconstrangida, é uma pessoa que tem uma vida sexual bem diferente das nossas, e depois vai usar o banheiro que eu e você usamos. É complicado, você entra num banheiro e lá vem um cara. Primeiro, eu sou supertímida, não dá. (Maria Antônia)

Entendemos que a concepção sobre a heteronormatividade compulsória (LOURO, 1997; SCOTT, 1990) obriga os sujeitos a terem como padrão de normalidade somente a configuração heterossexual. Portanto, as orientações diferentes desse padrão imposto pela sociedade são sumariamente rechaçadas e, para legitimar essa desigualdade, problemas, desvios, patologias diversas de caráter essencialista são arrolados no intuito de manter a heterossexualidade como possibilidade única de vivenciar uma sexualidade saudável e moralmente aceita.

Esse preconceito, conhecido como homofobia/lesbofobia/transfobia, nos mostra que a escola (re)produz, mantém e pode contribuir para

o estabelecimento de mecanismos que levem a relações de ódio, violência e exclusão social, porque objetivam determinar os modos como devem ser os meninos e as meninas, sem incluir a possibilidade de qualquer um destes sentir-se à vontade em relação a possíveis desejos por pessoas do mesmo ou ambos os sexos, ou ainda por nenhum deles.

Portanto, o preconceito se organiza com base em uma função cognitiva indispensável à composição do nosso cotidiano, ao utilizar-se da contenção do pensamento, da universalização de circunstâncias experienciadas em categorias compartilhadas socialmente, dada a organização heterogênea das práticas do dia a dia. (HELLER, 1992) Assim, o preconceito esteia e conserva os mecanismos institucionais das relações de poder, ao possibilitar que certos grupos continuem arranjados de maneira subordinada nas dinâmicas de participação e democratização de uma determinada sociedade. Nesse ideário, presencia-se um processo de sujeição que compreende negativamente as interações sociais.

Viés do (pré)conceito sutil

O preconceito sutil ou latente caracteriza por um discurso disfarçado, que encobre os reais sentimentos e crenças a respeito de um determinado contexto ou grupo social. Não obstante, essa sutileza acaba perpetuando as desigualdades sociais. (FLEURY; TORRES, 2010; LIMA; VALA, 2004) Vejamos os excertos:

Porque esta é uma questão de opção ou mesmo de gênero, porque tem o macho e a fêmea, como diz a escola, eu considero o terceiro sexo, os homossexuais. (Maria Luiza)

[...] vocês não são impedidos de sentar aqui, de ficar aqui, mas namorar já não é adequado. Vocês fizeram essa opção, não é preconceito, mas na escola não é adequado. (Maria de Fátima)

A representação que destacamos aqui é de ilegitimidade e não reconhecimento de direitos dos homossexuais, sejam meninos ou meninas. Grupos nomeados de “minorias”, como os homossexuais, permanecem

lutando por reconhecimento e por legitimação, buscando sua inclusão, em termos igualitários, ao conjunto da sociedade – como possibilidade de união legalizada, de adoção de filhos, direito a herança, entre outros. A negação inicia-se cedo, cerceando o direito de estar em determinado lugar ou de ser como se é.

Nesse sentido, as representações não espelham a realidade, ou seja, não espelham o mundo “real” tal como ele é em sua “essência”. Representação, nesse contexto, é o modo de produção de significados através da linguagem – palavras escritas ou linguagem oral – que, ao representar os signos (modelos), dão sentido aos nossos pensamentos, sentimentos, ações, valores, à nossa identidade – a quem somos e a que grupo pertencemos. (HALL, 2000)

Assim, os sujeitos, conforme a orientação sexual, desde a mais tenra idade, encontram-se inseridos em práticas de significação – nesse caso da escola, que ensina tipos de comportamentos, desejos, valores, pensamentos – e vão inscrevendo a sexualidade nos corpos. Essas práticas de significação vão se constituindo ao longo do tempo, funcionando como um amplo domínio simbólico no qual e através do qual é dado sentido às nossas vidas, produzindo, assim, a subjetividade. Vivemos nossa subjetividade em um contexto social cuja linguagem e cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e nas quais assumimos nossas identidades. É nesse âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais – de gênero, sexuais, nacionais, raciais ou de classe. Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos à medida que eles são interpelados a partir de diferentes situações, instituições e agrupamentos sociais.

Portanto, as diversas práticas escolares discriminatórias ganham forma dentro e fora da sala de aula, ora com representação do preconceito manifesto, ora com o preconceito latente, como podemos perceber nas entrelinhas dos excertos destacados. É possível dizer que, na contemporaneidade, os atravessamentos das fronteiras de gênero e sexualidade parecem frequentes ou, quem sabe, talvez estejam mais visíveis.

Assim, a escola, como qualquer instituição social, estabelece permanente diálogo com o contexto social no qual está inserida, sofrendo

pressões por parte deste, mas também sinalizando as demandas sociais. A realidade escolar é, muitas vezes, a realidade de seu entorno, de modo que as representações e os relatos são representativos da realidade social da qual a escola e seu grupo de professores fazem parte.

Assim como outras instituições sociais, a escola tem em sua essência o papel de legitimar a ordem social e regular comportamentos e relações, acabando por reproduzir as estruturas de pensamento presentes na sociedade. Ela se configura como espaço público no qual estão inseridos diferentes aspectos da cultura, como valores, tipos de estrutura familiar, crenças, atitudes, identidades de gêneros e distintas orientações sexuais.

Portanto, reconhecer a existência de uma educação que respeite a diversidade sexual, já existente no universo escolar, se constitui num importante apoio no trabalho de uma educação sexual voltada para a compreensão política da sexualidade humana, condição necessária à superação do preconceito e da invisibilidade social ao qual gays, lésbicas, travestis e transexuais estão expostos.

ASPECTOS CONCLUSIVOS

Os resultados parciais da pesquisa discutidos neste artigo apresentam as concepções, crenças e atitudes de um grupo de professoras sobre educação sexual, sexualidade, orientação sexual e opção sexual. Eles apontam uma representação social, um sentido compartilhado centrado em conceitos normativos baseados no papel social de homens e mulheres, na heterossexualidade compulsória e no controle dos corpos e da sexualidade.

Segundo Moscovici (2010), as representações sociais são mecanismos dinâmicos e complexos, produto de um conjunto de relações e comportamentos que aparecem e desaparecem. Eles se ancoram em sistemas de crenças e valores do mundo a partir de um pensamento preexistente, às vezes do senso comum, tornando possível a mobilização de elementos novos, que se juntam aos já existentes para somar-se a estes ou para transformá-los.

A análise e a reflexão fomentadas identificaram lacunas, dificuldades e conflitos presentes no ambiente escolar, assim como convergências e

divergências entre as concepções, conteúdos e crenças individuais e coletivas. Nesse processo de construção, buscamos saber como as pessoas pensam e descrevem o mundo e sua existência e, em consequência, como orientam o seu comportamento, suas práticas sociais e docentes. Foi possível compreender que os saberes do cotidiano sobre sexualidade modelam as representações sociais de educação sexual.

Identificamos também que novos elementos incorporados às representações das professoras foram capazes de conduzir a uma produção de novos significados positivos para a educação sexual. Ou seja, a literatura e a experiência nos mostraram que é positivo educar para a sexualidade e assim, colaborativamente, construir uma proposta de formação para docentes, levando em consideração a interdependência entre as variáveis raça/etnia, geração, gênero e classe, que estão imbricadas em toda sua complexidade e se constituirão um aporte necessário para a implantação da educação sexual nas escolas de Senhor do Bonfim.

Referências

- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de. (org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2. ed. ver. Goiânia: AB Ed., 2000. p. 27-38.
- ALTMANN, H. Educação sexual em uma escola: da reprodução à prevenção. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 175-200, jan./abr. 2009.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. *Múltiplas Leituras*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jul. 2008.
- ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 127-147, nov. 2002.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARROSO, C.; BRUSCHINI, M. C. A. *Educação sexual: debate aberto*. Petrópolis: Vozes, 1982.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000.

- BRITTO DA MOTTA, A. A categoria geração na pesquisa científica. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM ENFERMAGEM, 12., 2003, Porto Seguro, BA. *Anais* [...]. Porto Seguro: ABEN, 2003
- BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. *In*: LOURO, G. L. (org.). *O corpo educado: pedagogia da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 83-111.
- BUENO, R. C. P.; RIBEIRO, P. R. M. História da educação sexual no Brasil: apontamentos para reflexão. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 49-56, 2018.
- CHAUÍ, M.; KEHL, M. R.; WEREBE, M. J. Educação sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, p. 99-110, 1991.
- COSTA, J. F. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- CRENSHAW, K. *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: a Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. *University of Chicago Legal Forum*, Chicago, n. 1, p. 139-167, 1989.
- FAGUNDES, T. C. P. C. Educação sexual na Bahia nas primeiras décadas do século XX. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 95-96, 2017.
- FAGUNDES, T. C. P. C. Sexualidade e gênero uma abordagem conceitual. *In*: FAGUNDES, T. C. P. C. *Ensaio sobre educação, sexualidade e gênero*. Salvador: Helvécia, 2005. p. 9-20.
- FAGUNDES, T. C. P. C.; BARBOSA, M. P. M. *Oficinas sobre sexualidade e gênero*. 2. ed. Salvador: Helvécia, 2011.
- FRANCO, M. L. P. B. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 169-186, jan./abr. 2004.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. Revendo a história da educação sexual no Brasil: ponto de partida para construção de um novo rumo. *Nuances*, Presidente Prudente, SP, v. 4, n. 4, p. 123-133, 1998.
- FLEURY, A. R. D.; TORRES, A. R. R. *Homossexualidade e preconceito: o que pensam os futuros gestores de pessoas*. Curitiba: Juruá, 2010.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade: I: a vontade de saber*. Tradução Maria T. da Albuquerque e J. A. G. Albuquerque. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira L. Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- JODELET, D. *Loucuras e representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- JODELET, D. *As representações sociais*. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- JUNQUEIRA, R. D. *Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas*. *Bogoas*, Natal, v. 1, n. 1, p. 1-22, jan./dez. 2007. Disponível: www.cchla.ufrn.br/vo1n01arto7_junqueira.pdf. Acesso em: 15 maio 2018.
- LIMA, M. E. O. VALA, J. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 9, n. 3, p. 401-411, 2004.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas as tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, 2007.
- LOURO, G. L. Pensar a sexualidade na contemporaneidade. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. *Sexualidade*. Curitiba: SEED/PR, 2009. p. 29-35.
- MATIJASCIC, M. Professores da educação básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração. *Texto para discussão*, Rio de Janeiro, p. 7-37, 2017. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7929/1/td_2304.pdf. Acesso em: 10 mar. 2018.
- MONTECINO AGUIRRE, S. Hacia una antropología del género en Chile. In: MONTECINO, S. (comp.). *Mujeres chilenas: fragmentos de una historia* Santiago. Chile: Editorial Catalonia, 2008. p. 89-132.
- MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais. In: JODELET, D. (org.). *As representações sociais*. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 41-64.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- NIÑO BAUTISTA, L. *et al.* Cambios persistentes en conocimientos, actitudes y prácticas sobre sexualidad en adolescentes y jóvenes escolarizados de cuatro municipios de Santander – Colombia. *Revista de la Universidad Industrial de Santander. Salud*. Bucaramanga, v. 44, n. 2, p. 21-33, 2012.

OLIVEIRA, R. A. P.; SOUSA, C. P. de. Resultados preliminares de um estudo sobre representações sociais de educação sexual junto a orientadores de escolas públicas cuiabanas. *Proficiência*, Cuiabá, n. 3, p. 159-184, 2008.

PARRINI, R.; HERNÁNDEZ, C., A. *La formación de un campo de estudios Estado del Arte sobre Sexualidad en México 1996-2008*. Rio de Janeiro: CEPESC, 2012. Disponível em http://www.clam.org.br/uploads/arquivo/Estado_del_Arte_Mexico.pdf. Acesso em: 15 set. 2019.

PLACCO, V. M. N. de S. Um estudo de representações sociais de professores do ensino médio quanto à AIDS, às drogas, à violência e à prevenção: o trabalho com grupos focais. In: MENIN, M. S. de S.; SHIMIZU, A. de M. (org.). *Experiência e representação social*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 295-314.

POCAHY, F. A. Interseccionalidade e educação: cartografias de uma prática conceito feminista. *Textura*, Canoas, v. 13, n. 23, p. 18-30, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/984>. Acesso em: 21 fev. 2019.

PULEO, A. H. Moral de la transgresión, vigencia de un antiguo orden. *Isegoría: revista de filosofía moral y política*, Madrid, n. 28, p. 245-251, 2003.

RUSCHEL, Â. E.; CASTRO, O. P. de. O vínculo intergeracional: o velho, o jovem e o poder. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v. 11, n. 3, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721998000300011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 11 jul. 2019.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 15, p. 5-72, jul./dez. 1990. Edição especial - Mulher e Educação.

SILVA, O. M. da. Origens da educação (Sexual) brasileira e sua trajetória. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO da UFPI, 2., 2002, Teresina. *Anais [...]*. Teresina: EdUFPI, 2002. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.13/GT13_4_2002.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

TEIXEIRA FILHO, F. S.; SANTIS, M. B. de; SILVA, R. G. da. Corpo, afecto e sexualidades: capacitando professores para o trabalho com a educação sexual nas escolas. *Núcleos de Ensino*, São Paulo, v. 1, p. 141-154, 2003. Disponível em: www.unesp.br/prograd/PDFNE2002/corpo%20affecto.pdf. Acesso em: 22 dez. 2018.

WEREBE, M. J. G. *A educação sexual nas escolas*. São Paulo: Moraes, 1977.

WITTIG, M. O pensamento hétero. In: BLOG Mulheres rebeldes. [S. l.], 6 jul. 2010. Disponível em: <http://mulheresrebeldes.blogspot.com/2010/07/sempre-viva-wittig.html>. Acesso em: 15 set. 2019.

Educação e inclusão na rede federal

(Re)existências necessárias

Izanete Marques Souza

Ercílio Neves Brandão Langa

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

Eu canto aos Palmares
sem inveja de Virgílio, de Homero e de Camões
porque o meu canto é o grito de uma raça
em plena luta pela liberdade.
(TRINDADE, 2005)

INTRODUÇÃO

Como toda a humanidade é semelhante nos direitos e deveres sociais, também é semelhante na capacidade de produção e sistematização do conhecimento científico e acadêmico. Isso implica dizer que todo estudante é capaz de aprender, diferenciando-se apenas em relação aos tempos indi-

viduais, os quais estão atrelados às oportunidades de aprendizagem vivenciadas por grupos sociais ou indivíduos diversos e a possíveis necessidades específicas para aqueles que possuem algum tipo de deficiência, os quais deverão ser atendidos concomitantemente pelos serviços educacionais gerais e por serviços que estejam de acordo com as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica.

Isso implica uma educação multicultural e, para que o processo ensino-aprendizagem aconteça dentro dos princípios do multiculturalismo crítico e transformador (CANDAU, 2012b; MCLAREN, 2000), torna-se indispensável o empreendimento de ações de pesquisas que possibilitem às instituições de ensino o conhecimento da identidade de seus estudantes.

Ademais, é preciso que essas instituições utilizem os dados sobre as identidades de seus estudantes para nortear o planejamento e as ações pedagógicas a fim de permitir o acesso a uma educação de qualidade, cujos processos pedagógicos permitam a permanência com êxito¹ dos estudantes, principalmente daqueles pertencentes aos grupos sociais tradicionalmente marginalizados.²

Para que a educação para os negros, para os indígenas e para os demais grupos sociais que, no Brasil, ainda representam os grupos marginalizados seja realmente inclusiva, interculturalmente crítica e transformadora, é preciso que as instituições de ensino conheçam os seus estudantes e façam uso desse conhecimento de modo a concretizar as diversas formas de inclusão social.

Nesse viés, o projeto de pesquisa “Quem são os/as negros/as deste Campus?”³ desenvolveu-se com a metodologia quali-quantitativa através

1 A concepção de permanência aqui utilizada refere-se ao estudante que ingressa na rede federal de ensino e conclui o curso no qual se matriculou. O êxito é entendido como a superação das dificuldades encontradas de modo que a sua aprovação anual ou semestral no curso vai além da obtenção da nota mínima necessária. Inclui a superação de possíveis lacunas do letramento acadêmico que possam existir antes do ingresso do estudante na rede federal de ensino.

2 Concebemos o termo “marginalizado” como privado do direito de usufruto das oportunidades sociais definidas na Declaração dos Direitos Humanos.

3 Projeto com financiamento e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (Pibic-EM), do Conselho Nacional de Desenvolvimento

da qual buscou-se examinar os dados quantitativos através da análise qualitativa de conteúdo, seguindo os princípios definidos por Bardin (2009), optando-se por uma análise temática na qual os temas foram classificados a partir da associação de expressões do mesmo campo semântico que se repetiram durante as entrevistas.

A metodologia pautou-se também nos princípios etnográficos, os quais correspondem a um paradigma de construção do processo de conhecimento da pesquisa em educação que busca estudar as características identitárias de um determinado grupo étnico, se ancora na abordagem qualitativa e traz como concepção uma descrição densa de múltiplas estruturas conceituais complexas subjacentes em uma realidade específica, a qual está subsidiada em uma cultura a ser compreendida e respeitada simultaneamente.

Os colaboradores do estudo foram 230 estudantes que compunham as 26 turmas do *locus*. Esses colaboradores foram entrevistados com um questionário semiestruturado, composto de uma questão objetiva e sete subjetivas, organizadas de modo que as respostas pudessem mostrar a identidade socioeconômica, pedagógica e filosófica dos entrevistados, que aderiram voluntariamente à pesquisa.

O material analisado é composto pelas respostas dos estudantes negros da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cotistas ou não, pelos dados obtidos através da Plataforma Nilo Peçanha (PNP), pelos números tabulados a partir do Censo Escolar e demais dados institucionais abertos, pelos documentos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), pelos dados disponibilizados pela Diretoria de Registro e Controle Acadêmico (Drac) e pelos relatórios de gestão da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab).

Toda a análise das informações foi feita olhando para as instituições de ensino como espaço de possível democratização do saber, como

Científico e Tecnológico (CNPq) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), chamada nº 02/2017.

espaços de (re)existências, de modo a dialogar com o pensamento de Silva (2016), quando afirmou que a escola é um lugar de refúgio para os negros, porque, ao apropriar-se da linguagem utilizada pelo opressor, aumentam as chances de identificar, denunciar e combater o racismo institucional a que as classes marginalizadas são impostas constantemente. Portanto, para ela:

Refúgio [...] não é um abrigo, mas um instrumento para fazer conhecido e reconhecido um povo, o nosso povo negro, e sua luta. É preciso manejar as linguagens que utiliza o opressor [...], para poder combater as opressões implícitas e também as declaradas que nos são impostas. (SILVA, 2016, p. 7)

Desse modo, pode-se dizer que o objetivo deste artigo é registrar e analisar, à luz dos dados da pesquisa, a potencialidade da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, assim como da Unilab, como espaço de inclusão educacional dos negros e indígenas tomando como referência as Leis nº 10.639/2003, nº 11.645/2008 e nº 12.711/2012, as quais são conquistas do Movimento Negro Unificado e dos movimentos sociais indígenas. Essas leis estabelecem tanto a obrigatoriedade do ensino da diversidade cultural afro-brasileira e indígena nas instituições de ensino – sejam elas públicas, particulares ou mistas – quanto a reserva de pelo menos 50% das vagas nas Instituições de Ensino Superior (IES) para estudantes oriundos integralmente da escola pública.

O LUGAR DA RESISTÊNCIA E DA (RE)EXISTÊNCIA

Em tempos de retirada de direitos conquistados a duras e longas estações de negociação, pesquisas, lutas, resistência e (re)existências, nos quais vivencia-se um processo de inversão de valores da classe dominante em relação à classe trabalhadora, é imprescindível analisar o papel desempenhado pelas universidades e demais IES no constructo da inclusão social, do empoderamento e legitimidade político-epistemológica dos integrantes das classes ainda marginalizadas, a exemplo dos negros, das mulheres, dos quilombolas, dos indígenas urbanos e aldeados, entre outras.

O Brasil, que vulgarmente é denominado de multicolor, é um país estruturalmente racista, preconceituoso e excludente. Entretanto, a partir da década de 1980, abriu as portas para uma política administrativa mais progressista, inclusiva, equânime. Contudo, após dez anos de avanço social a largos passos, com a redução no número de moradores de rua e de mortes em consequência da fome e com maior inclusão de negros e membros da classe trabalhadora, indígenas e quilombolas nas IES, o país vivencia, em pleno século XXI, um processo de tentativa de destruição dessas conquistas, inclusive daquelas que antecederam a década de 1980, a exemplo do Ministério do Trabalho.

No campo da educação, é imprescindível lutar pela manutenção do papel desenvolvido pelas IES no sentido de promover a democratização do conhecimento científico na formação de profissionais críticos e altamente qualificados para atuarem nos diversos campos da sociedade de forma humanizada e inclusiva. Contudo, para além da formação profissional, a maior possibilidade de inclusão dessas IES está nas condições propícias à descolonização do pensamento, haja vista que muitas famílias e demais espaços sociais ainda promovem uma educação, às vezes, racista, excludente e opressora devido às ações e aos princípios propagados pela classe hegemônica.

