



Sumário

Editorial	1
Capitães de areia: reflexões acerca da invisibilidade de crianças e jovens em situação de abandono e violências	3
O Fracasso Escolar como política de privilégios e possibilidades para anseios neoliberais	18
Transexualidades: invisíveis nos direitos, presentes nos estudos clínicos e manuais médicos	23
Representatividade de Jojô Todynho sob perspectivas descoloniais e Letramento Racial Crítico	35
Movimentos sociais e a educação do campo, no campo e para o campo	47
Paideia erótica: Carlos Zéfiro e as intersecções entre literatura, pornografia e educação sexual	56
O AUTORRETRATO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Educando para a superação do racismo	69



Editorial

Sandro Adrián Baraldi

Recolonizar a descolonização?

Talvez tenha sido um choque para alguns descobrir que muito do que pensava como correto era, na realidade, uma doutrina imposta por uma história de colonizações. Se você, leitor, é um desses que ainda não passou pelo choque dessa revelação, saiba que toda a base do seu conhecimento vem da mentalidade europeia. Um deus único, a industrialização, o capitalismo, a ciência, seus preconceitos, etc. são produtos europeus que foram impostos conforme um programa definido no século XVI pelas potências europeias da época e chamaram este programa de “modernidade”. Se ficou curioso, leia o livro de Enrique Dussel: *1492 – o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade*. E se quiser se aprofundar nessa temática aconselho o trabalho de Walter D Mignolo: *Desobediencia Epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Fiz uma resenha crítica desse livro de Mignolo em português, na edição 05 da Cactácea, para quem não é leitor de espanhol, segue o link: <https://rgt.ifsp.edu.br/ojs/index.php/revistacactacea/article/view/47/52>.

Como vê, caro leitor, não falta material sobre o assunto.

Então, se finalmente percebemos que pensamos de maneira colonizada, que fomos iludidos a acreditar que a verdade para a humanidade, acima de todas as diferenças, estava dada e nunca percebemos que esta “verdade” é uma forma de manipulação das mentalidades de uma etnia branca, masculina, cristã, eurocêntrica como descolonizar e depois recolonizar o pensamento já que ele está submisso a essa racionalidade? Este é o intuito dessa revista. Os artigos publicados na Revista Cactácea tratam, de diversas maneiras, de como lidar com o pensamento colonizado e sobre o que ele é, ou seja, como se impõem a colonialidade do pensamento. Você, leitor, encontrará nestes

textos advertências a comportamentos racistas, machistas, discriminadores de modo geral, racionalidades outras, sugestões práticas, enfim, tudo o que cabe no nosso pensamento fronteiriço, isto é, o pensamento que lida com realidades distintas, parte colonizado, parte de colono; realidade imposta e realidade vivida.

Boa leitura!

Referências:

BARALDI, Sandro. Resenha do ensaio de Walter Mignolo: “Desobediência epistêmica. Retórica da modernidade, lógica da colonialidade e gramática da descolonialidade”. <<https://rgt.ifsp.edu.br/ojs/index.php/revistacactacea/article/view/47/52>>.

DUSSEL, Enrique. 1492 o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade. Tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

MIGNOLO, Walter. Desobediencia Epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Ediciones del Signo, Colección RazónPolítica. Buenos Aires, Argentina. 2010.

Autor:

Sandro Adrián Baraldi

Doutor e Mestre em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação e Bacharel em Filosofia pela Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

Editor Chefe da Revista Cactácea <https://rgt.ifsp.edu.br/ojs/index.php/revistacactacea/index>.

Pesquisador do grupo de pesquisa Mandacaru: educação e filosofia

<https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/657508>.

Pesquisador do GRUPEFE- Grupo de Pesquisa e Estudo em Filosofia da Educação

<https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/33966> .

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5055-2071>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6246489151782898>.



Capitães de areia: reflexões acerca da invisibilidade de crianças e jovens em situação de abandono e violências

Ana Cláudia Magnani Delle Piagge

Resumo: As violências que incidem sobre as infâncias é o foco desse artigo. Para compreendê-las buscou-se, no filme “Capitães da Areia”, visualizar a relação existente entre crianças, desigualdades sociais, racismos e o medo, na conformação da situação de abandono e violências em que sobrevive grande parte das infâncias brasileiras. Nosso texto apresenta e discute o local social, o impacto das mídias e utiliza dados estatísticos para explicar as violências como fenômeno multicausal, impactado por construções histórico-sociais racistas e preconceituosas.