Devido à importância da gratuidade das IES públicas no processo de empoderamento dos membros das classes marginalizadas, que resulta em qualidade de vida para os cidadãos trabalhadores, é importante lembrar que a primeira instituição pública de ensino foi criada em 1808 – a Escola de Cirurgia da Bahia –, seguindo, de certa forma, os passos da Itália e da França.

Contradizendo a falácia atual da classe hegemônica, essa escola não atendia prioritariamente à classe trabalhadora. Ou seja, a realidade da criação de uma escola pública de ensino superior para atender primeiro aos membros das famílias da classe dominante perdurou até a implantação das cotas raciais – também chamadas de cotas sociais – no Brasil a partir dos anos 2000.

Prosseguindo com a implantação de escolas públicas de ensino superior no Brasil, em 1820, criou-se a primeira universidade a oferecer diversos cursos – Medicina, Politecnologias, Direito – e, em 1827, foi a vez das Faculdades de Direito de São Paulo e de Olinda. Apesar de não resultar de processos

dialógicos com vistas a atender primordialmente às demandas sociais dos brasileiros, essas instituições tiveram uma importância significativa no processo de democratização do ensino público de nível superior e de qualidade.

Hoje, essas e outras instituições apresentam um perfil de cooperador com as (re)existências das minorias no poder na perspectiva da concepção de (re)existir posta por Benitte (2018), quando afirma que “não somos a academia do privilégio, somos a academia da (re)existência” e que (re)existir implica refletir e debater

[...] acerca da intelectualidade negra nos diferentes campos e áreas do conhecimento científico, na perspectiva da resistência, enfrentamento e combate no campo científico das diversas formas de racismo e segregação da população negra e dos pesquisadores/as negros/as nos espaços sociais, especialmente na produção acadêmica com interlocução com a sociedade. (BENITTE, 2018, p. 17)

Pensando nessa (re)existência, retomam-se aqui os dados da pesquisa “Quem são os/as negros/as deste campus?” para informar que, dos 230 entrevistados, 181 eram negros autodeclarados, 53 afirmaram o seu gosto por música, dança e esportes, 18 disseram gostar apenas de esportes, 17 têm como principal forma de lazer e meta a ser alcançada o aprofundamento dos seus conhecimentos em jogos eletrônicos e 8 têm a leitura como principal forma de relaxamento. Os demais apresentaram gostos nas mais diversas formas de lazer, que não se incluem as aqui citadas e cujo quantitativo varia entre um e três para cada opção e, por isso, não serão analisados neste texto.

Esses dados reforçam a necessidade da (re)existência tanto docente quanto discente no sentido de resistir ao racismo estrutural que retoma as suas origens quando tenta coibir o empoderamento dos povos negros e das demais etnias que representam as minorias no poder público com ações que tentam incutir a ideia de que o negro nasceu para subalternidade ou para a marginalidade.

É com o intuito de sustentar e ampliar o movimento de acolhimento da diferença a partir da certeza da incompletude dos modelos, sejam eles quais forem, que os pesquisadores da educação básica e superior não podem furtar-se à dialogicidade e à implicabilidade do fazer pedagógico e científico

(MACEDO, 2015) na análise do papel tanto de inclusão quanto de exclusão social, de acolhimento ou de repulsa das diferenças desempenhado pelas IES, de modo que possa construir pontes de (re)existências que explicitem a produção do conhecimento de todos os representantes da diferença.

No tocante ao quesito preconceito, dos 181 negros autodeclarados, 40 afirmaram já ter sido vítima de algum ato de racismo ou preconceito; três relataram ter sido vítima de preconceito em função da sua orientação sexual; seis informaram que o preconceito que os vitimou foi em relação ao seu cabelo e “por conta do tom de pele”; dois declararam ter sido vitimados por preconceito em função da sua condição financeira; e um entrevistado explicou que já sofreu preconceito em decorrência do seu peso e que as práticas preconceituosas eram praticadas também por parentes. Outro entrevistado expôs já ter sido vítima de xenofobia e preconceito religioso. Esses dados correspondem a 29,2% dos 181 negros autodeclarados e a 23,3% dos 230 entrevistados, o que demonstra que, na verdade, os índices de vítimas de preconceitos e de racismo são muito mais altos, já que o silenciamento do racismo ainda é uma realidade latente, seja por medo ou vergonha da vítima em expor os fatos, seja por falta de consciência política acerca do que seja o racismo.

Essa possível “inconsciência” do racismo estrutural da sociedade brasileira pode ser reificada a partir das respostas dos estudantes, inclusive dos negros autodeclarados, no quesito cotas raciais para o ingresso no meio acadêmico: dos 230 entrevistados, 129 – inclusive brancos autodeclarados – afirmaram ser favoráveis às cotas raciais, alguns explicitando como argumento o caráter de reparação das injustiças sociais sofridas pelos negros e pelos indígenas ao longo da história brasileira.

Contudo, outros 47 entrevistados afirmaram não ser favoráveis às cotas e 26 se declararam como imparciais em relação às cotas raciais. Houve 28 desses estudantes que não relataram a sua opinião, o que nos apresenta um percentual de 43,9% de pessoas que não reconhecem o racismo estrutural, institucional e social no Brasil. Esse percentual demonstra a cauterização da consciência humana em relação às disparidades que representam as injustiças sociais, uma vez que a indiferença é uma das formas mais cruéis de opressão forjada na suposta aceitabilidade que gera a invisibilidade.

Dentre os diversos conflitos identitários enfrentados em decorrência do racismo estrutural, é válido ressaltar que, diante de um número considerável de estudantes negros favoráveis às cotas raciais, apenas um explicitou a sua condição de cotista durante a entrevista, o que mais uma vez está relacionado à condição de reconhecimento identitário feita por grupos externos, dentro das práticas de racismo estrutural, que insistem em apresentar o negro na condição de subalternizado em detrimento da condição de empoderado, seja retratando-o como escravizado ou simplesmente como executor de tarefas pouco ou nada valorizadas pela classe hegemônica, na qual os sujeitos de pele branca não tiveram

[...] em nenhum momento a cor de sua pele clara como objeto de representações negativas e de construção de uma identidade negativa que, embora inicialmente atribuída, acabou sendo introjetada, interiorizada e naturalizada pelas próprias vítimas da discriminação racial. (MUNANGA, 2005)

Os estudantes que se afirmaram contrários às cotas sociais, em sua maioria, utilizaram como argumento a meritocracia intelectual, reafirmando o racismo tanto estrutural quanto institucional, aliado ao pensamento colonizado, que finge o desconhecimento do fato de que o critério das cotas está associado também ao desempenho acadêmico.

Os que possuíam posição parcialmente favorável podem representar, olhando por outro lado, um provável processo de transição ideológica entre a defesa da meritocracia intelectual e o reconhecimento do mito da igualdade racial no Brasil, que é um resultado histórico de uma escandalosa desigualdade de oportunidades sociais e educativas, e de que os negros, principalmente, têm empreendido lutas diversas para desfazer essa falácia e fazerem-se respeitados justamente pela diferença racial.

NÃO AO RETROCESSO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

A partir das informações citadas, é preciso, mais uma vez, declarar que é inadmissível qualquer pensamento ou ação de privatização das IES fede-

rais e estaduais, mesmo que esse pensamento venha dos membros da classe hegemônica, inclusive porque muitos deles e seus descendentes usufruíram e usufruem dos serviços formativos dessas instituições.

É inadmissível esse pensamento, principalmente porque, nas academias, encontra-se uma produção de saber científico redemocratizador, libertador, empoderador da humanidade invisibilizada devido a sua origem e a sua estratificação social, que tem possibilitado a associação e, quando necessário, a diferenciação da concepção de identidade no campo da pesquisa a ser observada e categorizada sob três ângulos: o ponto de vista do pesquisador, o da autodefinição e o da definição social atribuída por grupos externos aos dos marginalizados. (MUNANGA, 2005)

Desse modo, os estudantes, geralmente, têm as suas identidades empoderadas quando, a partir do nível médio, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), no Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) e demais instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil, conquistam o acesso ao tripé ensino, pesquisa e extensão, desde a matrícula em cursos técnicos integrados e subsequentes ao ensino médio até a verticalização do processo de ensino-aprendizagem, já que os estudantes podem cursar ali graduações – cursos de tecnólogos, bacharelados e licenciaturas –, especializações, mestrados e doutorados diversos.

A docência como processo formativo exige de cada um posicionamento político e pedagógico sobre as diversas demandas culturais, sociais e educativas que chegam à sala de aula. Uma dessas demandas que mais causam polêmicas desde o ano 2000 é o ingresso de negros por meio de cotas nas universidades brasileiras, em que as estaduais foram pioneiras no Brasil. Foi por meio da Lei 12.711/2012 que as cotas étnico-raciais também chegaram às universidades e institutos federais, pois antes, o que existiam eram iniciativas particulares de algumas universidades federais. Com isso, a questão do acesso deixa de ser a principal preocupação, pois o ingresso de negros, indígenas e outros grupos vulnerabilizados em todos os cursos de todas as universidades e institutos federais, gera a necessidade de se discutir, estudar e pesquisar a permanência e não apenas a evasão como feito a décadas por especialistas. (CORDEIRO, 2018, p. 17)

É com a visão da responsabilidade explicitada por Cordeiro (2018) que se analisam aqui os números tabulados a partir do Censo Escolar, dos dados institucionais abertos, do Inep e da PNP, os quais demonstram que a rede federal de ensino tem cumprido, mesmo diante de tantos ataques à sua existência, o seu papel de espaço de inclusão e de democratização do conhecimento científico a partir dos processos educacionais desenvolvidos na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica composta por 643 unidades e que obteve, no ano base de 2017, 1.031.798 matrículas em 11.264 cursos.

Dessas matrículas, 91,86% está nos IFs; 3,62% no Cefet; 2,62% em escolas técnicas vinculadas; e 1,90 % está no Colégio Pedro II. Mais de 64% dos matriculados são pretos e pardos⁴ que possuem uma renda mensal de cerca de meio salário mínimo, acrescido de 23,15% de pretos e pardos que possuem uma renda familiar mensal entre 2,5 e 3,5 salários mínimos, e apenas 10,45% possuem renda mensal acima de 3,5 salários mínimos.

Dos 282.316 estudantes autodeclarados pardos, em 2017, 57.610 estudantes declararam uma renda familiar de até meio salário mínimo e 50.149 declararam uma renda familiar de até um salário mínimo. O menor número de estudantes encontra-se na renda autodeclarada entre 2,5 e 3,5 salários mínimos, respectivamente 8.851 e 1.882 estudantes. Dos 60.104 pretos autodeclarados, em 2018, há 12.333 com renda mensal de até meio salário e 12.314 com renda mensal de até um salário mínimo, o que indica o aumento do acesso de pretos e pardos autodeclarados nessas IES, tanto em cursos técnicos de nível médio quanto em cursos do ensino superior.

Na PNP, é visível ainda que o número de estudantes que não declararam sua cor/etnia superou o número de todas as etnias autodeclaradas: 428.160 estudantes (41,50%), o que significa que o número de negros pode

4 Essa separação entre pretos e pardos respeita a forma como os dados estão disponibilizados na PNP e, aqui, tem o objetivo de facilitar a conferência das informações. Há ainda estudos recentes que demonstram a utilização do termo “pardo” para referir-se a indígenas residentes em áreas urbanas. Outro aspecto relevante é que dados da pesquisa “Quem são os negros deste campus?” demonstraram que um número significativo de pardos não se reconhecem como negros, terminologia utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para classificar todo aquele que se autodeclara preto ou pardo.

ser ainda maior e reforça, assim, o argumento de que muitos estudantes não se autodeclararam por receio das consequências do racismo estrutural e institucional. Em relação à renda familiar, 579.937 estudantes não declararam (56,1%), entre os quais se observa o número de 104.745 pardos e 19.717 pretos. (BRASIL, 2018, 2019)

Quando se fala em identidade, adota-se aqui uma concepção como constructo social que resulta de um processo dialógico “[...] que requer um reconhecimento público, uma confirmação por parte do outro”, de modo que a sua ausência “[...] fere a dignidade humana e pode constituir-se enquanto ofensa ou injustiça social [...]”. (RODRIGUES, 2016, p. 149)

O reconhecimento dessas diferentes identidades étnicas e de suas especificidades no sentido da diferença cultural, social e econômica como elementos que demandam também um tratamento diferente dentro das políticas de inclusão constitui a ponta do *iceberg* que leva o indivíduo à dignidade humana. Em 2016, ao entrevistar alguns estudantes de cursos técnicos com o intuito de diagnosticar as demandas de formação docente para o trabalho com a diversidade cultural, houve os que afirmaram não ter declarado a sua baixa renda ao preencher o questionário socioeconômico por sentir vergonha. Por isso, é importante entender que é concebível aqui

[...] como êxito estudantil os processos de viabilização da vivência educativa intercultural que possibilitam ao estudante e à escola articular a igualdade e a diferença através do resgate dos processos de construção das nossas identidades marcadas pelas nossas histórias de vida, rompendo com as formas de guetificação social e educacional de modo a afetar a seleção curricular calcada nos princípios da interculturalidade [...]. A interculturalidade reconhece o papel da diferença, os conflitos identitários e culturais e media a convivência produtiva entre estes conflitos. Não aceita uma educação que normaliza a evasão escolar [...]. (SOUZA, 2018, p. 34)

Prosseguindo com os dados da PNP, o IF que foi *locus* da pesquisa “Quem são os negros/as deste campus?” possui 14 *campi* e 219 cursos, para os quais foram oferecidas 7.043 vagas, em 2018, disputadas por 22.374 inscritos e um total de matrículas correspondente a 15.547 – aqui incluem-se

os dados da matrícula dos estudantes que ingressaram antes de 2018 e excluem-se os 3.054 estudantes concluintes nesse mesmo ano.

Nessa IES, assim como nos demais IFs, além do atendimento pedagógico em sala de aula, os estudantes dispõem de acompanhamentos psicossociais de acordo com as demandas apresentadas. Em 2018, por exemplo, o setor de psicologia de um *campus* da unidade atendeu 116 estudantes, segundo dados do Núcleo de Atendimento Psicossocial (Naps). Destes, 100 estudantes são dos cursos técnicos integrados ao ensino médio – maior número de matrículas da unidade de ensino – e possuem as seguintes características: 70% dos atendimentos foram agendados para atender a demandas de estudantes do sexo feminino. Do total de estudantes atendidos, 70,69% eram jovens entre 14 e 18 anos de idade, 25,86% possuíam idade entre 19 e 29 anos e 2,5% tinham entre 30 e 40 anos, enquanto apenas 0,95% possuía idade entre 40 e 50 anos. Em relação à moradia, por se tratar de uma maioria composta por adolescentes com idade entre 14 e 18 anos, 87,93% deles residiam com os seus familiares, 5,17% residiam com filhos ou companheiro, 6,04% dividiam a moradia com colegas e com amigos e 0,84% residia sozinho. (BRASIL, 2018, 2019)

Esses estudantes apresentaram diversas demandas de atendimento psicossocial: gravidez na adolescência (4), gagueira (3), transtornos globais do desenvolvimento (1), crises de enxaqueca (2), transtorno receptivo da linguagem (1), transtorno da ansiedade generalizada (1), transtorno bipolar (20), timidez (10), tentativa de suicídio (2), ideação suicida (18), transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (3), sobrecarga de estudo (5), luto (9), fobia social (2), dificuldade de socialização (15), dificuldade de aprendizagem (15), dificuldade de adaptação ao ambiente escolar (11), transtornos depressivos (13), crises de ansiedade (15), conflitos acerca da orientação sexual (4), conflitos familiares (50), intimidação sistêmica ou *bullying* (7) e automutilação (9). Alguns deles apresentaram mais de uma demanda; por isso, a soma desses dados é superior a 116.

Se esses estudantes não estivessem na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, possivelmente não teriam acesso

a esse acompanhamento psicossocial, já que o diagnóstico advém, geralmente, de observações feitas em ou a partir da sala de aula, os encaminhamentos são feitos pelos docentes para o Naps, onde é realizado o diagnóstico das realidades e demandas psicossociais dos estudantes, e o atendimento prossegue com o atendimento feito pelo profissional adequado. Há vários casos em que a demanda de atendimento pelo profissional de assistência social inclui orientações de acesso a programas sociais e de saúde externos aos IFs.

É importante ressaltar que, nas respostas tabuladas pelo projeto de pesquisa “Quem são os/as negros/as deste campus?”, a maioria dos entrevistados não apresenta uma rotina de lazer, tendo o seu tempo basicamente ocupado pelos estudos, trabalho e afazeres domésticos e religiosos, o que pode contribuir para o aumento do estresse.

OS INDÍGENAS NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

No tocante aos indígenas autodeclarados, há uma população de 3.778 estudantes matriculados, cujo número de renda mensal não declarada (1.078) está abaixo apenas do número de estudantes que declarou uma renda mensal de até um salário mínimo (1.227). Há ainda 857 estudantes com uma renda mensal de até meio salário mínimo e apenas 73 com renda mensal autodeclarada maior que 3,5 salários mínimos. Aqui, é relevante ressaltar que, no Censo 2010,

Foram coletadas informações tanto da população residente nas terras indígenas (fossem indígenas declarados ou não) quanto indígenas declarados fora delas. Ao todo, foram registrados 896,9 mil indígenas, 36,2% em área urbana e 63,8% na área rural. O total inclui os 817,9 mil indígenas declarados no quesito cor ou raça do Censo 2010 (e que servem de base de comparações com os Censos de 1991 e 2000) e também as 78,9 mil pessoas que residiam em terras indígenas e se declararam de outra cor ou raça (principalmente pardos, 67,5%), mas se consideravam ‘indígenas’ de acordo com aspectos como tradições, costumes, cultura e antepassados. (IBGE, 2012)

No quesito identidade, os dados do Censo 2010 ratificam a necessidade revisão da classificação da categoria “negro”, já que nem todas as pessoas que se autodeclararam pardas se reconhecem culturalmente como negras, tampouco como brancas, mas como indígenas. Informações disponibilizadas pelo Censo apontam uma população de 56.742 indígenas na Bahia – 6,9% da população indígena recenseada no país –, correspondendo à terceira maior população indígena entre os estados brasileiros. A primeira maior população indígena encontra-se no estado do Amazonas (167,1 mil) e a segunda, no Mato Grosso do Sul (72,1 mil). Na Bahia, a maior população indígena está na capital do estado, apesar de corresponder a apenas 0,3% da população soteropolitana, de acordo com os dados nacionais.

Tabela 1 – População residente, segundo a situação do domicílio e condição de indígena, Brasil (1991-2010)

	1991	2000	2010
TOTAL (1)	146.815.790	169.872.856	190.755.799
NÃO INDÍGENA	145.986.780	167.932.053	189.931.228
INDÍGENA	294.131	734.127	817.963
URBANA (1)	110.996.829	137.925.238	160.925.792
NÃO INDÍGENA	110.494.732	136.620.255	160.605.299
INDÍGENA	71.026	383.298	315.180
RURAL (1)	35.818.961	31.947.618	29.830.007
NÃO INDÍGENA	35.492.049	31.311.798	29.325.929
INDÍGENA	223.105	350.829	502.783

Fonte: IBGE (2010b).

Ao analisar a tabela, percebe-se que a população indígena autodeclarada urbana vem crescendo consideravelmente. Em um intervalo de quase 20 anos, houve um salto de quase o triplo no quantitativo de indígenas recenseados, saindo de 294.131, em 1991, para 817.963 em 2010. Destes, 71.026 declararam domicílio urbano em 1991, número que subiu para 315.180 em 2010, o que indica um crescimento de 22,5% de autorreconhecimento identitário nessa população.

Quando se compara a população indígena residente nas áreas urbanas em 2010 com o total de estudantes matriculados na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2.700), constata-se que apenas 0,85% dessa população teve acesso a esse tipo de ensino.

Contudo, segundo Grupioni ([201-]), o Censo Escolar de 2005 só indicava matrícula de indígenas em instituições de ensino municipais e estaduais, em sua maioria, com uma parcela de cerca de 1% na rede privada. Ou seja, dos 163.773 estudantes indígenas recenseados em 2005, apenas 4.274 estavam cursando o ensino médio regular, o que correspondia a 2,61% desses estudantes. Havia ainda 7,53% matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que correspondia a 12.332 estudantes. Esses dados só reafirmam o caráter inclusivo da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

ÁFRICA-BRASIL

Como já se sabe, a população negra brasileira é originária dos povos africanos, em sua maioria oriunda da região Subsaariana, a exemplo dos povos iorubás, ashantis e congolezes. Dentre os 47 países que compõem atualmente essa região, estão aqueles que são falantes da língua portuguesa, justamente porque, assim como o Brasil, foram colonizados por portugueses. No entanto, mesmo depois de conquistada a independência de Portugal, os brasileiros continuaram com o regime de escravização humana praticada com os negros oriundos do continente africano, o que gerou a necessidade de “reparação” de uma dívida histórica do Brasil não só com os negros brasileiros, mas também com os africanos, no sentido de possibilitar a essas populações a aquisição de qualidade de vida conforme concepção adotada por Souza (2018, p. 37):

[...] Ressalto que qualidade de vida não se apresenta como sinônimo de condição econômica, mas sim como sinônimo de empoderamento etnicorracial resultante da aceitação e da valorização de nossa identidade negra que apesar de ter passado pela triste história de escravização dos nossos antepassados é marcada por alegria, criatividade cultural, capa-

cidade e protagonismo científico. Diante desse posicionamento teórico-social é preciso reconhecer e construir continuamente os Institutos Federais como espaços educativos de desconstrução dos preconceitos e discriminações tão demarcados na sociedade brasileira.