Palavras-chave: infância marginalizada; identidades; abandono; violências; invisibilidade; escola.

1.Introdução

Crianças ladronas!

Com essa manchete, o escritor Jorge Amado começa sua obra fictícia – Capitães da Areia. Publicada em 1937, causou grande alvoroço por expor, de forma poderosa, a realidade rude e ofensiva em que viviam crianças e jovens em situação de rua, na cidade de Salvador. A polícia, sob a chefia do interventor do Estado Novo no Estado da Bahia, apreendeu e queimou 808 exemplares do livro Capitães da Areia, entre outros. Essa foi a obra mais atingida de Jorge Amado, autor considerado: “simpatizante do credo comunista”.

Jorge Amado retratou, de forma tocante em suas linhas, um grupo de meninos residentes em um trapiche abandonado, que vivem entre aplicar golpes e praticar pequenos furtos. O autor não

demonstra compaixão pelo abandono deles, ao contrário, os retrata, de forma íntima, como meninos repletos de força, ânimo, inteligência e dedicação, apesar da situação de carência em que vivem.

Para Pedro Eloi Rech,

Entre os livros de Jorge Amado o mais queimado foi *Capitães da areia*. Por que exatamente este livro teria atraído tanto a ira dos autoritários censores? É que o livro é dedicado aos meninos abandonados de Salvador, que se reuniam em torno de um trapiche abandonado, na região do cais de Salvador. Os meninos eram o terror da cidade. Jorge os descreve, mostrando profunda simpatia por eles, mostrando que, se assim agiam, era exclusivamente porque a sociedade lhes negava todos os meios de sobrevivência. O livro é também uma descrição de toda a violência que contra os meninos é empregada pela polícia e pelo reformatório dos meninos, onde eram trancados, quando flagrados (RECH, 2013, s/p).

No livro, Jorge Amado relata, a história de um grupo de meninos abandonados, a maioria órfãos, que veem, na rua, a única forma de sobrevivência. Cada um tem sua história distinta, ao mesmo tempo em que compartilham sonhos, dores e aflições. A sociedade da época não os reconhece, discriminando-os como marginais, mantendo-os a margem da “boa” sociedade.

Interessante notar, pelo relato, que a sociedade não os vê como “crianças abandonadas”, mas como, pessoas independentes e problemáticas.

O enredo é forte ao expor a cumplicidade existente entre os garotos e a forma como eles têm consciência da necessidade de companheirismo para sobreviverem as suas aventuras. Aventuras essas, tratadas muitas vezes como “brincadeiras” que revelam o lado infantil dos meninos em trânsito para a vida adulta. Atitudes de carência e de raiva ocupam o mesmo espaço. Infantilidades. E, mesmo com toda essa meninice, eles são conscientes de sua força, renegando e enfrentando a sociedade que os repele.

Jorge Amado encerra seu livro com as crianças transformadas em jovens adultos, cada um partindo em busca de seu sonho. Mas, o autor, não encerrou sua obra, pois deixou em aberto o incômodo, para o debate: existem crianças e jovens em situação de abandono, negligenciados pela sociedade. Não à toa foi tão execrado em sua época. Amado teve a coragem de expor as incapacidades de dois pilares da sociedade em lidar com essa temática: a família e o Estado.

Mesmo tendo sido publicada em 1937, a obra se mantém atual, à medida em que traz à tona, mesmo que de forma literária, problemas sociais enfrentados na atualidade.

O filme? Uma explosão de verdades e emoções. Os sentimentos expressos através dos olhares dos meninos, permitem, a quem assiste, se aproximar da realidade vivenciada por eles. A direção sensível e desafiadora, de adaptar às telas a obra de Jorge Amado, é de sua neta, Cecília Amado. A trilha sonora, que envolve e conduz toda trama, é de Carlinhos Brown.