Mas também é preciso reconhecer o papel desempenhado pelas universidades nesse sentido. Por isso, alinhado com os princípios da Organização das Nações Unidas (ONU), que em deliberação conjunta recomendou a implantação do sistema de cotas raciais em todos os países que praticaram o crime da escravização humana, e consciente dessa necessidade de “reparação” de um crime histórico com os africanos é que o governo brasileiro, representado pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, criou, baseado nos princípios de cooperação solidária entre o Brasil e os membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), durante a sua visita a Maputo, capital de Moçambique, a Unilab, inaugurada no ano de 2011, no município de Redenção, no estado do Ceará. As aulas se iniciaram no dia 25 de maio do mesmo ano e a inauguração foi pensada para coincidir com as comemorações do Dia de África, data alusiva à fundação da Organização da Unidade Africana (OUA), acontecida em 1952, quando boa parte do continente ainda se encontrava sob colonização europeia.

O município de Redenção encarna uma referência histórica no processo de abolição da escravatura no contexto brasileiro. A rigor, o estado do Ceará, particularmente o município de Redenção, foi pioneiro na abolição da escravatura, pois, no dia 1º de janeiro de 1883, a Villa Acarape, região onde ficava situado o município, emancipou todos os seus escravizados, cerca de um ano antes da província do Ceará tê-lo feito – portanto, quatro anos antes da Lei Áurea, assinada pela Princesa Isabel em 13 de maio de 1888.

Em outubro de 2008, criou-se a Comissão de Implantação da Unilab, que trabalhou durante dois anos, fazendo levantamentos e estudos a respeito de temas e problemas comuns ao Brasil e aos países parceiros nessa integração. Em 20 de julho de 2010, o presidente da República Federativa do Brasil sancionou a Lei nº 12.289, instituindo a Unilab como universidade pública federal.

Nas suas “Diretrizes e princípios”, estava prevista a criação do Instituto de Ciências Agrárias, albergando os cursos de bacharelado em

Agronomia, em Zootecnia e Engenharia Agrícola; Institutos de Ciências Humanas e Sociais, com os cursos de bacharelado em Administração Pública, em Ciências Econômicas e Atuariais, em Políticas Públicas; Instituto de Formação de Professores, com os cursos de licenciatura em Ciências Naturais, Pedagogia, em Ciências Sociais e Humanas; Instituto de Ciências de Saúde, com os cursos de Enfermagem, Saúde Coletiva, Medicina; Instituto de Tecnologias, com os cursos de Engenharia de Energia, Engenharia Civil, Engenharia da Computação. (UNILAB, 2010)

Conforme as Diretrizes Gerais da Unilab, essa IES pública foi implantada no âmbito da política de expansão do ensino superior no Brasil – aumento de investimentos em ciência, tecnologia e cultura e do número de instituições federais, ampliação das existentes e criação de novas unidades. (UNILAB, 2010) A criação e implantação da Unilab estão inseridas no contexto dos programas sociais do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), sua política de educação superior brasileira e sua política de cooperação e aproximação com a África. (LANGA, 2014)

Ao longo dos oito anos do governo Lula, de 2003 a 2010, o intercâmbio estudantil entre o Brasil e países africanos foi intensificado. Em seus dois mandatos, o presidente Lula visitou 27 países africanos, enquanto seu antecessor, Fernando Henrique Cardoso, visitou apenas três países. Tal política de cooperação, em curso, visa particularmente atingir o ensino superior, através de criação de distintos mecanismos, como estágios profissionais, bolsas de estudo e convênios, no sentido de viabilizar a vinda de africanos para estudar no Brasil. No contexto de diferentes estratégias mobilizadoras, os estudantes africanos saem de seus respectivos países com expectativas acadêmicas em relação ao Brasil, devido ao maior nível de desenvolvimento econômico, tecnológico e de produção acadêmica, alimentando esperanças de facilidade de inserção por conta de uma língua e culturas em comum – a língua portuguesa, a culinária, a religiosidade e a cultura negra trazida pelos escravos a permear a vida brasileira. (LANGA, 2014, p. 103)

Portanto, é preciso reafirmar que a Unilab foi instituída juridicamente pela Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010, que a criou enquanto IES pública integrante das ações do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e

Expansão das Universidades Federais (Reuni), e concordar com Silva, Lima e Meijer (2015), ao afirmar que a criação da Unilab encontra-se diretamente ligada à história do Brasil, particularmente a história afro-brasileira.

No contexto da implantação, abertura e início das aulas na universidade, em maio de 2011, desembarcou o primeiro grupo, com cerca de 39 estudantes de distintas nacionalidades, para integrar os cursos de graduação da Unilab-Redenção. Esse grupo era constituído de estudantes africanos de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e de Timor Leste, um jovem país lusófono localizado no Sudeste Asiático que alcançou a independência no ano 2002.

A UNILAB: UMA ANÁLISE DESCRITIVA DOS CAMPUS, UNIDADES ACADÊMICAS, CURSOS E ESTUDANTES

No Ceará, a Unilab conta com três *campi*: Liberdade, Auroras e Palmares – os dois primeiros localizados no município de Redenção e o último no município de Acarape. O *campus* da Liberdade constitui a unidade principal, onde se encontram a Reitoria e as unidades acadêmicas da área de humanidades e letras, enquanto que as unidades da área das ciências sociais aplicadas e ciências naturais e exatas estão localizadas no *campus* das Auroras. Já o *campus* dos Palmares sedia o Instituto de Engenharias e Desenvolvimento Sustentável (Ieds), que oferta o curso de Engenharia de Energias. Por sua vez, o estado da Bahia conta com apenas um *campus* – dos Malês –, localizado no município de São Francisco do Conde, no Recôncavo Baiano.

Ademais, no *campus* da Liberdade, funciona o Instituto de Humanidades e Letras (IHL), a maior unidade acadêmica da universidade, que conta com os cursos de Bacharelado em Humanidades (BHU), como formação geral, e as formações específicas em História, Sociologia e Antropologia, bem como as licenciaturas em Letras – Língua Portuguesa, História, Sociologia e Pedagogia. Ainda no *campus* da Liberdade, existe o curso de bacharelado em Enfermagem, inserido no Instituto de Ciências de Saúde.

Por sua vez, a Bahia dispõe somente de uma unidade acadêmica: o IHL e o *campus* dos Malês, ambos localizados no município de São Francisco do

Conde, situado a cerca de 81 km da cidade de Salvador, capital do estado. O IHL da Bahia oferece os cursos de Bacharelado Interdisciplinar (BI) em Humanidades e bacharelado em Relações Internacionais, bem como as licenciaturas em Letras – Língua Portuguesa, História, Pedagogia e Ciências Sociais.

Para análise da estruturação dos cursos, tome-se como exemplo o fluxograma do curso de BHU dessa IES, a mobilidade e os percursos acadêmicos esperados para os estudantes.

O primeiro ciclo é realizado no BHU, que oferece uma formação em perspectiva interdisciplinar, com o desenvolvimento do senso crítico e da capacidade de investigação social dos(as) estudantes. O segundo ciclo, também chamado de “Terminalidades”, é opcional para os(as) egressos(as) do BHU, oportunizando, no caso desse projeto pedagógico curricular, a profissionalização como professor(a) e/ou bacharel(a) em Ciências Sociais.

O projeto pedagógico curricular do curso de licenciatura em Ciências Sociais propõe ao egresso do BHU um curso presencial, de concentração noturna ou diurna, com 80 vagas anuais, que aprofundará os estudos específicos no campo do conhecimento em humanidades, cujo objetivo é a formação, ao mesmo tempo, do professor e do pesquisador em Ciências Sociais, abarcando as três áreas: antropologia, ciência política e sociologia, a serem desenhadas a partir dos componentes curriculares a eles pertinentes.

Ao final do curso, o estudante pode optar por uma das quatro linhas de formação: História, Pedagogia, Sociologia ou Antropologia, com duas opções de titulação – bacharelado ou licenciatura. A partir dessa estrutura, percebe-se um investimento em cursos no nível de bacharelados e na interdisciplinaridade, isto é, uma formação baseada entre áreas de conhecimento e os componentes curriculares, como explicita o próprio Projeto pedagógico curricular do BHU (2016), elaborado e atualizado regularmente pela Unilab:

Inspirada na organização da formação superior proposta por Anísio Teixeira para a concepção da Universidade de Brasília, no início da década de 1960, no Processo de Bolonha e nos *colleges* estadunidenses, mas incorporando um desenho inovador necessário para responder às nossas próprias e atuais demandas de formação acadêmica, a proposta de implantação dos Bacharelados Interdisciplinares constitui uma propo-

sição alternativa aos modelos de formação das universidades europeias do século XIX, que ainda predominam no Brasil, apesar de superados em seus contextos de origem. Implantar o regime de ciclos no Ensino Superior brasileiro amplia as opções de formação no interior das nossas instituições universitárias. (BRASIL, 2010, p. 3 apud UNILAB, 2016, p. 9)

Tabela 2 – Quadro geral de estudantes, por nacionalidade, ativos nos cursos de graduação da Unilab no ano 2014⁵

Ministério da Educação
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Diretoria de Registro e Controle Acadêmico (DRCA)
Quadro geral de alunos ativos – graduação presencial

Local de oferta	Institutos	Cursos	ANG	BR	CV	GB	MOZ	STP	TL	TOTAL
CEARÁ	Instituto de Ciências Sociais e Aplicadas	Administração Pública	08	181	16	48	02	13	10	278
		Agronomia	04	162	06	37	01	09	09	228
	Instituto de Ciências de Ciências Exatas e da Natureza	Ciência da Natureza e Matemática	10	89	06	23	-	-	32	160
		Química	-	-	-	-	-	-	-	-
		Biologia	-	-	-	-	-	-	-	-
		Matemática	-	-	-	-	-	-	-	-
	Instituto de Ciências da Saúde	Física	-	-	-	-	-	-	-	-
		Enfermagem	-	151	11	38	02	01	09	212
	Instituto de Engenharias e Desenvolvimento Sustentável	Engenharias de Energias	12	160	19	25	11	19	10	256
	Instituto de Humanidades e Letras	Humanidades	07	478	05	110	-	05	-	605
		Antropologia	-	02	-	-	-	-	-	02
		Sociologia	02	20	01	04	-	01	-	28
		História	-	21	-	01	-	-	-	22
Pedagogia		-	07	01	-	-	-	-	08	
Letras – Língua Portuguesa	02	136	04	34	01	03	-	180		

5 Cabe destacar que a interdisciplinaridade constitui um dos sete princípios de formação de nível superior adotados pela Unilab. (UNILAB, 2010, p. 27)

Local de oferta	Institutos	Cursos	ANG	BR	CV	GB	MOZ	STP	TL	TOTAL
	TOTAL CEARÁ		45	1407	69	320	17	51	70	1979
BAHIA	Instituto de Humanidades e Letras	Humanidades	01	95	07	46	01	02	-	152
		Letras – Língua Portuguesa	-	24	01	20	-	-	-	45
	TOTAL BAHIA		01	119	08	66	01	02	-	197
TOTAL GERAL			46	1526	77	386	18	53	70	2176

Fonte: adaptada da Unilab (2015).

Legenda das nacionalidades: ANG = Angola; BR = Brasil; CV = Cabo Verde; GB = Guiné-Bissau; MOZ = Moçambique; STP = São Tomé e Príncipe; TL = Timor Leste.

Nessa tabela institucional relativa aos quantitativos de estudantes da Unilab nas unidades acadêmicas do Ceará e da Bahia, percebe-se que, no ano de 2014, a IES contava com um total de 2.176 estudantes ativos em seus cursos de graduação. Esse número estava abaixo dos 5 mil estudantes, projetados pelas Diretrizes Gerais da Unilab, ao final de quatro anos. (UNILAB, 2010, p. 45)

Do contingente de estudantes da Unilab, os brasileiros constituíam o grupo majoritário, com 1.526, cerca de três vezes mais o quantitativo constituído pelos estrangeiros, que totalizavam 650 estudantes, dos quais 46 angolanos, 77 cabo-verdianos, 386 guineenses, 18 moçambicanos, 53 são-tomenses e 70 timorenses. Essa presença majoritária de estudantes brasileiros contrariava as Diretrizes Gerais da Unilab, sua missão e objetivos, bem como a sua política de seleção, que previa que 50% das vagas destinavam-se a brasileiros e os outros 50% das vagas estariam reservadas aos estudantes estrangeiros. (UNILAB, 2010) Situação semelhante aconteceu com o corpo docente, visto que existiam unidades acadêmicas e cursos sem nenhum professor estrangeiro africano. Mesmo quando existiam professores africanos, estes constituíam minoria nos institutos e cursos de bacharelado, licenciatura e mestrado.

No cenário de evolução do número de estudantes dessa IES, observem-se agora os dados da Tabela 3, relativos aos quantitativos de estudantes africanos e timorenses inseridos na Unilab em suas unidades acadêmicas no Ceará e na Bahia, um ano depois, em 2015.

Tabela 3 – Quadro geral de estudantes, por nacionalidade, ativos nos cursos de graduação da Unilab

Ministério da Educação
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Diretoria de Registro e Controle Acadêmico (DRCA)
Quadro geral de alunos ativos – graduação presencial

Local de ofertas	Institutos	Cursos	ANG	BR	CV	GB	MOZ	STP	TL	TOTAL	
CEARÁ	Instituto de Ciências Sociais e Aplicadas	Administração pública	13	230	18	55	4	17	10	347	
		Agronomia	6	215	8	47	4	11	9	300	
	Instituto de Ciências Exatas e da Natureza	Ciências da Natureza e Matemática		4	67	3	15	0	0	32	121
			Química	1	24	0	2	0	0	0	27
			Biologia	0	34	0	2	0	1	0	37
			Matemática	0	28	0	2	0	0	0	30
			Física	0	38	0	0	0	0	0	38
	Instituto de Ciências da Saúde	Enfermagem	1	202	14	46	2	6	9	280	
	Instituto de Engenharias e Desenvolvimento Sustentável	Engenharia de Energias	17	179	22	33	12	25	9	297	
	Instituto de Humanidades e Letras	Humanidades	14	537	4	113	2	7	0	677	
		Antropologia	0	8	0	1	0	0	0	9	
		Sociologia	2	28	2	17	0	1	0	50	
		História	0	49	0	1	0	0	0	50	
		Pedagogia	0	16	2	0	0	0	0	18	
		Letras – Língua Portuguesa	3	165	3	39	1	4	0	215	
TOTAL CEARÁ			61	1820	76	373	25	72	69	2496	
BAHIA	Instituto de Humanidades e Letras	Humanidades	8	204	10	74	1	5	0	302	
		Letras – Língua Portuguesa	3	60	1	26	0	0	0	90	
	TOTAL BAHIA			11	264	11	100	1	5	0	392
TOTAL GERAL			72	2084	87	473	26	77	69	2888	

Fonte: adaptada da Unilab (2015).

Legenda das nacionalidades: ANG = Angola; BR = Brasil; CV = Cabo Verde; GB = Guiné-Bissau; MOZ = Moçambique; STP = São Tomé e Príncipe; TL = Timor Leste.

Essa tabela institucional, similar à primeira – mas referente ao ano 2015 –, mostra tendências semelhantes à anterior: uma maior representação de estudantes brasileiros nos cursos de graduação. No ano de 2015, percebe-se um crescimento no número de estudantes matriculados e ativos na Unilab, com um total de 2.888 estudantes.

Mais uma vez, a quantidade de brasileiros – 2.084 estudantes – representava cerca de 3,5 vezes mais o número de estudantes estrangeiros, que juntos somavam somente 804. Assim, do ano 2014 para o ano 2015, entraram 558 estudantes brasileiros, ao passo que, no mesmo período de tempo, entraram somente 154 estrangeiros.

Em menos de uma década, observa-se um crescimento vertiginoso da universidade, no número tanto de estudantes como de cursos oferecidos. Conforme os dados da DRCA, ao final do ano 2018, a Unilab tinha como quantitativo geral de estudantes de graduação e pós-graduação, presencial e à distância, 6.733 matriculados.

Desse total, 4.277 eram estudantes de graduação, dos quais 3.174 eram brasileiros e 1.103 eram estrangeiros. Nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, havia 126 estudantes. Por último, nos cursos a distância, havia 696 estudantes matriculados no curso de graduação em Administração Pública e 1.634 estudantes inseridos na pós-graduação *lato sensu*. (DRCA, 2018) Ao todo, a Unilab já ofertava, nesse ano, oito cursos de graduação, dos quais sete eram presenciais. Ao mesmo tempo, essa IES federal oferecia cinco cursos de especialização, dos quais dois eram presenciais e três a distância. (DRCA, 2018)

A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNILAB

A Unilab é uma das poucas IES federais cujo Programa de Assistência ao Estudante (Paes) atinge quase 95% dos estudantes matriculados. O Paes é gerido pela Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Estudantis (Propae), que oferece várias modalidades de auxílio – auxílio-moradia, auxílio instalação, auxílio-transporte, auxílio-alimentação e auxílio social – de forma continuada e em todos os semestres, garantindo, dessa forma, o acesso a direitos

de assistência estudantil aos matriculados em cursos presenciais de graduação cujas condições socioeconômicas são insuficientes para permanência na universidade. (UNILAB, 2013) Ao adotar essa política de assistência estudantil, a IES viabiliza a inclusão acadêmica de nível superior para pessoas tradicionalmente marginalizadas, no caso dos brasileiros, e que vivem em países cuja situação de desenvolvimento científico ainda necessita ser impulsionada, como é o caso dos países africanos que integram a CPLP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conquistas das instituições públicas de ensino precisam ser continuadas, aperfeiçoadas e ampliadas, nunca reduzidas nem retiradas, porque a retirada representa o retorno aos processos de subalternização, exploração social e invisibilização das populações negras, indígenas e das demais comunidades marginalizadas.

Apesar das constantes investidas em prol da invisibilização desses processos de inclusão social realizados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – a exemplo da retirada dos resultados dos IFs da lista do resultado geral do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), no qual sempre se destacaram – e apesar da constante tentativa governamental, desde janeiro de 2019, de excluir a expressão da diversidade e os demais conceitos que se referem ao respeito e à valorização da diferença, essas IES, assim como a Unilab, resistem através da permanência e dos avanços pedagógicos multiculturais críticos e libertadores de seus estudantes e professores.

Diante do exposto, é evidente a necessidade de investir esforços para concretizar manutenções e avanços normativos norteadores e, por isso, pedagógicos rumo a uma educação, ao mesmo tempo, multi e intercultural, a qual toma como ponto de referência o “chão da escola”, mas não se limita a ele. Ao contrário, apresenta o conhecimento na perspectiva de outras culturas, sem, no entanto, sobrepô-las às culturas dos estudantes, em um mover epistemológico multicultural, crítico e transformador, em um movimento de resistência e de (re)existências necessárias.

Nesse contexto, os auxílios financeiros são importantes para a manutenção dos estudantes nas IES, desde que associados a políticas efetivas de acompanhamentos e intervenções pedagógicas que viabilizem a permanência com êxito desses estudantes. Outra política estudantil aliada nesse processo de permanência e êxito acadêmico é o trabalho realizado pelas equipes de saúde lotadas nas instituições de ensino que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, especialmente as equipes multiprofissionais que assessoram as equipes pedagógicas.

Desse modo, o trabalho sistêmico com a diversidade étnico-racial na perspectiva da valorização e do respeito à diversidade cultural e à diferença que permeia todo um projeto pedagógico, tanto na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica quanto na Unilab, precisa manter-se como eixo de uma educação multicultural, crítica e transformadora das realidades de segregação social, cultural e identitária.

As análises aqui apresentadas não desconhecem os entraves pedagógicos e administrativos enfrentados pelas IES; contudo, não é eliminando as ações de empoderamento social dos membros das classes social e historicamente marginalizadas que os demais desafios institucionais e pedagógicos serão resolvidos. Ao contrário, a invisibilização do empoderamento social das classes não hegemônicas só ampliará o processo de segregação social, acadêmica e cultural, de modo a contribuir para o aumento das diversas formas de violência, para a potencialização dos índices de suicídio, para o não diagnóstico e o conseqüente não atendimento específico e especializado de problemas que interferem diretamente no progresso da aprendizagem discente e que contribuem para o aumento nos índices de evasão e de retenção acadêmica.

Referências

BACKES, J. L. Multiculturalismo e Interculturalidade no currículo escolar. *Quaestio*, Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 50-64, maio 2013. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/1632-Texto%20do%20artigo-2813-1-10-20130926.pdf. Acesso em: 8 abr. 2019.

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

BENITTE, A. M. C. Não somos a academia do privilégio, somos a academia da (re) existência. *Revista Reexistência*: revista X COPENE, Uberlândia, p. 14-21, dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plataforma Nilo Peçanha 2018 (ano-base 2017)*: situação de matrícula por cor/raça/renda (1.5). Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2018.html>. Acesso em: 10 set. 2020.

CANAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANAU, V. M. (org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 13-37.

CANAU, V. M. O/a educador/a como agente sociocultural. In: CANAU, V. M. (org.). *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis: Vozes, 2012a. p. 55-80.

CANAU, V. M. Sociedade multicultural e educação: desafios e tensões. In: CANAU, V. M. (org.). *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis: Vozes, 2012b. p. 19-54.

CORDEIRO, M. J. de J. A. Prefácio. In: SOUZA, I. M. *Permanência e êxito nos cursos técnicos: desafios e conquistas*. Curitiba: Appris, 2018. p. 15-18.