Mas, porque esse filme, sendo uma obra de Jorge Amado, não traz a explosão de sensualidade, marca impressa em suas outras obras adaptadas? Talvez, porque Cecília, como o avô, tenha se apercebido que a riqueza das individualidades, presentes na obra, seriam muito mais interessantes e envolventes que a pura sensualidade, na condução da história. E, que, na diversidade de histórias presentes na obra, a discussão crítica da sociedade baiana dos anos 30, possibilitasse a reflexão sobre a sociedade atual.

Devemos dizer, essa obra é assustadoramente atual!

Entendendo que a arte tem por papel ir para além das certezas, *Capitães da areia* se propõe a desafiar as normas estabelecidas, desvelando as infâncias marginalizadas, possibilitando percorrer as instâncias que antecedem os atos. As questões levantadas pela obra vão além das falas de seus personagens. Descortinam a sociedade. Promovem o surgimento do incômodo, em quem se propõe a um olhar crítico sobre a obra de Jorge Amado. Que juventudes são essas retratadas por sua obra? Malandra, audaciosa, com má índole ou não punida adequadamente? As infâncias e os jovens retratados pelo autor, desafiam a sociedade à medida em que se revelam, fruto desta.

Para desenvolvermos nossa reflexão, escolhemos dividir esse texto em quatro tópicos: no primeiro iremos tecer uma breve consideração sobre os espaços que são ocupados pelas infâncias brasileiras na tessitura social; no segundo faremos considerações acerca do cinema utilizado como ferramenta pedagógica; no terceiro consideraremos a influência da tecnologia sobre a forma como vemos a criança e no último, proporemos uma discussão sobre violência a partir da leitura do texto *Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra*.

Escolhemos esse percurso para refletir sobre a temática que nos suscita o filme *Capitães da areia*. Entendemos que se torna necessário evidenciar que ao olharmos para a realidade das violências infantis brasileiras, primeiro precisamos compreender que o desenvolvimento dessas crianças ocorre na interação com os territórios no quais encontram-se inseridas e, mesmo tendo identidades e culturas próprias, muitas vezes, o meio social se torna contraditório ao sustentar um discurso universalizante de infância, gerando conflitos ao compreender esses corpos.

2. O lugar das infâncias brasileiras

Espiando para dentro do lugar ocupado pelas crianças, no contexto social, notamos que, muitas vezes, se torna diferente das expectativas que a sociedade tem para elas, que o imagina como oportuno para o brincar e o sonhar. Um território perfeito e fictício concebido a partir das expectativas de um mundo adulto.

Mas, na realidade o lugar ocupado pelas crianças é um espaço de diásporas, de convergências, como entendem as autoras Abramowicz e Rodrigues (2014, P. 472): [...] espaços locais que atravessam todos os lugares de maneira imanente, de forma que os grupos sociais – não só os migrantes, mas os que são excluídos – infletem os espaços/territórios tornando-os “o seu lugar”. O Território ocupado se torna lugar de diferenças e o conceito de cultura perde “aquilo que se pretendia evidenciar: singularidades” (Abramowicz E Rodrigues, 2014, p.472).

Partindo dessa concepção, podemos apontar que a infância brasileira ocupa um espaço de diásporas, no qual as identidades convergem e se encontram, colidindo de forma a forjar uma cultura própria. Uma cultura que deveria tornar evidente as singularidades das crianças que a compõe, e ser capaz de proporcionar uma autorização discursiva a todos esses sujeitos. Uma construção capaz de abarcar as diferenças, sejam elas sociais, étnicas ou de gênero.

Mas, o que se torna evidente para aqueles que buscam observar e refletir acerca dessas infâncias é de que a nossa visão foi deturpada a partir de uma interpretação da infância como sendo única e universal, negando as singularidades, os temas fraturantes que as atravessam e as especificidades das crianças que a compõem. Além disto, o conceito traz associado a si, padrões de normatização que induzem a ideia de infância ideal, afastando o conceito da realidade.

Esse sentimento de universalidade produz uma autorização discursiva para as crianças que se encaixam em suas normas, ao mesmo tempo, em que produz negação e invisibilidade para as outras. Os discursos naturalizantes produzem a impressão de neutralidade imparcial quando, na verdade, reproduzem privilégios que oprimem os grupos sociais subalternizados. Esses resquícios de uma herança colonial construíram uma visão hegemônica de mundo que norteia a estruturação da sociedade brasileira, produzindo choque ou negação, ao se deparar com o que foge aos seus padrões.