GRUPIONI, L. D. B. Censo escolar indígena. *Povos Indígenas no Brasil*, [s. l.], [201-]. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Censo_Escolar_Ind%C3%ADgena. Acesso em: 4 ago. 2019.

HELENO, M. O lugar da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) na política externa do governo Lula (2003-2010). *O Público e o Privado*, Fortaleza, n. 23, p. 109-127, jan./jun. 2014.

HELENO, M. *A política externa do governo Lula: a experiência da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)*. 2014. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: http://www.uece.br/politicasuece/dmdocuments/Maur%C3%ADcio_Gurj%C3%A3o.pdf. Acesso em: 15 jun. 2019.

HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

IBGE. *Censo 2010: população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas*. Rio de Janeiro, 10 ago. 2012. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-poblacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>. Acesso em: 15 jun. 2019.

IBGE. *Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro, 2010a. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 15 jun. 2019.

IBGE. *Indígenas. Gráficos e tabelas*. Rio de Janeiro, 2010b. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>. Acesso em: 4 ago. 2019.

KREUTZ, L. Identidade étnica e processo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, n. 107, p. 79-96, jul. 1999.

LANGA, E. Diáspora Africana no Ceará: representações sobre as festas e as interações afetivossexuais de estudantes africanos(as) em Fortaleza. *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, Braga, v. 2, n. 1, p. 102-122, 2014.

LANGA, E. Diáspora Africana no Ceará no século XXI: ressignificações identitárias e as interseccionalidades de raça, gênero, sexualidade e classe no contexto da migração estudantil internacional. In: MALOMALO, B.; FONSECA, D. J.; KABUNDA BADI, M. (org.). *Diáspora Africana e migração na era da globalização: experiências de refúgio, estudo, trabalho*. Curitiba: CRV, 2015. p. 161-186.

MACEDO, R. S. et al. (org.). *Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas*. Salvador: Edufba, 2012.

MACEDO, R. S. Implicação, autorização e standardização curricular: a formação de professores como re-existência. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 733-750, out./dez. 2015. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 12 ago. 2019.

MARTINS, M. Cooperação ou dominação? A política externa do governo Lula para África. *Tensões Mundiais*, Fortaleza, v. 10, n. 18/19, p. 125-143, 2014.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 2000.

MUNANGA, K. Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania. *Movimento: revista de educação*, Niterói, n. 12, set. 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32511>. Acesso: 12 ago. 2019.

RODRIGUES, V. Multiculturalismo: que reconhecimento é esse? Que cidadania é essa? In: OLIVEIRA, R. de; MÜLLER, C. B.; CARVALHO, A. P. C. de; MÜLLER, C. B. (org.). *Territorialidades negras em questão: conflitos, lutas por direitos e reconhecimento*. Cruz das Almas, BA: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. p. 147-162.

SILVA, G. C.; LIMA, I. C.; MEIJER, R. A. S. (org.). *Abordagens políticas, históricas e pedagógicas de igualdade racial no ambiente escolar*. Fortaleza: IMPRECE, 2015.

SILVA, P. B. G. e. Apresentação. In: FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. de (org.). *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016. p. 7-10.

SOUZA, I. M. *Permanência e êxito nos cursos técnicos: desafios e conquistas*. Curitiba: Appris, 2018.

TRINDADE, S. Canto dos Palmares. In: KIBUKO, O. I. *Recanto das Letras*. São Paulo, 15 jul. 2005. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/poesias-patrioticas/34576>. Acesso em: 5 abr. 2018.

UNILAB. Comissão de Implantação. *Diretrizes Gerais*. Fortaleza, 2010.

UNILAB. Diretoria de Registro e Controle Acadêmico. *Quadro geral de estudantes, por nacionalidade, ativos nos cursos de graduação da Unilab no ano 2014*. Redenção, 2014.

UNILAB. DRCA: Diretoria de Registro e Controle Acadêmico. *Quadro Geral de Alunos Ativos – Graduação Presencial*. Redenção, 2015.

UNILAB. *Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Bacharelado em Humanidades*. Campus dos Malês, 2016.

UNILAB. Pró-reitoria de Políticas Afirmativas e Estudanti. *Editais 2013*. 2013. Disponível em: <http://unilab.edu.br/editais-2013/>. Acesso em: 5 abr. 2018.

Discurso de ódio contra mulheres negras ativistas

Uma análise interseccional à luz do caso Monalysa Alcântara

Amanda Oliveira dos Santos

Ana Lúcia Gomes da Silva

INTRODUÇÃO

Este capítulo é resultado de pesquisa bibliográfica na interface com a análise do *corpus* dos discursos de ódio levantado em comentários *on-line*. Considerando o recorte para este texto produzido, evidenciamos que se trata de uma pesquisa que tem como objetivo central refletir sobre o discurso de ódio contra mulheres negras ativistas, bem como analisar os comentários racistas e misóginos atribuídos à Miss Brasil 2017, Monalysa Alcântara. Para atender aos objetivos apresentados, buscaremos responder à seguinte questão investigativa: como o discurso de ódio atua como estratégia de silenciamento de mulheres negras?

A primeira parte do capítulo traz uma genealogia do conceito de interseccionalidade, utilizada aqui como ferramenta teórico-metodológica (AKOTIRENE, 2018) para refletir sobre as opressões entrecruzadas que acometem as mulheres negras. (AKOTIRENE, 2018; CRENSHAW, 2002, [2004]) Em seguida, discutimos sobre o conceito de empoderamento (BERTH, 2019), compreendido como um conjunto de saberes produzidos por mulheres negras, em diferentes experiências de resistência ao racismo e seus cruzamentos com outras estruturas discriminatórias.

Após as conceituações, tomamos como base material de análise os comentários racistas e sexistas proferidos contra a Miss Brasil 2017, Monalysa Alcântara, a partir das discussões sobre discurso de ódio contra mulheres em comentários *on-line*. (SILVA, 2019) Para compreendermos como o discurso opera nos interstícios das enunciações, utilizamos uma categoria considerada por nós como central para realizar a análise: o conceito de silenciamento (KILOMBA, 2019), compreendido aqui como uma estratégia do discurso de ódio.

INTERSECCIONALIDADE

O termo “interseccionalidade”, como conceito da teoria crítica de raça, foi usado pela primeira vez no campo do direito pela advogada afro-americana e feminista Kimberlé Crenshaw, em seu artigo intitulado “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: a Black Feminist Critique of Anti-Discrimination Doctrine, Feminist Theory, and AntiRacist Politics” (Desmarginalizando a interseção de raça e sexo: uma crítica feminista negra à doutrina antidiscriminação, à teoria feminista e à política antirracista), publicado no final da década de 1980. Nesse texto, de acordo com Ana Cláudia Jaquetto,¹ pesquisadora do movimento de mulheres negras do Brasil, Kimberlé faz críticas às teorias feministas e antirracistas que tomam as questões de gênero e raça como categorias de análise e experiên-

1 Ver mais em *Pensamento social e político do movimento de mulheres negras: o lugar de ialodês, orixás e empregadas domésticas em projetos de justiça social* (2016).

cia mutuamente excludentes, fazendo com que as mulheres negras sejam invisibilizadas dos discursos de luta em prol dos direitos das mulheres e dos negros.

“Quando os problemas não têm um nome, não os enxergamos e, quando não os enxergamos, não podemos resolvê-los” – disse Crenshaw na conferência oficial do TEDwoman 2016,² na Califórnia, para refletir sobre a necessidade de nomear o problema do cruzamento das opressões, a partir da luta das mulheres afro-americanas para ingressarem no mercado de trabalho na década de 1960 e 1970.

Durante a palestra, ela relembra o caso de Emma Degraffenreid, mulher negra que, em 1976, ao ver seu emprego na General Motors (GM) em risco, julgou estar sendo vítima de discriminação racial e de gênero. Emma e mais cinco mulheres negras que sofreram com as políticas de cortes e contratação da empresa resolveram entrar com dois processos contra a GM, alegando que, se não fosse o racismo e o sexismo da empresa, elas não teriam sido demitidas ou já estariam trabalhando há mais tempo.³

O juiz não permitiu que elas entrassem com as duas petições, alegando vantagem indevida da lei, já que teriam dupla oportunidade. Desconsiderou também as denúncias de discriminação de gênero e raça, ao confirmar a presença de mulheres e afro-americanos trabalhando na GM, devido às políticas de contratação das décadas de 1960 e 1970 que se voltavam para o ingresso de mulheres e negros no mercado de trabalho.

A invisibilização das mulheres negras é tanta que esse juiz sequer foi capaz de enxergar que as mulheres contratadas pela GM eram todas brancas e os afro-americanos eram todos homens, contratados para exercer respectivamente as funções de secretaria e montagem. Ele não foi capaz de perceber que a discriminação sofrida por Emma e suas companheiras não foi só de gênero ou só de raça, mas uma discriminação interseccional, já que

2 Material disponível no canal TED do YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=akOe5-U5Q2o&t=9o6s>.

3 Ler, para maior aprofundamento, o processo *DeGraffenreid v. GENERAL MOTORS ASSEMBLY DIV., ETC.*, 413 F. Supp. 142 (E.D. Mo. 1976). Disponível em: <https://law.justia.com/cases/federal/district-courts/FSupp/413/142/1660699/>.

as políticas de gênero e raça estavam funcionando juntas, e o desemprego vitimou essas mulheres justamente nas “ruas”, onde o racismo e o sexismo se entrecruzam, “fazendo elas sentirem o impacto simultâneo do tráfego de gênero e de raça da empresa”. (CRENSHAW, 2016, tradução nossa)

Metaforicamente, para Crenshaw (2016, tradução nossa),

[...] essas ruas são o modo como a força de trabalho foi estruturada por raça e gênero na sociedade e as políticas de contratação e outras práticas das empresas trafegam por essas ruas [...] enquanto a lei funciona como uma ambulância que presta socorro às vítimas atingidas por esse tráfego.

No entanto, a ambulância, ou melhor, a lei é formulada por homens brancos e burgueses que reproduzem o *modus operandi* da sociedade ocidental eurocêntrica em vigência. Além disso, mulheres brancas e homens negros, por conveniência, se aliaram, e elas, por identificação com homens brancos, conquistaram lugar na lei, deixando as mulheres negras – completamente fora desses padrões raciais, sociais e de gênero – acidentadas nesses cruzamentos e “abandonadas à própria sorte”. (CRENSHAW, 2016) Portanto, só a perspectiva interseccional daria conta de analisar em sua completude o problema enfrentado por Emma e suas companheiras e resgatá-las das falhas da lei.

Esse fenômeno de discriminação interseccional sofrido por Emma e suas companheiras foi denominado por Kimberlé Crenshaw ([2004], p. 13) de “discriminação mista ou composta” no artigo “A interseccionalidade da discriminação de raça e gênero”, já que “[...] as mulheres negras são afetadas, de maneira específica, pela combinação dessas duas formas diferentes de discriminação”.

A militância teórica de Kimberlé Crenshaw se fortaleceu ainda mais com a publicação do livro *O que é interseccionalidade?*, da assistente social baiana e feminista negra Carla Akotirene. Desnudando as armadilhas impostas pela colonialidade do poder, guiando-nos por novos caminhos interpretativos (AKOTIRENE, 2018) e mantendo o equilíbrio da sua força afrodiaspórica, ela divide seu livro ao meio para, na primeira metade, “cruzar o Atlântico em memória da interseccionalidade” (AKOTIRENE, 2018, p. 12)

e, na segunda, apresentar as críticas de Ochy Curiel, Sueli Carneiro, Ângela Davis, entre outras, ao conceito. Mas, mais do que isso, para ratificar a sua aliança epistêmica e militante com a interseccionalidade.

Desse modo, ela exerce antes a tarefa de fortalecer a sua militância teórica, traficando epistemologias e afeto com mulheres de cor, sem deixar de estar ao lado dos homens negros e indígenas na luta contra o racismo. Lembra, no entanto, o machismo presente nos movimentos antirracistas e “enegrece” (CARNEIRO, 2001) questões importantes sobre o racismo do feminismo liberal acadêmico, que se apossou da interseccionalidade, chegando a apagar a atuação histórica das mulheres negras na luta contra o patriarcado.

Ainda em terras americanas, ela reconhece a contribuição do Norte global para a militância feminista negra e traz para a cena, logo de início, a luta antirracista e feminista da já citada Kimberlé Crenshaw – por esta ter cunhado, há 30 anos, como vimos, o conceito de interseccionalidade, a partir das contribuições de teóricas feministas negras que já discutiam o cruzamento das categorias gênero e raça na academia e nos movimentos sociais.

Dialogando com Crenshaw, Akotirene reapresenta a interseccionalidade como uma ferramenta teórico-metodológica e prática, que nasceu nos espaços de militância dos quais as mulheres negras faziam e fazem parte, e como uma sensibilidade analítica para compreender como o cruzamento do racismo, do capitalismo e do heteropatriarcado cristão provoca um choque de estruturas que atinge as mulheres negras continuamente. (AKOTIRENE, 2018)

Sendo assim, mulheres negras posicionadas nos mais diversos lugares sociais podem e devem se utilizar dessa ferramenta para que, a partir de suas experiências e de experiências de irmãs e irmãos de cor, possam contar suas histórias, analisá-las criticamente e reivindicar lugares mais dignos e mais humanos onde quer que vivam.

Acidentadas nesse cruzamento, renomeado por Akotirene (2018) de encruzilhada, elas recebem “oferendas analíticas” preparadas por feministas negras, já que a ambulância feminista branca não preparou o socorro epistêmico pensando nas suas experiências. Tampouco o movimento

antirracista se voltou para suas dores, já que possui ferramentas voltadas para socorrer exclusivamente os homens negros. (AKOTIRENE, 2018)

Segundo Akotirene, diferente do feminismo liberal e do movimento antirracista, os feminismos negros preparam essa oferenda pensando não só nas experiências das mulheres, mas do homem negro também e de todas as “*outras categorias humanas que não são normativas, heterossexuais, brancas, ricas, categorias que correspondem à antítese da branquitude e da masculinidade*”.⁴ É a experiência de burro de carga, portanto, denunciada por Sojourner Truth,⁵ que leva os feminismos negros de qualquer vertente ou nome a agirem pensando na coletividade, diferente de outras movimentações sociais que lutam por liberdade e uma suposta igualdade que só alcança alguns grupos. Como pensou Audre Lorde, citada por Akotirene (2018, p. 38):

qualquer ataque contra pessoas negras, é uma questão lésbica e gay porque eu e milhares de outras mulheres negras somos parte da comunidade lésbica. Qualquer ataque contra lésbicas e gays é uma questão de negros, porque milhares de lésbicas e gays são negros. Não existe hierarquia de opressão. Eu não posso me dar ao luxo de lutar contra uma forma de opressão apenas. Não posso me permitir acreditar que ser livre de intolerância é um direito de um grupo particular.

Dessa forma, contrariando a intenção do sistema de nos manter oprimidas, ontem nas senzalas, hoje nos quartos de empregada, as mulheres negras seguem em luta individual ou organizada, madrugando na fila do

4 Em apresentação do seu livro *O que é interseccionalidade?*, na abertura do projeto Lendo Mulheres Negras, idealizado pelas alunas Adriele Regina e Evelyn Sacramento, do Centro de Estudos Afro-Orientais (Ceao), na cidade de Salvador (BA), dia 29 de março de 2019.

5 Para Akotirene (2018, p. 22), quando Sojourner (1867) denuncia que “ser uma mulher negra é ser a criança de alguém mesmo tendo idade suficiente para ser mãe de todo mundo aqui” e que “as mulheres negras eram trabalhadoras nas casas das mulheres brancas instruídas, chegavam em casa e tinham o dinheiro tomado por maridos ociosos, bastante ofendidos porque não havia comida pronta dentro de casa”, ela está afirmando que “raça impõe à mulher negra a experiência de burro de carga da patroa e do marido [...] porque deve fazer o que ambos querem, como se lhe faltasse vontade própria, e, o que é pior, capacidade crítica”.

programa Bolsa Família,⁶ tirando dinheiro dos bolsos dos companheiros enquanto dormem para que suas filhas e seus filhos garantam a xérox na universidade; seguem brigando por aula nas reuniões das escolas públicas e fingindo até entendimento das matérias para exigir que suas filhas estudem.

São as mulheres negras que lutam pelo direito a creches comunitárias, que exigem atendimento médico de qualidade e, diferente das mulheres brancas, são elas que enfrentam sozinhas o terror diário de não verem seus filhos chegarem vivos em casa. Por tudo isso, o feminismo negro, ao promover o socorro prático e teórico, o faz considerando os sentidos, ou seja:

se a pessoa está responsiva aos estímulos lésbicos, se sofreu 'asfixia racial', se foi tocada pela polícia, se está escutando articulações terceiro mundistas [...]. E repito, não socorre as vítimas do colonialismo moderno prestando atenção à cor da pele, gênero, sexualidade, genitália ou língua nativa, considera, isto sim, humanidades. (AKOTIRENE, 2018, p. 200)

Em diálogo com a pesquisadora e professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Cláudia Pons Cardoso (2014), que é doutora em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), e com bell hooks em *O feminismo é para todo mundo* (2000), traduzido no Brasil em 2018, Akotirene questiona o feminismo liberal, que em momento algum se voltou para as pautas das mulheres negras, até porque fazer isso significava e significa abrir mão do privilégio branco colonial de não realizar trabalho o sujo e pesado que as mulheres negras e pobres seguem fazendo.

Akotirene relembra que, ao saírem de casa para lutar pelos direitos das mulheres, as feministas liberais nunca convidaram para ir junto aquelas que estavam trabalhando nas suas casas; ao contratarem seus serviços de babá ou diarista, nunca se preocuparam ou pensaram sobre onde estariam as suas crianças e, ao dividirem o espaço acadêmico com as poucas negras

6 O Programa Bolsa Família (PBF) é um programa de transferência de renda do Governo Federal, sob condicionalidades, instituído no governo Lula pela Medida Provisória nº 132, de 20 de outubro de 2003, convertida em lei em 9 de janeiro de 2004, pela Lei Federal nº 10.836, que unificou e ampliou vários programas anteriores de transferência de renda. Conferir, pra aprofundamento: <http://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/Paginas/default.aspx>.

que lá estavam, essas mulheres brancas sempre tiveram muita dificuldade de aceitar mulheres de cor engajadas em traficar teorias e práticas feministas (CARDOSO, 2014) e de reconhecer a validade da produção de conhecimento daquelas que, até pouco tempo, faziam das suas cozinhas uma difícil morada.

Estando as experiências das mulheres negras fora do campo de interesse das mulheres brancas, a produção de conhecimento feminista voltada apenas para a família burguesa, nuclear e cristã escolheu teorizar, como cita Cardoso (2014), sobre a filosofia da dominação masculina, em que a mulher, gozando de boa vida, torna-se cúmplice dessa dominação.⁷ Escolheu tratar de heteronomia – autonomia do marido sobre a esposa⁸ – e escolheu fazer da imagem e experiências da mulher branca uma categoria universal.

Retomando ainda Audre Lorde e seu cuidado de não hierarquizar as opressões, é importante registrar aqui – para não incorrer no mesmo erro – que Akotirene também afirma não haver hierarquia matemática e comparativa na análise interseccional das opressões.

Em vez de somar identidades, analisa-se quais condições estruturais atravessam corpos, quais posicionalidades reorientam significados subjetivos desses corpos, por serem experiências modeladas por e durante a interação das estruturas, repetidas vezes colonialistas, estabilizadas pela matriz de opressão, sob a forma de identidade. Por sua vez, as identidades não podem se abster de nenhuma das suas marcações, mesmo que nem todas, contextualmente estejam explicitadas. (AKOTIRENE, 2018, p. 39)

Sim, não existe hierarquia de opressões. Também não se está dizendo que as mulheres negras são as mais oprimidas dessa sociedade, mas é preciso compreender, de acordo com Akotirene, que, quando os marcadores estruturantes de opressão se entrecruzam, as mulheres negras, colocadas pelo sistema do mundo moderno colonial justamente onde há esse fluxo, são atingidas repetidas vezes.

7 Em referência a Simone de Beauvoir na obra *O segundo sexo*, publicada em 1949.

8 Em referência a Maria Filomena Gregori no artigo “As desventuras do vitimismo”, publicado em 1993.

Além de não somar opressões, Akotirene (2018) afirma que a interseccionalidade não está interessada em *bullying*, nem deve ser utilizada como sinônimo de diversidade, em que se incluem diferentes tipos de identidades e diferenças sem centralizar a categoria raça. Desse modo, a interseccionalidade deve dar conta justamente de perceber de que forma algumas populações racializadas estão sendo atingidas mais vezes pelo cruzamento de outras estruturas que são inseparáveis. Não é para competir opressão nem reivindicar o lugar de oprimido, até porque não há como equiparar determinadas opressões que são estruturantes e genocidas, como o racismo e o sexismo, com opressões identitárias. “A interseccionalidade está olhando para as estruturas e não para as identidades, já que sua perspectiva decolonial está interessada na identidade política e não na política de identidades”. (AKOTIRENE, 2018, p. 17)

Por isso mesmo, Akotirene (2018, p. 18) aconselha:

o letramento produzido nesse campo discursivo precisa ser aprendido por Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, *Queer*, e Intersexos (LGBTQI), pessoas deficientes, indígenas, religiosos do candomblé e trabalhadoras. Visto isso não podemos mais ignorar o padrão basilar e administrador de todas as opressões contra mulheres, construídas heterogeneamente nesses grupos, vítimas das colisões múltiplas do capacitismo, terrorismo religioso, cisheteropatriarcado e imperialismo.

É, portanto, o feminismo negro em suas diversas facetas que, usando lentes interseccionais e comprometido com a ética do cuidado e empoderamento, promove o diálogo e cria estratégias de coalisão e igualdade, lá mesmo na encruzilhada, onde estão acidentadas todas as categorias não humanas, assim consideradas pelo ódio branco, cristão, burguês, machista e heteronormativo.

E contando com a força de Exu, “divindade africana da comunicação, senhor da encruzilhada e, portanto, da interseccionalidade”, Carla Akotirene recusa a mitologia eurocêntrica, prepara a oferenda analítica, o trabalho de socorro epistêmico e oferece em goles quentes na boca de irmãs e irmãos que dependem do tráfico de teorias e afeto para se levantar do impacto cruzado de opressões e alcançar o empoderamento.

Na seção a seguir, trataremos da concepção de empoderamento pelas lentes de Joice Berth (2019) e suas implicações como instrumento de emancipação política e social.

EMPODERAMENTO

Princípio da epistemologia feminista negra, empoderamento, pelas lentes de Joice Berth (2019), é entendido como instrumento de emancipação política e social e não se dá em relações paternalistas, assistencialistas e muito menos monárquicas em que indivíduos repassam o poder que têm, seguindo a lógica do pensamento imperialista colonial.

Preocupadas com o mau uso do conceito, tal qual ocorreu com a interseccionalidade, as feministas negras, segundo Berth (2019), precisaram reestruturar as bases iniciais do empoderamento e detectar as suas fissuras e distorções para que o termo não mais se desvie do seu objetivo principal, que é romper com as estruturas sociais que promovem desigualdades, opressões e exploração.

O feminismo negro do Norte e Sul global tomou para si a tarefa de ajustar as discussões acerca da Teoria do Empoderamento, pois a visão superficial e esvaziada de “empoderamento feminino” promove a despolíticação do conceito e o reduz à mera expressão das liberdades individuais, sem nenhum rompimento com as reais estruturas opressoras. (BERTH, 2019) Joice Berth (2019, p. 51) afirma que compreender empoderamento ou até mesmo “empoderar-se” por essa lógica

é transcender individualmente certas barreiras, mas seguir reproduzindo lógicas de opressões com outros grupos, em vez de se pensar empoderamento como conjunto de estratégias necessariamente antirracistas, antissexistas e anticapitalistas e as articulações políticas de dominação que essas condições representam.

O pensamento de Joice Berth dialoga com a Teoria da Conscientização, pensada primordialmente pelo educador brasileiro Paulo Freire ainda na década de 1960. É Freire quem “teoriza a conscientização a partir do social

e do coletivo e não apenas a partir do individual”. (BERTH, 2019, p. 43) É ele quem pensa, juntamente com o professor Ira Shor, sobre a “autolibertação” *versus* a “libertação como um ato social” e, embora entendam o

empowerment individual como absolutamente necessário para o processo de transformação social [...] ele não é suficiente no que diz respeito à transformação da sociedade como um todo [...]. Sua curiosidade, sua percepção crítica da realidade são fundamentais para a transformação social, mas não são, por si só, suficientes. (FREIRE; SHOR, 1986 apud BERTH, 2019, p. 43, grifo do autor)

Compartilhando do mesmo pensamento de Freire, a socióloga colombiana Madalena Leon, trazida por Joice Berth em seu livro, classifica o debate entre empoderamento individual e coletivo como uma das contradições do uso do termo. Para Madalena, quem acredita que “fazer as coisas por si mesmo, ter êxito sem precisar da ajuda dos outros” é empoderamento, corrobora com uma visão individualista que está associada à independência ou autonomia e domínio de si, mas descarta

as relações entre as estruturas do poder e as práticas da vida cotidiana de indivíduos e grupos, além de desconectar as pessoas do amplo contexto sócio-político, histórico, de solidariedade e do que representa a cooperação e a importância de preocupar-se com o outro. (LEON, 2001 apud BERTH, 2019, p. 52)

Ela chama, ainda, o empoderamento voltado para individualidades de ilusório, até porque o real processo de empoderamento é sempre desenvolvido em comunidade, com cooperação e solidariedade, visando ao rompimento com as estruturas de poder articuladas “para serem hierarquizantes à custa da escassez de grupos situados na base”. (BERTH, 2019, p. 53)

Empoderamento deve ser compreendido, portanto, segundo Joice, como um processo que se retroalimenta continuamente. O empoderamento individual e o coletivo são indissociáveis, estando um fadado ao outro, uma vez que uma coletividade empoderada não pode ser formada por individualidades e subjetividades que não estejam conscientemente atuantes dentro de processos de empoderamento.

Ainda sobre o empoderamento individual e coletivo, Joice sinaliza que desenvolver a consciência crítica sobre a realidade da opressão não faz ruir imediatamente a dimensão estrutural que submete os indivíduos a situações degradantes, tampouco a ascensão e a mobilidade social de um indivíduo pertencente a um grupo racialmente oprimido excluirão de seu corpo a marca da marginalização a que seu grupo fora historicamente submetido. Portanto, “enquanto essa comunidade não se empodera, esse indivíduo continua em constante fragilidade social e exposto às violências que atingem a sua comunidade”. (BERTH, 2019, p. 55)

Segundo o *Atlas da Violência 2018*:

Em 2016, a taxa de homicídios de negros foi duas vezes e meia superior à de não negros (16,0% contra 40,2%). Em um período de uma década, entre 2006 e 2016, a taxa de homicídios de negros cresceu 23,1%. No mesmo período, a taxa entre os não negros teve uma redução de 6,8%. Cabe também comentar que a taxa de homicídios de mulheres negras foi 71% superior à de mulheres não negras. (IPEA; FBSP, 2018, p. 40)

O empoderamento é entendido como um processo gradual, que só será atingido em sua totalidade quando as estruturas eurocêntricas, historicamente sectárias e opressoras, não servirem mais de alicerce de construção da nossa nação. Lembramos que os indivíduos responsáveis por manter tais estruturas, segundo Paulo Freire, se mantêm em frequente vigília para garantir a manutenção de privilégios, que se dão sempre às custas da menos valia humana.

Paulo Freire nos falou sobre isso em 1968, quando esteve exilado pela ditadura militar brasileira e publicou *A pedagogia do oprimido*, livro no qual ele previu reações conservadoras ao crescimento da consciência crítica aliada a uma prática efetiva de transformação social, despertada em indivíduos caracterizados por ele de radicais. É radical o indivíduo que “se interessa e busca informação, mergulha na realidade tão profundo quanto queira transformá-la, bem como tem escuta, comprometimento e compartilha espaço”. (BERTH, 2019, p. 40) É o indivíduo que se utiliza de consciência crítica para derrubar barreiras sociais estruturantes, mas que corre o risco constante de, assim como Marielle Franco, se posicionar em

perigosas encruzilhadas responsáveis pelo apagamento de corpos empoderados e revolucionários.

Para melhor compreender a ação de indivíduos atuantes nas encruzilhadas da opressão, na seção a seguir, apresentaremos a análise interseccional do discurso do ódio no *corpus* selecionado em comentários *on-line* acerca da Miss Brasil 2017, Monalysa Alcântara.

ANÁLISE INTERSECCIONAL DO DISCURSO DE ÓDIO EM COMENTÁRIOS *ON-LINE* CONTRA MONALYSA ALCÂNTARA, MISS BRASIL 2017

No “Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero”, que integra o dossiê da III Conferência Mundial contra o Racismo, realizada em Durban, em 2002, Crenshaw (2002) reconhece os significativos avanços nas discussões sobre as questões de gênero e raça ao longo das últimas décadas. Esses avanços, segundo a autora, se dão devido ao engajamento de mulheres ativistas em conferências mundiais e convenções voltadas aos direitos humanos. Essas feministas têm usado a interseccionalidade para discutir “[...] como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de dois ou mais eixos de subordinação, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempenho”. (CRENSHAW, 2002, p. 177)

Monalysa Alcântara é piauiense e venceu o concurso Miss Brasil 2017 aos 18 anos. Em seu discurso, transmitido em rede nacional, trouxe para o centro da discussão a questão racial e de gênero: “Através da minha história, vou ajudar as mulheres negras a se acharem mais bonitas e mostrar que elas são capazes de seguirem seus próprios sonhos, assim como eu segui o meu”.⁹ Após sua vitória, diversos *sites* passaram a divulgar entrevistas em que ela seguiu abordando esses mesmos temas. Para o *site Diário do Nordeste*, Monalysa falou sobre grupos de discussão em que atua, para tratar sobre empoderamento: “Damos dicas, estimulamos umas às outras.

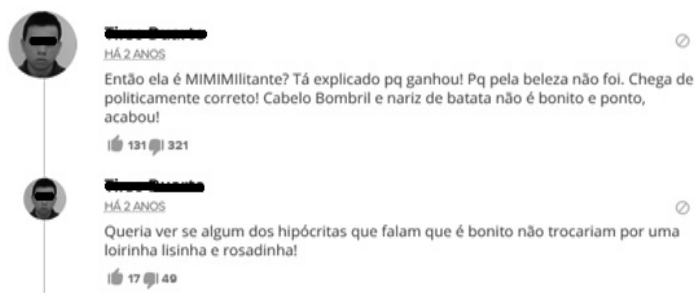
9 Ver: <https://www.geledes.org.br/atraves-da-minha-historia-vou-ajudar-as-mulheres-negras/>.

Os grupos já chegaram a unir 400 pessoas e falamos sobre empoderamento mesmo para trabalhar desde a infância. Cada uma tem seu tempo de descoberta”.¹⁰ Já o *site* *GI* enfatizou “a forte ligação” de Monalysa “com temas que envolvem empoderamento feminino”.¹¹

Tal concurso de beleza existe há mais de 60 anos, e Monalysa foi a terceira mulher negra a vencê-lo. No entanto, foi primeira a trazer à tona o debate sobre o impacto do racismo na vida das mulheres negras. Num universo em que o padrão estético europeu dita ordens, o ativismo de Monalysa se fez mais do que necessário e certamente promoveu avanços na vida de quem transita por passarelas neste país.

Esses avanços, contudo, fizeram emergir uma reação violenta por parte de grupos conservadores, que se recusam a abrir mão de privilégios concedidos pelo patriarcado racista e burguês. Nessa perspectiva, Silva (2019) analisou os discursos de ódio contra a piauiense e, durante a leitura dos comentários capturados e reproduzidos no corpo da sua pesquisa e outros da mesma página acessada, identificamos, além do racismo, um grande número de ataques ao ativismo de Monalysa, concentrados, geralmente, nos termos “empoderamento” e “mimimi”.

Figura 1 – Discurso de ódio: feminismo como mimimi



Fonte: Silva (2019, p. 98).

10 Ver: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/editorias/verso/beleza-negra-exaltada-1.181-5741>.

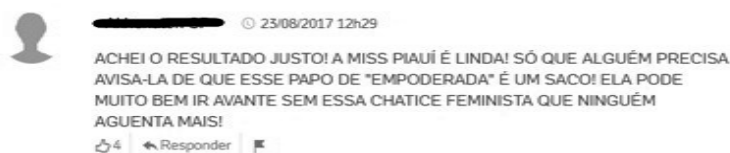
11 Ver: <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/estudante-de-18-anos-do-piaui-e-eleita-miss-brasil.ghml>.

Segundo Silva (2019), a misoginia – ódio às mulheres – se atualizou nos comentários *on-line* analisados como ódio ao feminismo: antifeminismo. O conservadorismo reage à chegada de uma feminista a um posto percebido por alguns grupos como de poder e historicamente ocupado por mulheres que não problematizam sobre questões de gênero ou raça. Reage também à imagem de uma negra ocupando esse lugar historicamente ocupado por brancas-símbolos da “real beleza”. Essa vitória representa o avanço de um grupo marginalizado ao centro. O conservadorismo, pois, vai confrontar, barrar e tentar empurrá-lo de volta à margem, usando estratégias discursivas de ataque a todo e qualquer traço que não represente o seu eu ideal. Nesse caso, a negra não tem beleza suficiente para ser Miss Brasil porque não tem cabelos lisos, nem nariz fino – traços europeus. Reduzir a capacidade do outro de ocupar espaços de poder é uma estratégia do conservadorismo que não quer dividi-los.

Silenciamento como estratégia discursiva de ódio às feministas negras: aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento

Monalysa foi instada, em diversos comentários de rejeição à luta das mulheres negras, a parar com os discursos sobre empoderamento – “termo inventado por feministas esquerdistas e pela mídia”, segundo os enunciadores e as enunciadoras dos comentários.

Figura 2 – Desqualificação do discurso do outro pela violência discursiva



Fonte: Silva (2019, p. 100).

É correta a associação, já que, historicamente, foram as feministas ligadas a grupos de esquerda que lutaram por melhorias significativas nas

vidas das mulheres. Laudelina Campos de Melo (1904-1991), por exemplo, mulher negra, filha de empregada doméstica viúva e descendente de escravizados, fundadora do primeiro sindicato das domésticas do Brasil, em 1936, na cidade de Santos (SP), foi filiada ao Partido Comunista do Brasil (PCdoB). (PINTO, 1993) No artigo “Política, raça e gênero: Laudelina de Campos e a presença negra nas organizações político-partidárias”, a ativista tem o seu pensar político demarcado ao longo de sua trajetória de vida por Elisabete Pinto (1993). E Laudelina (apud PINTO, 2018, p. 101) foi sagaz: “Eu venho votando na esquerda desde que comecei”, compreendendo como o caminho mais adequado para garantir à população negra bens e serviços sociais. É importante frisar que, apesar disso, Laudelina denunciou as dificuldades desses partidos de compreenderem as necessidades e especificidades negras. Segundo ela, pessoas negras não ocupavam espaços de poder nos partidos de esquerda nem física nem simbolicamente: “eles pensam que é tudo igual (a realidade dos trabalhadores brancos e negros e das mulheres). Na verdade, eles sabem que não é, mas se reconhecer vai ter que dividir poder. E é o que ninguém quer: dividir poder. Os partidos têm donos”. (LAUDELINA MELO apud PINTO, 1993, p. 9)

Além de Laudelina, Lélia Gonzalez, ícone brasileiro da luta feminista e antirracista, fundadora do Movimento Negro Unificado, do Coletivo de Mulheres Negras N’Zinga, do grupo Olodum na cidade de Salvador, entre outros movimentos, candidatou-se a deputada federal pelo Partido dos Trabalhadores (PT) em 1982 e pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT) em 1986, chegando à suplência nas duas candidaturas.

Os resultados positivos de todas essas lutas reacenderam o ódio. Esse ódio, que é resultado de um projeto colonial e heteropatriarcal, instaurado por quem explora, tenta apagar e demoniza as culturas indígenas, donas desta terra, e as culturas africanas que foram trazidas à força para cá – um ódio que, segundo Pinto (1993, p. 112), só aproxima para “dominar, explorar, afastar e exterminar”, nessa ordem.

Grada Kilomba, teórica, psicóloga e artista visual negra portuguesa, em “A máscara”, primeiro capítulo do livro *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano* (2019), rememora a máscara de folha de flandres

– instrumento colonial de tortura de mulheres e homens negros – para pensar sobre as estratégias de silenciamento impostas à população negra desde a escravização de seus corpos e mentes, até hoje, bem como as razões que justificam esse esforço estrutural.

A máscara representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento dos(as) chamados(as) ‘Outros(as)’: Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar? [...] A máscara, portanto, levanta muitas questões: por que deve a boca do sujeito Negro ser amarrada? Por que ela ou ele tem que ficar calado(a)? O que poderia o sujeito Negro dizer se ela ou ele não tivesse sua boca selada? E o que o sujeito branco teria que ouvir? (KILOMBA, 2019, p. 33 e 41)

Segundo Grada Kilomba, o sujeito branco convive com um medo constante de ser avaliado pelo sujeito negro. Ouvir é ter que lidar com verdades desconfortáveis “que têm sido negadas, reprimidas e mantidas guardadas, como segredos” por séculos, “[...] Segredos como a escravidão. Segredos como o colonialismo. Segredos como o racismo”. (KILOMBA, 2019, p. 41)

O medo de ouvir e de ter de reconhecer outra verdade que não foi construída confortavelmente por ele mesmo resulta na repressão. Grada Kilomba (2019) recorre, nesse sentido, a Freud (1923), para quem a repressão é uma forma de manter algo distante da consciência.

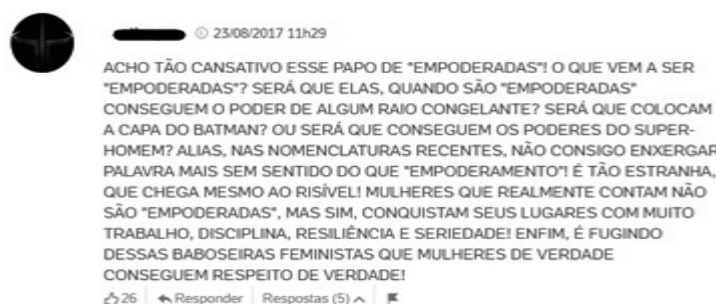
Segundo a psicóloga, costumamos determinar que ideias e verdades desagradáveis, na nossa concepção, devam ir para o inconsciente, por conta da “culpa, vergonha ou ansiedade” (KILOMBA, 2019, p. 41) que elas possam nos causar. Acontece que essas ideias e verdades, uma vez no inconsciente, permanecem na latência de emergir. Utilizamos, portanto, a repressão justamente para que elas se mantenham presas no esquecimento, ou seja, no inconsciente. “A repressão é, nesse sentido, a defesa pela qual o ego controla e exerce censura em relação ao que é instigado como uma verdade ‘desagradável’”. (KILOMBA, 2019, p. 42)

Segundo Kilomba (2019), o ato de falar, que só completa o intuito comunicador se houver recepção, só deve ser concedido àquela ou àquele

que “pertence”, enquanto ouvir (não falar) é tarefa de quem “não pertence”. “A máscara re-cria este projeto de silenciamento, ela controla a possibilidade de que colonizados(as) possam um dia ser ouvidos(as) e, consequentemente, possam pertencer”. (KILOMBA, 2019, p. 41)

Controlar a fala é, então, a melhor estratégia pensada pelo colonizador para se manter distante da culpa ou vergonha pelos mais de 500 anos de danos causados à população negra, só no Brasil. Portanto, “uma vez confrontado com verdades desconfortáveis desta história muito suja, o sujeito branco comumente argumenta “não saber...”, “não entender...”, “não se lembrar...”, “não acreditar...” ou “não estar convencido por...” (KILOMBA, 2019, p. 42) como forma de controlar a fala do sujeito negro, individual ou coletivamente.

Figura 3 – Medo do empoderamento feminino



Fonte: Araújo (2017).

A enunciação anterior, sem dúvida, exemplifica a reflexão de Grada Kilomba sobre as formas de reprimir pelo controle da fala. O sujeito da enunciação, para deslegitimar o movimento feminista e o conceito de empoderamento, busca ancoragem em todos os argumentos apresentados pela autora, a saber: “não sei o que é empoderamento”, “não entendi o seu objetivo”, “não me lembro de palavra mais sem sentido”, “não acredito que conquistar direitos é empoderamento” e “não estou convencido de que uma mulher empoderada, seja uma ‘mulher de verdade’”. E pela escrita

odiosa e hiperbólica, beirando o absurdo, ele tenta, pela dúvida, enfraquecer o ativismo de Monalysa Alcântara, calando seus discursos de resistência e exposição de verdades desagradáveis aos ouvidos do macho que se utiliza de alcunha para comunicar.

O silenciamento, portanto, faz parte do projeto racista e sexista pensado por e para sociedades heteropatriarcais, cristãs e capitalistas. Esse projeto encontrou a força de sua manutenção nos comentários de matérias jornalísticas, que, em coro organizado de seus enunciadores e enunciatóricas, pública ou anonimamente, decidiram passar “o rolo compressor *on-line*” em grupos que representam a imagem com a qual elas e eles não querem se parecer. Lembramos que essas imagens, segundo Kilomba (2019, p. 38), “são fantasias que não nos representam, mas sim o imaginário branco. Elas são os aspectos negados do ‘self’ branco, que são re-projetados em nós, como se fossem retratos autoritários e objetivos de nós mesmos(as). Portanto, elas não são de nosso interesse”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos discursos de ódio contra o ativismo de Monalysa Alcântara e as discussões acerca da interseccionalidade e do empoderamento nos permitiram fazer as seguintes inferências:

- a. Nas últimas décadas, a atuação de mulheres negras ativistas nas mais variadas frentes de luta, sem dúvida, provocou avanços significativos nas discussões sobre as questões de gênero e raça de forma entrecruzada;
- b. A chegada de modelos negras em espaços onde o padrão estético europeu dita ordens já demonstra esse avanço e reivindica um novo pensar sobre o conceito de beleza. E o ativismo de Monalysa Alcântara certamente mexe com as estruturas racistas e sexistas que envolvem o mundo da moda;
- c. O empoderamento coletivo das mulheres negras tem sido a tônica da luta contra a discriminação interseccional;

- d. Essas mulheres têm se posicionado em perigosas encruzilhadas e são responsáveis pelo não apagamento de corpos empoderados e revolucionários;
- e. Os discursos de ódio contra mulheres negras ativistas são estratégias de silenciamento. Paralelo a isso, o processo de empoderamento coletivo ecoa em qualquer espaço.
- f. A consciência despertada pela luta interseccional e pelos feminismos negros nos põe em marcha ao lado de irmãs negras. Com efeito, dedicamos nossas pesquisas acadêmicas e nossas militâncias epistêmicas, em todos os espaços, à reverberação de suas vozes.