Então, devemos dizer que as crianças brasileiras vivenciam experiências diversas, de acordo com a cultura, espaço e tempo que ocupam, configurando, assim, infâncias plurais. Para além disso, são impactadas por situações econômicas, sociais, sexuais, de gênero e raciais, produzindo inúmeras variáveis.

Dessa forma, é correto dizer que as crianças no Brasil ocupam diferentes territórios, podendo ser vistas habitando casas, edifícios, favelas ou as ruas. Algumas crianças brincam; outras são forçadas a trabalhar. Apesar de ser garantido por lei, nem todas ocupam os bancos escolares; ou mesmo, entre aquelas que os ocupam, inúmeras são as crianças que não se mantêm na escola por tempo suficiente para completar sua formação. Muitas crianças se alimentam; outras tantas passam fome. Existem crianças que frequentam ambientes de shoppings, outras sobrevivem invisíveis, nas sarjetas. Muitas roubam, outras mendigam, algumas se drogam. A prostituição, também, está presente na realidade de muitas crianças, há crianças que são violentadas. A sociedade pode “paparicar” ou invisibilizar as crianças. Podemos as ver em todos os espaços da sociedade, mesmo naqueles que não são adequados a elas. Sendo crianças ou tendo sua infância negada.

Dessa forma, torna-se evidente conceber o espaço como influenciador na formação das identidades de crianças, pois são nesses locais que as experiências são proporcionadas ou são negadas. Territórios capazes de influenciar corpos, proporcionando oportunidades ou reproduzindo lacunas sociais.

Se o lugar é uma consequência da sociedade que o ocupa, e a identidade da criança é forjada a partir de suas interações nesses espaços, como garantir que todas as crianças tenham a possibilidade de construir identidades fortalecidas mesmo em meio a situações de pobreza e violência?

Devemos compreender que identidades fortalecidas são dispositivos de poder. São marcadores de diferenças, possibilitando, ou não, acesso a outros lugares. Ao mesmo tempo, os territórios são sujeitos a conflitos, tanto internos como externos a eles. E isso faz com que as crianças se tornem sujeitas a esses conflitos.

Sendo o limite aquilo que possibilita as coisas serem, o espaço define-se como o que se faz caber num limite. E essa regulamentação dá-se por constituição de lugares através das coisas, por localizações. Onde “os espaços recebem o seu ser dos lugares e não do espaço” (SODRÉ, 1988, p.21).

Dessa forma, essa questão de um grupo ser superior ao outro, de acordo com o espaço ocupado, é uma justificativa mentirosa para explorar e dominar. Enfraquecendo identidades, roubando-lhes possibilidades, subalternizando pessoas.

A verdade é que a sociedade brasileira se constituiu a partir da garantia de privilégios para uma classe e da inferiorização e dependência de outra. Dessa forma, em uma hierarquia de classes, as classes superiores teriam garantidas as suas vantagens e benefícios, enquanto as que ficassem nos extratos inferiores seriam fadadas a se manterem em um abismo de desigualdades. Essa assimetria

produzida, para além de outras questões, pelo território, marginaliza determinada camada da população.

Herdamos, na contemporaneidade, as mazelas de uma estrutura hierárquica estabelecida, pensada para justificar a exploração e a discriminação das classes subalternas. Valorizando os espaços e a cultura produzida pelas classes ricas e dominantes, ao mesmo tempo em que se desqualifica todo espaço e cultura produzida pela população pobre, inferiorizando-a.

3.Cinema e Educação

O cinema participa da história não só como técnica, mas também como arte e ideologia. Ele cria ficção e realidades históricas e produz memória. É ele um registro que implica mais que uma maneira de filmar, por ser uma maneira de reconstruir, de recriar a vida, podendo dela extrair-se tudo que se quiser. E por ser assim, tal como a literatura, a pintura e a música, o cinema deve ser um meio de explorarmos os problemas mais complexos do nosso tempo e da nossa existência, expondo e interrogando a realidade, em vez de obscurecê-la ou de a ela nos submetermos (TEIXEIRA e LOPES, 2007, p.10).

Cinema e Educação. Uma proposta de interdisciplinaridade, que surge nos anos 70, como uma pedagogia capaz de “religar os saberes”. Os conteúdos pedagógicos explicados a partir de filmes, possibilitam ao aluno, a compreensão ampla da temática, que envolve desde a história, as regras de convívio social, a realidade na qual estão inseridos os fatos, além de proporcionar a experiência estética.