Desse modo, o capítulo cumpre os seus objetivos e deixa em aberto o estudo realizado para outros desdobramentos, haja vista que contribui não apenas para apresentar como o discurso de ódio funciona e se pulveriza contra as mulheres negras, objetivando silenciar suas vozes, deslegitimar suas belezas, suas expressões de vida e afetos. O tema analisado neste texto faz ainda reverberar e, portanto, ressoar polifonicamente nossas vozes, nossas lutas e reposicionar nossos corpos na história, oxigenando a academia com as militâncias e epistemologias do feminismo negro, tão necessárias em tempos de retrocessos e violências atroz.

Referências

AKOTIRENE, C. *O que é interseccionalidade?* Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

ARAÚJO, G. 'Sempre combateu o racismo e não vai se calar agora', diz mãe de Miss Brasil sobre comentários racistas. *G1-Piauí*, [Teresina], 22 ago. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/sempre-combateu-o-racismo-e-nao-vai-se-calar-agora-diz-mae-de-miss-brasil-sobre-comentarios-racistas.ghtml>. Acesso em: 26 jun. 2020.

ATRAVÉS da minha história, vou ajudar as mulheres negras. *Portal Geledés*, [s. l.], 28 ago. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/atraves-da-minha-historia-vou-ajudar-as-mulheres-negras/>. Acesso em: 24 out. 2019.

BARROS, Z. Texto de quarta capa. In: AKOTIRENE, C. *O que é interseccionalidade?* Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

- BERTH, J. *Empoderamento*. São Paulo: Letramento, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).
- CARDOSO, C. P. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 965-986, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36757/28579>. Acesso em: 16 jul. 2019.
- CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE RACISMO, XENOFOBIA E GÊNERO, 2001, Durban. *Anais* [...]. p. 1-6. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/03/durban-2001.pdf>. Acesso em: 24 out. 2019.
- CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.
- CRENSHAW, K. *A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero*. [2004]. Disponível em: <https://static.tumblr.com/7symefv/V6vmj45f5/kimberle-crenshaw.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.
- CRENSHAW, K. *The urgency of intersectionality*. [S. l.], 7 dez. 2016. 1 vídeo (18 min 19s). Publicado pelo canal: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=akOe5-UsQ2o&t=120s>. Acesso em: 15 jul. 2019.
- HOOKS, B. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Tradução Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.
- IPEA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA - FBSP. *Atlas da violência 2017*. Rio de Janeiro: Ipea: FBSP, 2018. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf. Acesso em: 16 jul. 2019.
- KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- MONALYSA Alcântara, do Piauí, é eleita Miss Brasil 2017. *G1- Vale do Paraíba e Região*, [s. l.], 28 ago. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/estudante-de-18-anos-do-piaui-e-eleita-miss-brasil.ghtml>. Acesso em: 24 out. 2019.
- PEREIRA, A. C. J. *Pensamento social e político do movimento de mulheres negras: o lugar de ialodês, orixás e empregadas domésticas em projetos de justiça social*. 2016. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

PINTO, E. A. *Etnicidade, gênero e educação: a trajetória de vida de D. Laudelina de Campos Mello (1904-1991)*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993. 2 v. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253758>. Acesso em: 20 jul. 2018.

PINTO, E. A. Política, raça e gênero: Laudelina de Campos e a presença negra nas organizações político-partidárias. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, Goiânia, GO, v. 10, n. 26, p. 101-140, jun. 2018. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/610>. Acesso em: 15 jul. 2019.

SILVA, I. C. da. *O discurso de ódio contra mulheres em comentários on-line: implicações para a educação das relações de gênero*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2019.

(THE) URGENCY of intersectionality | Kimberlé Crenshaw. [S. l.: s. n.], [201-]. video (18 min 49s). Publicado pelo canal TED. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=akOe5-UsQ2o&t=9o6s>. Acesso em: 15 jul. 2019.

Diálogos fecundos sobre educação integral na Rede Pública Estadual de Ensino da Bahia

Andreia Lisboa S. Johnson

Cláudio de Aguiar

INTRODUÇÃO

Grande parte das experiências acumuladas no Brasil acerca da Educação Integral (EI) desde 2008 é resultado do trabalho desenvolvido por escolas, sistemas de ensino e organizações governamentais e não governamentais. Essas experiências vêm perdendo suas características de atividades pontuais e esporádicas para tornarem-se políticas públicas de educação, mesmo ainda refletindo a necessidade de implementação de políticas públicas intersetoriais (articuladas) que contribuam para o fortalecimento

e a consolidação de vivências de EI no espaço educacional de forma a re(i)novar o escopo da formação dos(as) educadores(as) a fim de que resultem, ao longo do tempo, em oportunidades de trabalho diversificado, igualitário, significativo, integrado, integrante e integrativo.

A EI, tema prioritário nas discussões sobre o novo Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014 a 2020, compreende o direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária. Esse contexto exige a elaboração de um Projeto Político Pedagógico (PPP) aberto à participação e à gestão compartilhada de ações convergentes à formação integral de crianças, adolescentes e jovens.

A aprovação do último PNE, sancionada pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014,¹ alterou muitas metas estabelecidas para garantir a melhoria da qualidade na educação, sobretudo nas escolas públicas do nosso país. Dentre elas, podemos destacar a meta 6 – que dispõe sobre a oferta da educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas e para pelo menos 25% dos alunos da educação básica. Porém, o diálogo em torno da EI tem sido tema recorrente nas políticas e legislações educacionais, tanto no âmbito federal quanto nos âmbitos estadual e municipal, desde a aprovação do primeiro PNE 2001-2010, sancionado pela Lei nº 10.179, de 9 de janeiro de 2001.²

Para isso, a política de EI no Brasil, especificamente no estado da Bahia, tem sido formulada a partir da experiência com os programas indutores da EI do Governo Federal, os Programas Mais Educação (PME) e Ensino Médio Inovador (ProEMI), os quais se constituem como ação

1 “O atual PNE não é o plano perfeito, mas foi o possível. Nem todas as suas metas ou estratégias são consensuais, mas foram frutos de debates intensos e de acordos entre diferentes setores, o que permitiu chegar a um texto capaz de mobilizar o maior número possível de atores expressivos no meio educacional. Talvez por isso tenha demorado mais tempo a ser aprovado no Congresso Nacional. Ele é hoje, portanto, o mais próximo que temos de uma política de Estado, com capacidade (tomara) de resistir à troca de poder político nos níveis municipal, estadual e federal”. (GOIS, 2015, p. 9)

2 “Art. 21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente”. (BRASIL, 2001)

indutora do Ministério da Educação (MEC) para que os estados e municípios implantem a EI nas escolas públicas.

Diante disso, o presente capítulo trata-se de um ensaio teórico-documental livre que visa discorrer sobre o Programa de Educação Integral (ProEI) na Bahia, apoiando-se nas experiências dos autores enquanto coordenadora (2012 a 2013) e técnico-pedagógico (2010 a 2015) da Coordenação de Educação Integral (Cedi) da Rede Estadual de Ensino da Bahia. No presente trabalho, apresentamos um breve resgate histórico dos caminhos da EI, pontuando a experiência pioneira da Escola Parque, a partir da figura do Anísio Teixeira. Posteriormente, discorreremos sobre os caminhos trilhados pela a EI desde a sua gênese no Brasil e na Bahia. Em seguida, apresentamos uma breve contextualização, perpassando pelos programas indutores de EI do MEC, desenvolvidos a partir do ano de 2007 até o atual contexto e processo de consolidação da política de EI na rede estadual da Bahia. Adiante, apresentamos as tessituras, inspirações e conexões construídas a partir da experiência da primeira etapa de formação da equipe técnica da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) na cidade de São Paulo, bem como o resultado do acúmulo de experiências com a EI na Bahia, a constituição do ProEI da rede estadual, as dificuldades, desafios e possibilidades para a sustentação deste.

METODOLOGIA

A pesquisa de cunho histórico e documental procurou discorrer sobre o ProEI na Bahia. Optou-se por uma pesquisa qualitativa, a qual Martins (2004, p. 289) define como um estudo que “privilegia a análise de microprocessos [...], realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise”. O pesquisador, no contexto de Martins (2004), adquire capacidade integrativa e analítica, permitindo realizar uma estreita aproximação aos dados, de modo a fazê-los falar da forma mais completa possível. Este estudo explorou tanto os aspectos legais da EI no âmbito das políticas nacionais quanto as conexões e implicações no desenvolvimento da EI na esfera estadual.

Foram utilizadas como metodologia a investigação histórica, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, a qual compreendeu a análise de documentos escritos disponíveis nos arquivos da Secretaria de Educação Básica da SEC, bem como documentos do MEC, além de artigos e pesquisas acadêmicas. Analisaram-se também periódicos, jornais, revistas, leis e resoluções em âmbito nacional. Amparado na investigação metodológica de Levinson, Foley e Holland (1996, p. 2), este estudo se enquadrou numa perspectiva de análise educacional crítica, “tendo como pauta uma perspectiva interpretativa que valoriza uma base comparativa abrangente”. O comprometimento acadêmico e político desta pesquisa visou produzir “[...] um conhecimento que, além de útil, seja explicitamente orientado por um projeto ético visando a solidariedade, a harmonia e a criatividade”. (MARTINS, 2004, p. 289)

A GÊNESE DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL E NA BAHIA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

A discussão acerca dessa concepção de educação não é recente, mas um diálogo que teve sua origem no país na década de 1930. Conforme Pegorer (2014), o diálogo em torno da EI no Brasil consolidou-se a partir desse período por meio da figura do Plínio Salgado, líder do movimento que ficou conhecido como Movimento da Ação Integralista Brasileira, que carregava o *slogan* “Deus, Pátria e Família”. Esse movimento tinha como objetivo de luta a promoção de uma nova ordem social e econômica no Brasil. Dentre as principais propostas apresentadas por Plínio Salgado que levariam o país a essa nova ordem social e econômica, estavam a ideia e a necessidade da EI, tendo como bases, ou seja, como elementos norteadores a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina.

É de conhecimento geral que a gênese do que hoje conhecemos como EI tem como expoente o educador Anísio Teixeira, principal símbolo de um modelo concreto de desenvolvimento educacional que preconizava as bases da educação em tempo integral. O cenário da EI no Brasil ficou fortalecido pela figura do educador baiano Anísio Teixeira desde 1930.

Conforme Pegorer (2014), na época, Anísio Teixeira difundiu os pressupostos do movimento que ficou conhecido como Escola Nova, o qual tinha como princípio a ênfase no desenvolvimento do intelecto, bem como na capacidade de julgamento em detrimento da memorização. Nesse mesmo período, Anísio Teixeira reformou o sistema educacional tanto da Bahia quanto do Rio de Janeiro. Ele considerava que a escola deveria ser um espaço de renovação dos valores, hábitos e ideias da sociedade, sem perder de vista a articulação com a família, considerando a ampliação da jornada escolar com o intuito de possibilitar o desenvolvimento de atividades esportivas, culturais e laborais. Nesse sentido,

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, estudo, de recreação e de arte. (TEIXEIRA, 1994, p. 63)

Uma das iniciativas pioneiras de Anísio Teixeira como secretário de Educação e Saúde foi a criação do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, em 1950, largamente conhecido como Escola Parque e localizado no bairro da Caixa d'Água, em Salvador (BA), amparado por uma proposta de educação profissionalizante e em tempo integral, tendo como público-alvo as populações mais carentes de Salvador. Essa foi uma experiência concreta de educação em tempo integral no Brasil, funcionando na concepção de turno, com aulas sobre os componentes curriculares, e contra-turno, com oficinas e/ou cursos com atividades variadas no campo das artes, cultura, esportes, assistência social e preparação profissional.

Posteriormente, no ano de 1960, a convite de Juscelino Kubitschek, presidente da República na época, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Cyro dos Anjos criaram o “Plano Humano” de Brasília. Esses educadores organizaram o sistema educacional de Brasília para ser o modelo educacional de todo o país. Esse sistema educacional resultou na criação da Universidade de Brasília (UnB), bem como no *Plano para a Educação Básica*.

Para o nível educacional elementar, foi concebido um modelo de EI no modelo de Salvador, porém mais evoluído. Em Brasília, as primeiras quatro superquadras, onde hoje está situado o centro histórico da cidade, receberam cada uma “Escola-classe” e “Jardins de Infância”. (PEGORER, 2014, p. 27-28)

Inspirado pelas experiências de Anísio Teixeira, através do governo de Leonel Brizola, na década de 1980, Darcy Ribeiro concebeu os Centros Integrados de Educação Pública, conhecidos como os Cieps. De acordo com Pegorer (2014, p. 29), “[...] foram construídos, aproximadamente, 500 prédios escolares durante os dois governos de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, cuja estrutura permitia abrigar o que se denominava como ‘Escola Integral em Horário Integral’”.

No curto governo Fernando Collor, na década de 1990, e com o presidente Itamar Franco, a EI teve continuidade, consolidando-se através do projeto Minha Gente, que tinha como perspectiva desenvolver ações de educação integradas à saúde, à assistência e à promoção social, além da dinamização das políticas sociais básicas de atendimento à criança e ao adolescente. Segundo Pegorer (2014), tal projeto tinha como ideia central propor um atendimento social integrado em um único local, com atendimento em tempo integral e envolvimento comunitário, além de desenvolver os programas de proteção à criança e à família. Esse local ficou conhecido como Centro Integrado de Atendimento à Criança e ao Adolescente (Ciac), o qual posteriormente passou a ser chamado de Centro de Atenção Integral à Criança (Caic), chegando ao total de 400 unidades construídas durante o governo Itamar Franco.

No decorrer do ano de 2000, não houve perspectiva do tempo integral, porém, com atividades, ações e concepções da EI, a partir de um decreto municipal na cidade de São Paulo, no ano de 2002, os Centros Educacionais Unificados foram instituídos e ocupando espaço nos debates acerca da EI. Os referidos centros ficaram conhecidos como CEUs, os quais tinham como consigna de trabalho promover a articulação no atendimento de creche, bem como na educação infantil e fundamental, desenvolvendo atividades educacionais recreativas e culturais em um mesmo

espaço físico, também com o objetivo de constituir experiências de convivência comunitária. Vale ressaltar que, nesses entretempos, a história da educação brasileira ganhou um novo marco no ano de 2001, com a aprovação do PNE (2001-2010), sancionado pela Lei nº 10.179, de 9 de janeiro de 2001, que tem entre suas metas a ampliação progressiva da jornada escolar e a expansão de escolas de tempo integral.

Porém, mesmo com a aprovação do PNE (2001-2010), só a partir do ano de 2006, com o governo Lula, são desenvolvidas diversas ações, bem como a implantação/implementação de alguns programas e projetos com a perspectiva de melhoria da qualidade da educação pública brasileira. Dentre essas ações, destacamos: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), no ano de 2006, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), no ano de 2007.

Somente após seis anos de aprovação do PNE, o MEC abriu a discussão acerca da EI e, na mesma oportunidade, implantou o Programa Mais Educação nas escolas públicas do país, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 como um programa indutor da EI para que estados e municípios consolidassem sua política de EI.

O citado programa surgiu também como uma estratégia do Governo Federal para cumprir a meta nº 21 do PNE de 2001, que visava à ampliação progressiva da jornada escolar e à expansão escola de tempo integral, com um período com carga horária mínima de sete horas diárias, com professores e funcionários em número suficiente para atender à demanda da EI em tempo integral nas escolas de ensino fundamental das redes públicas de ensino em todos os níveis.

Em 2009, o Governo Federal, através da Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, instituiu o ProEMI como estratégia e programa indutor do redesenho curricular do ensino médio, ampliando o tempo na escola e a diversificação de práticas pedagógicas que atendam às necessidades e aos anseios dos(as) estudantes do ensino médio. Nos anos posteriores, o ProEMI passou a ser encarado também como um programa indutor da política de EI pelo MEC para o ensino médio.

O último PNE (2014-2024) aprovado trouxe como meta 6 a oferta da educação em tempo integral em 50% das escolas públicas até o final de sua regência, direcionando o cenário educacional no país para o despertar de “uma nova” maneira de se pensar e fazer educação. Partindo desse pressuposto, a educação em tempo integral se fortalece nas discussões acerca da melhoria da qualidade da educação, sobretudo na rede pública de ensino brasileiro. Diante do exposto, é válido fazer a seguinte indagação: como tem se configurado a EI no estado da Bahia a partir de todas essas experiências nacionais?

É através da educação que o homem se transforma, como também modifica o meio no qual está inserido. É a partir da prática educativa, definida por Libâneo (2013) como prática humana necessária tanto para a existência como para o funcionamento de todas as sociedades, que se dão os processos de transformação do homem-sujeito social, político e cidadão.

[...] a educação é um princípio que perpassa toda a vida, diferente dessa visão pedagógica massificadora, que limita o conhecer a determinados espaços de educação. Em parte, esses espaços, apesar da importância que têm para a formação do sujeito, podem, ao mesmo tempo, limitar a condição do ser a uma existência excessivamente instrumental, muito mais a serviço da técnica do que de uma prática educativa essencialmente humanizadora. (CAETANO; SOUZA, 2015, p. 13)

Partindo desse pressuposto, toma-se como referência o pensamento de Brandão (2007) de que não existe apenas uma educação, mas educações, e estas ocorrem em diversos tempos e espaços. Alinhado ao pensamento de Paulo Freire de que a educação deve ser desenvolvida como uma prática libertadora é que o ProEI da Rede Estadual de Ensino na Bahia se estrutura enquanto política pública de estado.

Ao se abordar o tema da EI na Bahia, logo vem à memória a experiência do educador Anísio Teixeira com a criação da Escola Parque, primeira escola criada com a perspectiva da EI em tempo integral na Bahia. Mas a EI na Bahia a qual narraremos aqui está articulada aos já mencionados PME e ProEMI, com o objetivo de estabelecer uma interface entre os diversos projetos estruturantes da SEC para que atuassem de forma contextualizada e

interdisciplinar, o que não invalida a experiência da Escola Parque, e sim potencializa essa concepção de educação iniciada, proposta e implementada por Anísio Teixeira. A EI aqui refletida se desenvolveu em consonância a um sistema de ensino com jornada escolar ampliada, parcerias intersetoriais com universidades, ONGs, associações comunitárias etc., o que tem ampliado as possibilidades de trabalho nessa área.

NO DEVER CONSTRUTIVO: O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA REDE ESTADUAL NA BAHIA – DIÁLOGO ENTRE OS PROJETOS ESTRUTURANTES³ E A DINÂMICA ESCOLAR

Em 2011, a SEC definiu como prioridade dez compromissos norteadores de sua política educacional que deveriam ser considerados em todos os projetos, orientações e ações pedagógicas. Nesse contexto, vale ressaltar o esforço em expandir a EI, expresso, mais especificamente, no compromisso de número 3, que visava “ampliar o acesso à EI”. Com o advento e o acúmulo de experiências com os programas federais de EI, em 2012, a SEC criou a Cedi, que, entre outras ações, redimensionou a forma de trabalho com os programas PME e ProEMI e incorporou o projeto de Centros Noturnos que trabalham com ensino médio para Educação de Jovens e Adultos (EJA) e educação profissional. A Cedi/SEC utilizou como estratégia uma reestruturação da forma de trabalho em equipe, propiciando uma interação e momentos de formação entre as equipes do PME, ProEMI e Centro Noturno, de forma a prepará-las para ter uma visão menos compartimentada, atuando de maneira mais produtiva e integrativa. Nesse sentido, a Cedi realizou reuniões formativas entre os técnicos pedagógicos do quadro de funcionários, garantindo, assim, a formação em serviço da equipe técnica, resultando em um significativo desempenho da equipe na

3 São projetos concebidos como aportes pedagógicos que estruturam ações de ensino e de aprendizagem de modo articulado e sistêmico, com a finalidade de fortalecer o currículo, suas transversalidades e diversidades, construídos a partir do diálogo com as diversas áreas do conhecimento, considerando a ampliação e potencialização dos tempos e espaços de ensino e de aprendizagem.

construção da proposta pedagógica e na construção de orientações e assessoramento para as escolas que integravam a EI.

O PME beneficiou 199.714 estudantes do ensino fundamental, em 644 escolas estaduais baianas em 2012. As unidades escolares que integram o programa adotaram jornada diária com, no mínimo, sete horas, promovendo atividades educativas complementares. Já o ProEMI atendeu aproximadamente 150.700 estudantes do ensino médio da rede estadual da Bahia, com o objetivo de estimular o desenvolvimento de atividades que diversificassem o currículo a partir dos eixos “trabalho”, “ciência”, “tecnologia” e “cultura”. Em 2012, o programa passou a atender 132 escolas. Em 2011, eram apenas 24 unidades atendidas.

A partir da criação da Cedi, iniciou-se um processo democrático de formação com a rede sobre a EI no estado da Bahia entre agosto e setembro de 2012 por meio de Encontros Formativos de Educação Integral,⁴ que foram organizados por polos, abrangendo todas as Diretorias Regionais de Educação (Direcs), atualmente conhecidos como Núcleos Regionais de Educação.

Outro projeto estratégico para a EI foi a criação do Projeto de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica (Paip) na Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia, que se tornou um dos projetos estruturantes inovadores, que desafiou a estrutura compartimentada da SEC, pois envolveu todos os seus órgãos: as Superintendências de Desenvolvimento da Educação Básica (Sudeb), de Acompanhamento e Avaliação do Sistema Educacional (Supav), de Organização e Atendimento da Rede Escolar (Supec), da Educação Profissional (Suprof), de Recursos Humanos da Educação (Sudepe); a Diretoria Geral (DG); a Coordenação de Desenvolvimento de Educação Superior (Codes); e o Instituto Anísio Teixeira (IAT), as Direcs e unidades escolares.⁵

4 Maiores informações sobre esses encontros podem ser acessadas em: <http://www.educacao.ba.gov.br/noticias/estudantes-se-destacam-na-abertura-dos-encontros-formativos>.

5 De acordo com a Portaria nº 4.202, de 23 de abril de 2012, o Paip foi implementado por meio de ação intersetorial entre o Núcleo Central de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção pedagógica (Nupaip Central) e os Regionais (Nupaip Regional).

No final de 2012 e início de 2013, foi criado um grupo de trabalho de EI no âmbito do gabinete do secretário de Educação da SEC e, desde então, iniciou-se outra etapa rumo à implementação da EI na Bahia, em articulação com o Paip, atuando com diferentes setores de outras secretarias estaduais de governo. Durante a Jornada Pedagógica de 2013, a concepção, as dimensões e os eixos estruturantes do ProEI foram apresentados às unidades escolares de Salvador pela Cedi, sendo que a equipe realizou orientações específicas para a inclusão da EI no PPP das escolas.

O ProEI na Bahia revelou-se como uma proposta de reorientação curricular para a consolidação da EI que, conforme mencionado anteriormente, foi tomando um novo escopo a partir das experiências vivenciadas pelos programas PME e ProEMI, que foram sendo reformuladas a partir da Cedi. O projeto considerou a ampliação da jornada escolar por meio de atividades integradas na perspectiva de que o horário expandido representasse uma ampliação de oportunidades e situações que promovessem aprendizagens significativas e emancipatórias para os(as) estudantes da rede pública de ensino.

O grande desafio posto foi o de desenvolver um currículo com foco na interdisciplinaridade, na contextualização, na flexibilidade e no equilíbrio entre teoria e prática em que os diversos projetos estruturantes da SEC e o conhecimento institucionalizado dialogassem, resultando na produção de saberes diversos nas mais variadas formas de expressão. Esses projetos foram se incorporando ao dia a dia da escola, potencializando as áreas do conhecimento que lhes eram mais afins. Assim, as orientações pedagógicas direcionadas para o projeto de EI foram se entrelaçando às dimensões da cultura, ciência, trabalho e tecnologia no dia a dia das disciplinas da base nacional comum.

O projeto de EI da rede apresentou como pressupostos nas suas bases iniciais: o redirecionamento da prática pedagógica dos professores por meio de um currículo que vislumbresse a formação integral dos educandos; a legitimação dos saberes comunitários e dos saberes do mundo no processo de aprendizagem e ampliação do tempo escolar; a articulação entre escola-comunidade; o estabelecimento de parcerias com instituições estratégicas e organizações sociais; e a articulação entre os projetos estruturantes, programas e ações já consolidados na rede, avaliando seus resultados e aperfeiçoando-os.

Nesse sentido, as dimensões curriculares para educação básica foram retomadas e incorporadas como elementos norteadores do projeto: ciência (conhecimentos produzidos, sistematizados socialmente); tecnologia (prática educativa sintonizada com as linguagens contemporâneas); cultura (direitos humanos, gênero, raça e sexualidade); e trabalho (trabalho socialmente produtivo). Imbricados a essas dimensões, o Cedi estabeleceu os eixos estruturantes da EI em articulação com os projetos estruturantes da SEC. A partir da articulação entre as dimensões e os projetos estruturantes da SEC, foram elaborados os eixos estruturantes que inicialmente fundamentaram a EI: Integrando Aprendizagens; Produzindo Ciências; Fazendo Artes; Movimento Corporal; e Direitos Humanos, Gênero, Raça e Sexualidade.

O desafio pedagógico proposto pelo projeto foi o de fazer com que a práxis docente, através das diversas atividades já desenvolvidas pelas 84 unidades escolares que aderiram ao ProEI da rede, dialogasse com os eixos estruturantes da EI, de modo que esse diálogo proporcionasse a construção de novos conhecimentos, o desenvolvimento das habilidades, competências e empoderamento dos(as) estudantes. Igualmente, objetivou-se tornar os(as) estudantes protagonistas na valorização da diversidade, tratando dos direitos humanos não somente de maneira transversal, mas também de modo interdisciplinar, perpassando todos os eixos estruturantes, pois, conforme Damas (2009), “Numa perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, o educador é chamado a defrontrar-se com a ambiguidade e complexidade e posicionar-se respeitosamente diante do mistério do outro”. Para isso, os(as) educadores precisariam de preparação para repensar e reinventar suas práticas de ensino e de aprendizagem, surgindo, assim, um novo desafio a ser superado para a consolidação da EI na rede estadual.

IMERSÃO EM SÃO PAULO: EXPERIÊNCIA RENOVADORA PARA APROFUNDAR O PROJETO DA BAHIA

Não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, culturais. [...]. Creio que a melhor afirmação para definir o alcance da prática

educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa. (FREIRE, 1993, p. 96)

A epígrafe que abre esta seção do texto já é um deslocamento necessário à nossa forma de pensar e agir, pois nos convoca a refletir de forma mais profunda sobre a função social da escola e sobre o papel do(a) professor(a). Se temos certeza da crise educacional vivenciada pela escola por conta de problemas de infraestrutura, remuneração, formação de docentes e de gestores, também temos certeza de que os profissionais que nela trabalham também se sentem, de certo modo, desorientados sobre seu papel. Assim sendo, se a escola precisa ser reinventada, nossa forma de trabalhar também precisa, já que o modelo de escola conhecido por nós, criado na modernidade do século XIX, não mais atende às demandas da contemporaneidade e muito menos à concepção de EI em jornada escolar ampliada.

Foi com espírito investigativo que um grupo de educadores(as) e gestores(as) da SEC realizou a primeira etapa⁶ da formação continuada em EI em São Paulo, em parceria com a ONG Cipó, o Instituto Inspirare e sua equipe de formadores,⁷ com objetivo de conhecer experiências inspiradoras para fortalecer o ProEI para o estado, já em fase de implantação. No período de 6 a 10 de julho de 2013, foi realizada uma imersão extremamente significativa para conhecer duas propostas pedagógicas reconhecidas nacionalmente: uma no bairro de Heliópolis e a outra no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (Cieja) em Campo Limpo, no bairro Jardim Ângela, localizado no Capão Redondo.

6 A segunda etapa foi realizada em Salvador, no Bairro-Escola Rio Vermelho, no período de 16 a 19 de julho de 2013, com uma imersão implicada na experiência ainda embrionária com sete escolas públicas da Bahia – três estaduais e quatro municipais. Para saber mais sobre o projeto, acesse: <http://bairroescolarv.org.br/>. A terceira etapa formativa se configura na formação em serviço através do planejamento e da imersão nas escolas de Salvador, até dezembro desse ano, as quais eram acompanhadas de modo sistemático pelas equipes de acompanhamento do Nupaip Central e Regional. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/estrutura-e-composicao>.

7 Consultar: <http://www.cipo.org.br/portal/> e <http://inspirare.org.br/>.

A imersão na maior favela de São Paulo, Heliópolis, foi desvelando as nuances de um povo aguerrido, organizado e que, através de uma renovada vontade política, concretizou de modo orgânico e coletivo a educação que almejava para sua comunidade, mostrando a todo o país um exercício de cidadania concretizado cotidianamente. Na mesma perspectiva de sonho coletivo e comprometimento ético com a educação, visitou-se o Cieja⁸ de Campo Limpo, em que a equipe da SEC fez uma imersão na experiência encarnada na vida do Cieja. Foi possível ouvir, ler e sentir o pulsar da escola, seus(suas) professores(as), gestores(as), seus gestos, seus ditos e não ditos; enfim, estabeleceu-se um diálogo fecundo com esses(as) profissionais.

A equipe percebeu, tanto na experiência em Heliópolis quanto na do Cieja, uma ação pedagógica refletida e engajada: a práxis. Vislumbramos um currículo que dialoga com a polifonia da vida vivida e, portanto, com os interesses dos(as) estudantes, que, na sua esmagadora maioria, são de classe trabalhadora, negros(as) e da periferia das cidades, do campo, quilombolas e indígenas, que compõem o cenário dos estigmatizados e excluídos historicamente. São esses grupos que provocaram novas reflexões, ensinaram o fazer educacional no nível básico para além dos bancos universitários e colocaram questionamentos sobre a formação de educadores(as) em “xeque-mate”. Portanto, conforme sinaliza Arroyo (2011, p. 166):

Os próprios coletivos não se pensam como carentes de valores de moralidade de capacidades mentais, nem se pensam incompetentes para o trabalho, a produção de um digno viver. Pensam-se injustiçados, negados nos direitos mais básicos como seres humanos e como cidadãos. Suas lutas são pelo reconhecimento de serem vítimas históricas de tantas injustiças, segregações, opressões, negações de direitos humanos.

Nesse sentido, compreendemos que a escola como comunidade educativa propõe que tenhamos uma nova configuração dos tempos e espaços pedagógicos, dos horários, da organização das turmas, de saídas e entradas da escola, do pátio, da biblioteca, do refeitório e dos espaços externos, pois

8 Mais informações disponíveis em: <http://www.blogdociejacampolimpo.blogspot.com.br/>.

os saberes populares no entorno da escola ganham sentidos e são problematizados e incorporados à escolarização dos estudantes nos conteúdos formais e de investigação e descobertas.

Segundo Martins (2010), é na busca das conquistas fundamentais da pessoa humana que nosso agir cotidiano deve se concentrar, para que a cada dia tenhamos mais certezas e clarezas nesse mosaico multifacetado e complexo que é educar e formar educadores(as) alinhados(as) com o seu tempo, respeitando a diversidade humana e fazendo todos os enfrentamentos possíveis contra toda forma de descompromisso, omissão e falta de vontade política por uma escola de qualidade social.

Nessa adversidade, a questão é saber como a história irrompe na vida de todo dia. Como no tempo miúdo da vida cotidiana, travamos o embate, sem certeza nem clareza, pelas conquistas fundamentais do homem das múltiplas misérias que o fazem pobre de tudo: de condições adequadas de vida, de tempo para si e para o seus, de liberdade, de imaginação, de prazer no trabalho, de criatividade, de alegria e de festa, de compreensão ativa de seu lugar na construção social da realidade. Uma vida em que, além do mais, tudo parece falso e falsificado, até mesmo a esperança, porque só o fastio e o medo parecem autênticos. Na abundância aparente, não estamos realizados – estamos apenas saturados e cansados em face dos poderes que parecem nos privar de uma inteligência histórica do nosso agir cotidiano. (MARTINS, 2010, p. 10)

Desde a implantação dos programas indutores (PME e ProEMI) na Bahia, foi perceptível o desconhecimento de uma considerável parcela de professores acerca do conceito do que é a EI, que, na visão deles, se restringia ao tempo de permanência dos(as) educandos(as), o que consideramos um grande equívoco. Pois, conforme Gadotti (2009), a EI é uma concepção de educação e não deve ser confundida com o tempo de permanência dos(as) educandos(as) na escola, ou seja, o tempo integral, a jornada ampliada. Desconstruir essa ideia firmada na visão desses professores foi um dos primeiros objetivos a ser alcançado pela Cedi/SEC. Segundo Padilha (2007, p. 101), é preciso compreender que a EI

[...] incorpora, mas não se confunde apenas com o horário integral. Isso significa associar o processo educacional a uma concepção de conheci-

mento e de formação humana que garanta o acesso e a permanência da criança na escola com qualidade sociocultural e socioambiental.

Nesse movimento de mudanças, deslocamentos e busca de alternativas possíveis para de fato concretizar uma escola que promovesse a EI, considerou-se essencial que as crianças, os adolescentes, jovens, adultos e idosos fossem educados em suas múltiplas dimensões: física, espiritual, intelectual, emocional, social e cultural. Conforme Guará (2006), uma concepção de EI que se associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação, agregando-se a ideia filosófica de homem integral, bem como fortalecendo a necessidade do desenvolvimento das faculdades cognitivas, afetivas, espirituais e corporais desse homem integral, como exercício prioritário da educação para que, de fato, a formação dos(as) nossos(as) educandos(as) seja compreendida na sua totalidade.

Nessa experiência singular em São Paulo, a equipe da SEC foi tocada e percebeu que o legado deixado pelo educador militante e esperançoso Paulo Freire continua vivo em muitos gestores(as) e educadores(as) do Brasil, da Bahia e de tantos e distintos lugares e regiões desse estado continental. O grupo retornou renovado, com o desejo de reenergizar, reestruturar e acompanhar o trabalho em Salvador.

RESULTADOS E DESAFIOS: O PROEI

A partir dessas experiências, o Programa de Educação Integral da Rede ganhou uma nova configuração, a qual já vinha sendo semeada desde 2012 com a criação da Cedi e na qual deixou de ser tratada como mais um projeto e passou a ser consolidado o ProEI do estado da Bahia, tendo suas bases legais fundadas em 2014 com a publicação da Portaria nº 249/2014, publicada no *Diário Oficial do Estado da Bahia* no dia 21 de janeiro de 2014.

O ProEI funda as suas bases legais na Portaria Nº 249/2014 que dispõe sobre a sua implantação, sua organização e o seu funcionamento com o objetivo promover um processo de desenvolvimento humano e social emancipatório, através da ampliação dos espaços, tempos e oportuni-

des de aprendizagens, com a diversificação do universo de experiências educativas, articulada com as diversas áreas do conhecimento e as mais variadas formas de aprendizagens. (BAHIA, 2014, p. 8-9)

O ProEI se estrutura numa concepção de EI que compreende e traz o sujeito para o centro das reflexões e o enxerga em toda sua totalidade, ou seja, na sua integralidade, respeitando as premissas de uma educação pautada pela formação humana de indivíduos que são constituídos por múltiplas dimensões, bem como por suas inúmeras experiências, sejam elas sociais, históricas ou culturais.

Nessa direção, ancoramos o lastro conceitual de uma educação no seu sentido mais amplo, enquanto prática social, de natureza integral, integrada e integradora. Um processo de desenvolvimento humano e social, plural, que considera a multilateralidade, a multidimensionalidade e a multifatorialidade que configura a vida do sujeito, corroborando para a formação de uma pessoa crítica e autônoma do processo de mudança e transformação da realidade sociocultural, econômica e política na qual está inserida. (BAHIA, 2014, p. 13)

Sendo assim, o novo desafio posto foi não somente pensar numa educação para a libertação, mas também desenvolver uma educação humanizadora. E pensar nessa concepção é partir do princípio de uma educação pautada na formação humana e integral. Segundo Gadotti (2009, p. 21), “O ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo de toda a vida”. Portanto, para pensar na formação humana desses sujeitos, se faz também necessária uma mudança no olhar para eles; requer que sejam reconhecidos como sujeitos historicamente constituídos e situados. Desse modo, todo o processo educativo deveria perpassar por todas as dimensões que constituem o sujeito social, histórico, cultural, político, espiritual, ou seja, como ser humano, considerando as condições objetivas e subjetivas para o seu pleno desenvolvimento.

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. (CIAVATTA, 2005, p. 85)

Pensar nessa concepção de educação é levar em consideração o indivíduo em toda a sua inteireza, sem perder de vista as suas múltiplas dimensões aqui já mencionadas. Quando uma prática educativa parte desse princípio, acaba colaborando para a formação humana e integral do indivíduo, bem como para a sua ressignificação identitária, independentemente de sua etnia, cor, raça ou classe social. Conforme Caetano e Souza (2015, p. 15), “Educa-se quando se é capaz de interpretar os acontecimentos da vida, positivos ou negativos, procurando identificar, nessa ação, os sinais de humanização que fazem emergir daí um novo sujeito”.

A partir desses pressupostos, traçou-se uma proposta que visava à concretização do direito à educação e o direito de aprender dos(as) nossos(as) meninos(as), trazendo um novo sentido à função social e institucional da escola na formação plena dos cidadãos nela inseridos. Para consolidar uma educação na perspectiva da formação humana e integral, além de traçar uma nova proposta de educação, se fez necessário trazer os professores para o centro das reflexões, convidando-os a pensar sobre a sua própria prática, bem como sobre o seu entendimento acerca do que é: EI, educação em tempo integral, EI em jornada ampliada e formação humana e integral. Consideramos que o trabalho com os professores das unidades escolares do ProEI foi o maior desafio para a Cedi, pois não se tratava apenas de uma simples implantação de um programa, mas de enfrentamento e rompimento necessários de uma cultura já enraizada na rede que precisava dar espaço para um novo fazer pedagógico, bem como um novo fazer educação.

Sendo assim, a SEC, através do IAT, no período de 27 de maio a 10 de dezembro de 2014, promoveu o Curso de Formação de Professores em Educação Integral, com carga horária de 200 horas, atendendo cerca de 200 professores da rede, nas 84 unidades escolares (capital e interior) que desenvolvem o ProEI. Essa formação foi um grande marco para a implementação do programa na rede.

Para a efetivação do referido curso, os encontros foram organizados local e regionalmente. Os encontros locais foram realizados em Salvador e os regionais foram realizados em cinco polos distribuídos na capital e quatro municípios do interior – Feira de Santana, Ilhéus, Vitória da

Conquista e Jacobina. Nessa formação, a Cedi, junto aos professores, gestores, coordenadores e professores articuladores, traçou algumas diretrizes para a ressignificação do fazer pedagógico nas instituições de ensino do ProEI, entre as quais:

- a. orientações para a elaboração do Mapa Socioeducacional como estratégia para o reconhecimento do território no qual a escola está inserida;
- b. orientações para a elaboração do Projeto de Vida dos Estudantes como estratégia para conhecer os sujeitos da EI (os alunos), bem como seus sonhos, suas crenças, seu projeto de vida;
- c. orientações para a elaboração do projeto pedagógico da unidade escolar.
- d. o desenho de uma nova matriz curricular; e
- e. reelaboração do PPP.

Vale ressaltar que os três primeiros instrumentos serviram de subsídios para que as unidades escolares participantes do programa (re)formulassem o seu PPP a partir dos dados revelados por esses instrumentos, sobretudo a partir do diálogo entre eles.

Partindo das discussões e reflexões durante o curso de formação de professores, a Cedi, junto aos professores cursistas, realizou o primeiro desenho da matriz curricular para as escolas tanto de ensino fundamental quanto de ensino médio que ofertavam o ProEI.

[...] numa proposta de Educação Integral, com ampliação dos espaços, tempos e oportunidades educativas com vistas à formação humana integral, é necessário garantir o lugar de um currículo integrado que, para além de ser disciplinar, corrobore para o pleno desenvolvimento humano e social dos estudantes, em todas as suas dimensões a partir da construção de conhecimentos e saberes sociais. (BAHIA, 2014, p. 21)

Dessa formação, surgiram também os novos eixos estruturantes com seus respectivos componentes curriculares que compõem a matriz curricular do ProEI: eixos Cidadania e Participação Estudantil (componentes Educação e Cidadania); Iniciação Científica e Pesquisa (Educação Científica); Trabalho (Orientação Profissional); Produzindo Artes (Linguagens Artísticas); Esportes,

Lazer e Saúde (Educação Desportiva); Relações Etnorraciais, Culturas e Identidades (Educação em Direitos Humanos); Língua Estrangeira (Língua Estrangeira); Educação Matemática (Letramento Matemático); Educação Linguística (Letramento Linguístico); e Comunicação Digital e Uso de Mídias (Educação e Tecnologias Digitais).

É válido ressaltar que os eixos estruturantes também são frutos do diálogo com os estudantes da rede antes e durante a implantação do ProEI. Sobre esses eixos, consideramos essencialmente importante que o papel da escola é estar sempre em busca de caminhos que possibilitem a articulação, ou melhor, a integração deles com os componentes curriculares, tanto da base nacional comum quanto da parte diversificada. Sendo assim, não devem ser compreendidos como eixos que possuem graus de importância maiores que os outros, mas que se complementam, uma vez que o ProEI compreende que:

A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo. (BRASIL, 2010)

A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais. (BRASIL, 2012)

Nesse sentido, é necessário que se construa um caminho que nos direcione ao encontro de ações formativas que estejam pautadas nos saberes, como também nos elementos tanto cognitivos quanto afetivos, culturais, políticos, espirituais, artísticos, éticos, entre outros. Esses caminhos devem qualificar e ampliar as possibilidades do aprender, considerando e (re)conhecendo os valores, os costumes, as crenças, os hábitos e as experiências cotidianas dos nossos estudantes.

Recentemente, em 2019, completaram-se seis anos que o ProEI – enquanto política de educação do estado – foi implantado na rede estadual

de ensino. Vale ressaltar que, até o final do primeiro semestre de 2019, o programa apresentou uma pequena ampliação na oferta; no entanto, apenas 92 unidades escolares (capital e interior), ou seja, menos de 10% do total de escolas da Rede Estadual de Ensino da Bahia, desenvolvem o ProEI. Isso representa um avanço lento para alcançar pelo menos 50% das unidades escolares da rede até o vencimento do PNE (2014-2024).