O cinema contribui para a aprendizagem pedagógica, por promover uma visão ampla e compreensiva acerca da sociedade em que vivemos. Podemos dizer que o cinema e a educação sofreram mudanças em suas linguagens, no decorrer do tempo, mas ambos conservam a possibilidade de diálogo, na medida em que um corrobora com a outra, em sua função de formar sujeitos reflexivos.

No âmbito da obra “Capitães da areia”, podemos notar as diferenças nas falas que expõem gírias de uma outra época, que não mais fazem parte do dicionário atual. Porém, os problemas de abandono e marginalidade, expostos de forma contundente na obra, contribuem para a desconstrução da visão criminosa que é atribuída às crianças que vivem em situação de rua, mesmo referindo-se a outro contexto histórico. O filme possibilita observar as discrepâncias sociais através da história,

refletindo sobre a construção de lugares sociais estabelecidos. Para além disso, a obra expõe o despreparo da sociedade em lidar com a infância que sobrevive nas margens da sociedade, possibilitando a discussão sobre as questões que conduzem a criança a essa situação.

Assim, o cinema pode oferecer uma visão ampla, permitindo um raciocínio abrangente para questões que perdem sua potência quando discutidas somente a partir de seu âmbito teórico.

O cinema se torna uma ferramenta valiosa para que a educação possa cumprir seu papel emancipador, no sentido de possibilitar aos alunos uma compreensão ampla da realidade social

4. A influência da tecnologia na construção de uma concepção de violência

Questão fundamental a ser discutida quando a temática é Infâncias, as violências permeiam as relações e muitas vezes infringem o direito à vida das crianças. Produzidas e reproduzidas socialmente, as violências geram o acirramento das desigualdades.

Quando falamos sobre as violências a que estão expostas crianças, nos referimos, para além de agressões físicas e psicológicas, as violências sociais e econômicas a que estão submetidas milhares de crianças pelo Brasil. Entre elas podemos citar o abandono, a miséria, a fome, a negligência, o preconceito e o racismo.

Violências, que no imaginário social se constituem em uma ideologia de dominação. Controle social. Uma ideologia que foi construída lentamente, ao longo dos séculos da nossa história, interligada historicamente nas relações de poder.

As violências fazem parte da identidade do povo, pois os elementos essenciais como os mitos, as explicações econômicas e a legitimação dos meios para a defesa das crenças estão presentes em nosso imaginário social. Para além disso, os meios de comunicação de massas – redes sociais, rádio, televisão – são os principais aliados na promoção de um distanciamento da realidade. Os meios tecnológicos tornam os indivíduos passivos espectadores, que encaram as violências a partir de uma tela.

Os interesses que se firmam por trás da transformação da violência cotidiana, perpetrada contra a criança, em mercadoria a ser consumida através das mídias, retira da notícia todo o constrangimento, transformando-o em produto padronizado a ser consumido de forma insensível. A massificação da violência, a torna um produto a ser utilizado rapidamente pela maioria das pessoas, num processo constante de alienação.

O termo cultura de massa foi cunhado pelos frankfurtianos, Adorno e Horkheimer, para representar os grandes grupos midiáticos, que através do controle dos meios de comunicação de massa, atingem o maior número de pessoas, ditando padrões de consumo e produzindo alheamento nas pessoas.

O desenvolvimento tecnológico promove a fragmentação da cultura, reduzindo em sua amplitude. Assim, a esperança de uma universalização da cultura torna-se uma nova forma, e mais refinada, de opressão. Os valores morais (o bom, o justo, e o belo) que deveriam se opor à violência, tornam-se significativos de uma forma íntima e pessoal, mas sem abarcar o compromisso de torná-los reais. Porque o que deveria ser justo passa a habitar o imaginário de um mundo cibernético, no qual as relações são compartimentadas e compactadas.

Por outro lado, as mídias têm um papel perverso de constranger as pessoas, produzindo um sentimento, momentâneo e efêmero, de adequação. Jacques Ellul (1968) compreende a técnica como ambivalente, pois produz, simultaneamente, e com a mesma intensidade, valores de sentidos opostos e que podem gerar conflitos. Logo, para além de ser um facilitador das relações estabelecidas socialmente, conformando-as; esse ambiente técnico pode, igualmente, desintegrar o convívio social.