Diante disso, é fundamental que haja um aprimoramento na orientação pedagógica para, por intermédio da equipe técnica pedagógica, realizar o monitoramento do trabalho desenvolvido por meio da análise dos resultados educacionais, a fim de atuar de forma integrada com a equipe da Cedi. Alguns procedimentos para consecução dessa ação dizem respeito a:

- a. Realização de encontros semestrais com as equipes dos Núcleos Regionais de Educação que acompanham as unidades escolares com EI em jornada ampliada para discussão das ações de avaliação, acompanhamento e planejamento dos trabalhos, incluindo a Jornada Pedagógica;
- b. Orientação às escolas que implantarem a EI, assessorando-as técnico-pedagógicamente na reelaboração do PPP e no planejamento das atividades integradoras;
- c. Acompanhamento às escolas para subsidiar, orientar e participar efetivamente das Atividades Complementares (ACs), como espaço formativo e autoformativo, bem como efetiva contribuição na articulação dos projetos estruturantes e demais atividades didático-pedagógicas das escolas, tais como o planejamento por unidade e Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), com definição das metas e ações a serem realizadas;
- d. Orientação às escolas para o uso efetivo dos instrumentos norteadores do ProEI da rede: Mapa Socioeducacional, Projeto de Vida dos Estudantes e Projeto Pedagógico da unidade escolar;
- e. Elaboração e socialização de instrumentos para o registro da frequência e participação dos educandos e educadores, bem como a sistematização das práticas pedagógicas para socialização nas ACs e divulgação nos canais de comunicação que a SEC oferece (portal, revista, jornal etc.);
- f. Interlocação e monitoramento através do ambiente virtual de trabalho.

Em que pesem as inúmeras experiências exitosas construídas ao longo desses anos de existência, considera-se como resultado a construção de uma política de educação diferenciada, pautada nos princípios da formação humana e integral. O ProEI se diferencia dos demais programas de EI porque foi consolidado no “chão da escola”, com estreito diálogo com a comunidade escolar, professores, funcionários, com a gestão escolar, com os estudantes, com os pais, entre outros. Porém, há algumas questões estruturais e estruturantes que ainda dificultam a consolidação e ampliação do ProEI na rede, entre as quais podemos destacar:

- a. A insuficiente contrapartida do Estado em prover recursos humanos – educadores(as) e pessoal administrativo e de apoio – para o desenvolvimento das atividades, oficinas, aulas etc.;
- b. As condições do espaço da rede física para a realização das atividades. Por um lado, compreende-se que a EI deve acontecer em diferentes espaços, tempos e possibilidades. Isso abre o leque de possibilidades para que as atividades pedagógicas, as aulas, não fiquem restritas ao espaço existente na unidade escolar, estimulando, assim, a realização de parcerias com a comunidade local, constituindo o que se concebe como comunidade, bairro ou aldeia educadora, de modo a fortalecer a parceria entre escola e comunidade, bem como a ressignificação do olhar da escola para si mesma e para o local no qual está inserido, transformando esses outros espaços em espaços-tempos de oportunidades para aprendizagem;
- c. A fragilidade pedagógica nas unidades escolares que ofertam o ProEI em virtude da rotatividade tanto da equipe técnica pedagógica da Cedi quanto dos profissionais da educação que compõem o quadro de funcionários (direção e corpo docente);
- d. A fragilidade na relação intersetorial no âmbito da SEC, principalmente no que concerne ao entendimento acerca do que é o ProEI e a sua relevância para a educação pública na rede estadual de ensino;
- e. A fragilidade financeira da SEC em tornar o ProEI da rede em um programa autossustentável, tornando-o independente dos recursos financeiros advindos dos programas indutores (PME e ProEMI).

AMARRANDO OS FIOS DO TEXTO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Entende-se que qualquer ação que venha impactar na reorganização do trabalho pedagógico requer mudanças na dinâmica curricular. Por isso, é preciso assessorar e acompanhar essas escolas. É importante resgatar, nestas considerações, que o objetivo fundante da EI é diversificar o universo de experiências educativas, científicas, artísticas, culturais e esportivas com a extensão a outros espaços educativos, fomentando a parceria entre escola e comunidade e articulando as diversas áreas do conhecimento e formas de aprendizagens com os projetos estruturantes da SEC, a fim de desenvolver todas as dimensões da formação humana nos/dos estudantes: cognitiva, afetiva, histórico-social, profissional e familiar. Representa, dessa forma, um avanço em direção à concretização de uma gestão escolar democrática, integrada e com a participação da comunidade.

Diante disso, a concepção de EI da SEC deve pressupor uma aprendizagem com a vida, para a vida, uma aprendizagem significativa e cidadã, que integra os diferentes saberes, espaços educativos, sujeitos e conhecimentos, ampliando a jornada escolar e criando possibilidades para uma nova organização curricular nas escolas públicas de educação básica, a partir da ampliação dos tempos e espaços de aprendizagem. Algumas escolas do ProEI já vêm apresentando uma mudança cultural de como se fazer e conceber educação, com a ressignificação da práxis pedagógica dos seus professores e avanços das notas nos exames nacionais externos, a exemplo do Ideb.

Diante desse cenário, é válido ressaltar a importância da equipe técnica pedagógica da SEC junto à Cedi a partir desse desafio de ampliar a oferta da EI em toda rede, no âmbito estadual, a fim de que se possa realizar uma interface estratégica e contínua de trabalho integrado para que de fato se rompa com a estagnação na ampliação da oferta da EI em jornada ampliada. Na verdade, antes de “derrubar os muros das escolas”, é preciso que primeiro derrubem-se os muros que têm impedido a efetivação da relação intersetorial entre a Cedi e seus pares dentro da própria organização central, isto é, na SEC.

A preocupação com a prática pode se tornar um mal-entendido quando se antagoniza com a teoria, ou seja, quando a primeira é vista como prioridade, relegando a segunda um caráter de “mal necessário”. O desafio fundamental para o profissional da educação é distinguir e compreender as teorias subentendidas na sua própria prática e originar condições para que, diante das teorias, modifique seus pontos de vista, atitudes, posturas e atuação no exercício educacional.

Na conjuntura atual, não se tem clareza de como as políticas educacionais lidarão com a efetivação da escola de EI. Os desafios, conexões e inspirações que a efetivação da EI, a recontextualização da educação básica na interface com a universidade e os programas de formação de educadores(as) nos revelam a grande complexidade entre teoria e práxis, bem como a ampla carência de uma revisão baseada nas experiências concretas dos(as) educadores(as) da rede pública.

Nesse sentido, fica o convite para estabelecer um diálogo fecundo sobre as tessituras, armadilhas e arranjos necessários para se estabelecer uma EI de forma permanente, com qualidade e infraestrutura na rede pública, que vá além das disputas de cargos político-partidários e que preze pela valorização dos(as) educadores(as), tanto por meio da educação continuada e também de uma infraestrutura mínima para que de fato a política de EI da rede se consolide, se amplifique e seja ressignificada de forma a favorecer seu principal alvo, os(as) estudantes da escola pública, com uma educação diferenciada e, sobretudo, de qualidade.

Referências

ARROYO, M. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado. *Portaria nº 4202, de 23 de abril de 2012*. Salvador, 2012. Disponível em: <https://direc-1b.blogspot.com/p/portaria-do-paip.html>. Acesso em: 7 set. 2020.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado. *Programa de Educação Integral - ProEI: da ampliação dos espaço, tempos e oportunidades educativas na formação escolar à formação humana integral*. Salvador, 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/Claudio/Downloads/proei-versao-preliminar-1%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Claudio/Downloads/proei-versao-preliminar-1%20(2).pdf). Acesso em: 27 set. 2020.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: 7 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 7 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 195, 13 out. 2009. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf. Acesso em: 7 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 30 de Janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 20, 31 jan. 2012. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/res_ceb_2_30012012.pdf. Acesso em: 7 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 34, 15 dez. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceboo7_10.pdf. Acesso em: 7 set. 2020.

CAETANO, H. da S. C.; SOUZA, S. R. M. Educar pela experiência: aprender para existir no mundo. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 10-18, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/viewFile/28955/pdf>. Acesso em: 7 set. 2020.

ClAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *Revista Trabalho Necessário*, Niterói, v. 3, n. 3, 2005. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.3j3.p6122>. Acesso em: 7 set. 2020.

DAMAS, L. A. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: o jeito de educar na complexidade. In: SANTOS, J. S. dos (org.). *Competências interdisciplinares*. São Paulo: Xamã, 2009.

Freire, P. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, M. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora Instituto Paulo Freire, 2009.

GOIS, A. Apresentação. In: PLANO Nacional de Educação: 21 especialistas analisam as metas para 2024. São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2015. p. 9-10. Disponível em: <http://52.206.72.101/uploads/reference/file/619/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 8 set. 2020.

- GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. *Caderno Cenpec: educação, cultura e ação comunitária*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 15-24, 2006.
- LIBÂNIO, J. C. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LEVINSON, B. A.; FOLEY, D. E.; HOLLAND, D. C. (ed.). *The cultural production of the educated person: critical ethnographies of schooling and local practice*. Albany: State University of New York Press, 1996.
- MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, p. 289-299, jul./dez. 2004.
- MARTINS, J. de S. *A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- PADILHA, P. R. *Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma educação intertranscultural*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2007.
- PEGORER, V. *Educação integral: um sonho possível e de realização necessária*. São Paulo: Texto Novo, 2014.
- TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. 7. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

Sobre os autores

ADELMIR FIABANI

Graduado em Estudos Sociais pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Graduado em História pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Especialista em História e Geografia do Brasil (Faculdades Integradas do Vale do Ribeira (FIVR). Mestre em História Regional pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Doutor em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professor associado I da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Passo Fundo.

E-mail: adelmirfiabani@hotmail.com

AMANDA OLIVEIRA DOS SANTOS

Feminista negra, mestra em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e pesquisadora vinculada ao grupo de pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (Difeba). Graduada em Letras Vernáculas pela UNEB. Atua como professora de História, Arte e Inglês na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Colégio Municipal Manoel Novais, em Mirangaba (BA), e Língua Portuguesa na Escola Municipal Jeovando Lopes de Almeida, em Umburanas (BA). Desenvolveu pesquisa sobre interseccionalidade nas narrativas de estudantes da EJA.

E-mail: os.amanda@hotmail.com

ANA LÚCIA GOMES DA SILVA

Mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-doutora pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Professora titular do Departamento de Ciências Humanas, *campus* IV, Jacobina, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPED/UNEB). Líder do grupo de pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (Difeba) e pesquisadora vinculada ao grupo de pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica (Diverso/UNEB).

E-mail: analucias12@gmail.com

ANDREIA LISBOA S. JOHNSON

Pesquisadora ativista e pós-doutora pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) através do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Doutora em Educação na Universidade do Texas, em Austin, nos Estados Unidos da América (EUA). Mestra em Educação pela Faculdade de Educação (Faced) da Universidade de São Paulo (USP). Graduada em Letras

pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Ex-subcoordenadora de Políticas Educacionais da Coordenação-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional (CGDIE) na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), do Ministério da Educação (MEC). Foi coordenadora de Educação Integral no estado da Bahia. Lecionou e foi diretora do Programa de Português na Universidade Urbana Champaign (EUA). É pesquisadora dos grupos de estudos Educação, Cultura e Diversidades, da UEPG, e Antropologia, Imaginário e Educação (Anime) da Faced da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

E-mail: souzaliz@yahoo.com.br

CARMÉLIA APARECIDA SILVA MIRANDA

Pós-doutora em História pela Universidade de Lisboa, Portugal. Doutora em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestra em História Social pela PUC-SP. Graduada em História pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Professora permanente do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenadora do Grupo de Estudos em História e Cultura Afro-brasileira (Gehafro). Pesquisadora do grupo de pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (Difeba).

E-mail: cmiranda@uneb.br

CELINA ROSA DOS SANTOS

Mestranda em Educação e Contemporaneidade do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora do Instituto Federal da Bahia (IFBA). Membro do grupo de pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica (Diverso).

E-mail: celinaarosasantos@gmail.com

CÉSAR A. ROSSATTO

Doutor e mestre em Educação pela University of California of Los Angeles (UCLA) e professor associado da Universidade do Texas em El Paso (UTEP).

E-mail: crossatto@utep.edu

CHARLENE BEZERRA

Doutora e mestra em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), graduada em Letras-Português pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e, atualmente, professora da Faculdade de Educação e Linguagem da Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat).

E-mail: charlenecazumba@gmail.com

CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA

Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutorando em Educação e Contemporaneidade do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB). Professor da educação básica na Prefeitura Municipal de Várzea do Poço, Bahia. Membro do grupo de pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica (Diverso).

E-mail: charlesmaycon22@hotmail.com

CLÁUDIO DE AGUIAR

Especialista em Metodologia e Docência do Ensino Superior e licenciado em Pedagogia pela Faculdade Dom Pedro II. Aluno especial do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Consultor pedagógico independente em Educação Integral. Membro do grupo de estudos Crescer – Atenção à Saúde da Criança e do Adolescente, da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Poeta, escritor e

ator amador na Cia de Teatro Cena Um. Cofundador, coordenador pedagógico e produtor cultural do Coletivo Água da Fonte.

E-mail: cauaguiargadita@hotmail.com

CLAUDIO ROSA

Licenciado en Cine y TV por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Profesor adjunto de la Cátedra Comunicación Televisiva, Departamento de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Investigador adscripto en la Universidad Siglo 21.

E-mail: elclaurosa@gmail.com

CLEYTON WILLIAMS G. DA S. BRANDÃO

Graduando no curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduando em Jornalismo pela Universidade Salvador (UNIFACS). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibic/UFBA).

E-mail: cleytonya26@gmail.com

CRISTINA PALOMAR VEREA

Psicóloga, psicoanalista y doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología Social. Es profesora investigadora del Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara, México. Sus temas de investigación actuales giran en torno a la subjetividad, el género y el mundo académico. Ha sido docente en diversos programas de pre y pos grado, y autora de varios libros, artículos y otras publicaciones.

E-mail: crispalvertina@hotmail.com

DENISE DIAS DE CARVALHO SOUSA

Graduada em Letras com Inglês pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Estudo de Linguagens também pela UNEB. Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Pertence ao quadro docente da UNEB. Professora permanente do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), *campus* IV, Jacobina, Bahia. Coordenadora pedagógica do Polo de Jacobina do Programa Universidade para Todos (UPT).

E-mail: dediscar@yahoo.com.br

ERCÍLIO NEVES BRANDÃO LANGA

Doutor e mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Bacharel em Ciências Sociais e licenciado em Sociologia pela Universidade Eduardo Mondlane (UEM), em Moçambique. Professor na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Pesquisador no grupo de pesquisa África-Brasil: Produção de Conhecimentos, Sociedade Civil, Desenvolvimento e Cidadania Global.

E-mail: ercilio.langa@gmail.com

FELIPE DA SILVA PONTE DE CARVALHO

Doutorando e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Membro do Grupo de Estudos em Gênero, Sexualidade e(m) Interseccionalidades na Educação e(m) Saúde (Geni), vinculado ao ProPEd/UERJ. Bolsista do doutorado-sanduíche pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) na Universidad Complutense de Madrid.

E-mail: felipesilvaponte@gmail.com

FERNANDO POCAHY

Professor adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), atuando na Faculdade de Educação, junto ao Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd). É coordenador do Grupo de Estudos em Gênero, Sexualidade e(m) Interseccionalidades na Educação e(m) Saúde (Geni). Doutor em Educação e mestre em Psicologia Social e Institucional, ambos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

E-mail: fernando.pocahy@gmail.com

IZANETE MARQUES SOUZA

Mestra em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Língua Portuguesa: Gramática pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Graduada em Letras pela UNEB. Professora na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Tecnologias e Linguagens (Gepedet). Pesquisadora no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano).

E-mail: izanetemarques@hotmail.com

JANE ADRIANA VASCONCELOS PACHECO RIOS

Graduada em licenciatura plena em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestra em Educação pela Universidade do Quebec. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora-pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB). Líder do grupo de pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica (Diverso).

E-mail: jhanriosI@yahoo.com.br

JEDINEI LÚZIA ALVES FREITAS FREIRE

Licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Educação e Diversidade também pela UNEB, *campus* IV. Participa dos grupos de pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (Difeba) e Linguagem, Estudos Culturais e Formação do Leitor (Lefor), do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da UNEB. Atua como professora regente da educação básica pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA).

E-mail: jed.f@hotmail.com.br

JERÔNIMO JORGE CAVALCANTE SILVA

Mestre e doutor em Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona, na Espanha. Pós-doutor em Educação pela Universidade de Cádiz (UCA), na Espanha. Professor pleno na graduação e no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do Conselho Científico da *Revista de Educação e Comunicação* (UCA). Membro do grupo de pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (Difeba).

E-mail: jorgeazul53@gmail.com

JOSELITO MANOEL DE JESUS

Doutorando em Ciências da Informação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pedagogo pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Professor assistente do Departamento de Ciências Humanas da UNEB e membro dos grupos de pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (Difeba) e Competências e Comportamento: Processos de Produção, Inovação e Comunicação da Informação (Comporti), vinculado ao Instituto de Ciência da Informação (ICI/UFBA).

E-mail: joselitojoze@gmail.com

MARIA JOSÉ SOUZA PINHO

Pós-doutoranda em Modelagem Científica na Universidade de Cádiz (UCA), na Espanha. Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Professora assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora permanente do mestrado profissional em Educação. Delegada regional Seção Bahia da Sociedade Brasileira de Estudos em Sexualidade Humana (SBRASH). Coordenadora do grupo de pesquisa em Educação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Coordenadora do grupo Inovação Pedagógica e Práxis Educativa (Inovagogia) – representante Brasil.

E-mail: mjpinho@uneb.br

MARINA TOMASINI

Licenciada y doctora en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (Conicet). Integrante del área Feminismos, Género y Sexualidades, Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Profesora titular de la Cátedra Elementos de Psicología Social de la Facultad de Artes. Docente responsable del Seminario Género, Sexualidades y Espacios Educativos en la UNC.

E-mail: marinatomasini@hotmail.com

PEDRO PAULO SOUZA RIOS

Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Filosofia Contemporânea pela Faculdade São Bento. Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela UNEB. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Coordenador

do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero e Sexualidades no Sertão (Geneses-Sertão). Professor substituto da UNEB, *campus* VII, Senhor do Bonfim.

E-mail: peudesouza@yahoo.com.br

SÍLVIO CESAR OLIVEIRA BENEVIDES

Doutor em Sociologia. Professor adjunto e coordenador do Colegiado de Ciências Sociais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

E-mail: scobene@gmail.com

TATIANE PINA SANTOS LINHARES

Mestra em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Enfermagem do Trabalho pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (Ibepex). Especialista em Saúde Pública com ênfase em Programa Saúde da Família (PSF) pela Estácio de Sá. Graduada em Enfermagem pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Professora auxiliar da UNEB. Enfermeira do município Senhor do Bonfim, Bahia. Professora da Faculdades Ages. Pesquisadora em educação sexual e saúde da criança, aleitamento materno, microcefalia e brinquedo terapêutico.

E-mail: tatianepina_enf@hotmail.com

TELMA BRITO ROCHA

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutora em Educação também pela UFBA. É professora de Didática da Faculdade de Educação (Faced) da UFBA. Membro do Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação (Formacce em aberto).

E-mail: telmabr@gmail.com

VANESSA IONARA DOS SANTOS RODRIGUES

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Especialista em Desenvolvimento Sustentável no Semiárido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano). Especialista em Pedagogia Social pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Aluna do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Integra os grupos de pesquisa Corpo, Socialização e Expressões Culturais (Eccos/UFRB) e Núcleo de Estudos de Cultura e Cidade (Necc/UNEB).

E-mail: vanessaionara@hotmail.com

VANEZA OLIVEIRA DE SOUZA

Licenciada em Letras com Inglês pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Neuropedagogia e Psicanálise pela Realiza. Aluna do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) da UNEB. Pesquisadora do grupo de pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (Difeba). Professora regente da educação básica pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA).

E-mail: vanezaoliveiradesouza@gmail.com

ZULEIDE PAIVA DA SILVA

Graduada em Biblioteconomia e Documentação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Licenciada em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo pela UFBA. Doutora em Difusão de Conhecimento também pela UFBA. Professora assistente da UNEB. Coordenadora do Núcleo de Estudos de Gênero, Raça, Etnia, Sexualidades (Diadorim) e pesquisadora vinculada ao grupo de pesquisa Formação, Experiência e Linguagens (FEL). Ativista da Liga Brasileira de Lésbicas.

E-mail: zpaiva@uneb.br

Este livro foi produzido em formato 170 x 240 mm e utiliza as tipografias Argent e Calluna, com miolo em papel Alta Alvura 75 g/m² e capa em Cartão Supremo 300 g/m², impressa na Gráfica 3.

Tiragem: 300 exemplares.

Este livro se dirige a pesquisadores e pesquisadoras do campo da educação, estudantes de pós-graduação, graduação e interessados(as) na área da formação de professores(as) que, como nós, são movidos(as) pela paixão e implicação na/com a pesquisa engajada em educação. A obra apresenta a diversidade como princípio educativo e epistêmico e apresenta de modo inventivo e peculiar o cultivo dos dados do campo empírico com rigor e dialogicidade com os quadros teóricos adotados. Objetiva, pois, contribuir para que os temas interseccionados por classe, raça, gênero e sexualidades no campo da educação ousem apostar na inventividade, arriscar novos modos de pesquisar em educação, tendo os contextos, os artefatos culturais e o hibridismo semiótico das linguagens como estratégias que nos convocam a refletir sobre o significado da ciência que fazemos.

ISBN 978-65-5630-045-0



9 786556 300450