Pierre Lévy percebe que, na tecnologia:

As verdadeiras relações, portanto, não são criadas entre “a” tecnologia (que seria da ordem da causa) e “a” cultura (que sofreria os efeitos), mas sim entre um grande número de atores humanos que inventam, produzem, utilizam e interpretam de diferentes formas a técnica (LÉVY, 1999, p.23).

Jacques Ellul (1968), nesse sentido, vai para além de considerar o meio tecnológico como produtor de mediações, puramente servindo como intermediário entre os indivíduos e, entre os indivíduos e os meios. Para o autor, esse ambiente produz, após seu uso, um efeito residual, que irá persistir mesmo após sua utilização. Esse fato facilita a compreensão de que a intervenção das relações, produzida pela técnica, ocorre tanto de forma ativa como de modo passivo.

Esse debate manifesta o entendimento de que o meio tecnológico vem produzindo mudanças em todos os âmbitos de nossa sociedade e, portanto, gerando mudanças no âmbito cultural. Contido dentro de dispositivos tecnológicos, o mundo se torna menor, rompendo fronteiras, mantendo tudo e todos em constante movimento. Fazendo com que a cultura se mantenha em constante reelaboração.

Com todas as mudanças culturais proporcionadas pela tecnologia, estamos vivendo, na contemporaneidade, uma mudança estrutural da sociedade. Está sendo tecido um novo modelo

social, que para Bauman (2005), traz uma problemática emergente: a produção de “refúgio humano”. Para o autor, o lixo e o excesso, são aliados nessa nova sociedade que produz enorme quantidade de conteúdos informacionais, mas, isentos de atributos humanos, como a confiança. Para Bauman, estamos transitando de um modelo de “Estado social” para um modelo de “Estado excludente”, voltado para o controle dos “produtos rejeitados”.

Bittencourt (2005) considera que, para Bauman, nesse novo modelo social “a ideia de eliminação não é um movimento negativo, mas um esforço positivo para organizar o ambiente” (p.351). Desse modo, o autor percebe que, para Bauman, uma das principais consequências da modernidade e, talvez, a mais perversa, seja a “crise aguda de remoção do lixo humano”.

Assim, estamos assistindo uma mudança no imaginário social, proporcionado pela transposição do mundo tecnológico no mundo social, que massifica as relações, conformando-as como mercadorias. Dessa forma, as relações entre seres humanos assumem a ilusória forma de “coisa”. Em um processo de desumanização, o ser humano coisificado ainda é um ser humano, e isso é um problema.

Portanto, a ideologia de dominação, para além de ser um conjunto de ideias que fraudam o ideário social para favorecer o controle e o poder; assume a forma de um ato violento de negação, de ruptura, no imaginário social, tornando muito mais difícil a sua compreensão.

5. A violência instituída contra a criança

Como contribuição para nossa reflexão acerca da violência a que está submetida parte da infância brasileira, trazemos o Dossiê Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra, elaborado pelas pesquisadoras Nilma Lino Gomes e Ana Amélia de Paula Laborne, que se debruçaram sobre a temática, trazendo importantes contribuições para o estudo da violência

Se Bauman nos faz pensar que a sociedade contemporânea está encontrando dificuldade para lidar com indivíduos que não têm mais uma utilidade no atual contexto social, e busca formas para descartá-los, as autoras Gomes e Laborne apresentam outro enfoque para a mesma discussão, a de uma sociedade racista, que tem medo dos corpos gerados e abandonados pelo processo da escravização. Em seu trabalho, as autoras afirmam que “no Brasil, a cor do medo é negra!” (p.4), e consideram perversa a situação de extermínio a que está submetida a juventude negra brasileira.

Ambos os pesquisadores, Bauman e Gomes; Laborne, apresentam indivíduos coisificados, desprovidos de sua humanidade, por um modelo de sociedade que tem suas raízes firmadas no

medo que povoa o imaginário social. Para as autoras Gomes e Laborne (2018), o medo é um produto do racismo invisível e silencioso que existe no Brasil. Um racismo que tem por estratégia associar às pessoas negras a todo um imaginário negativo e violento. Como pontuam as autoras, “o racismo é violento e produz violência”.

Imbricado historicamente nas relações de poder, reeditado e acirrado pelo sistema capitalista, o racismo beneficia-se dos efeitos psicológicos que consegue produzir, principalmente, nas elites e na classe média. Um deles é o medo. As classes detentoras do poder econômico, político e midiático induzem grande parte da sociedade por meio dos meios de comunicação em massa, das igrejas fundamentalistas, dos seus representantes no Congresso Nacional, a se sentirem vítimas de determinados coletivos sociais diversos, ou seja, daqueles que foram ensinados a temer: os negros, os pobres, a população LGBT, os Sem Teto, entre outros. A esses coletivos são imputados todo tipo de crime, violência e distorção justificando os próprios atos de violência e a injustiça a eles dirigidos. E nessa neurose coletiva, parte da grande massa populacional brasileira passa a projetar no outro, no seu igual, um sentimento de medo que, na realidade, é o medo de si mesma (GOMES e LABORNE, 2018, p.13).

Medo que também é apontado por Bauman (2005) como importante ponto de discussão na temática das violências. O autor aponta o “medo do outro” como um sintoma das relações que vêm sendo tecidas na contemporaneidade. Os medos contemporâneos abalam as sensações, deteriorando a confiança, que segundo Bauman, seria uma base de sustentação das relações humanas. “Sem a confiança a rede de compromissos humanos se desfaz, tornando o mundo um lugar ainda mais perigoso e assustador” (p.115).

Nesse contexto de medo, jovens negros são considerados extermináveis, pois o corpo negro carrega as marcas que o classificam como perigoso. Dessa forma, devemos considerar que as infâncias negras estão submetidas à mesma situação.

Apoiando-se no relatório final da CPI Assassinato de Jovens, as autoras consideram que a violência contra a população negra não é uma construção do momento atual, mas um processo que vem sendo imposto desde a época da escravidão. Relator da CPI citada pelas autoras, Farias, considera que:

[...] há um genocídio institucionalizado, sistemático, embora silencioso. Aí não entra nem uma figura de retórica nem um jogo político. [...] A abolição, por si mesma, não pôs fim, mas agravou o genocídio; ela própria intensificou-o nas áreas de vitalidade econômica, onde a mão-de-obra escrava ainda possuía utilidade. E, posteriormente, o

negro foi condenado à periferia da sociedade de classes, como se não pertencesse à ordem legal. O que expôs a um extermínio moral e cultural, que teve sequelas econômicas e demográficas (FARIAS, 2016, p.21).

Para as autoras, as violências, no Brasil, são atravessadas fortemente pelo fator raça, fato que confirma a existência do racismo processual, estrutural e cultural.

No primeiro tópico, denominado *O extermínio dos jovens negros: o que nos falam os dados estatísticos*, as autoras discutem a ideia da existência de uma perversa articulação entre racismo e vulnerabilidades sociais, fato comprovado por dados coletados pelo Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência 2017 (BRASIL, 2017).

Outro elemento indicado pelas autoras como dado pouco estudado é o recorte de gênero, que pela primeira vez no Índice de Vulnerabilidade “revela que as jovens negras, com idades entre 15 a 29 anos, tem 2,19 vezes mais chances de serem assassinadas no Brasil do que as brancas, na mesma faixa etária”.

O Atlas da Violência (2017), aponta que a violência letal ainda continua incidindo sobre a população negra. Todos esses dados contribuem, segundo Gomes e Laborne, para apontar a necessidade de se considerar os dados raça e cor, quando se elaboram políticas sociais. Só assim, efetivamente, caminharemos no sentido de formular políticas que tenham a intencionalidade de corrigir as desigualdades sociais.

Porém, as autoras se mostram frustradas ao constatar a forma como se conclui o Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência, 2017, ao não apontar caminhos possíveis para a superação desse quadro. Dessa forma, as desigualdades constatadas tornam-se somente dados estatísticos, pois não estão articulados com políticas públicas e ações práticas de combate às disparidades e violências.

No segundo tópico do Dossiê Pedagogias da Crueldade: racismos e extermínio da juventude negra, *Algumas iniciativas de enfrentamento do problema*, a obra foca naquela que seria a forma ideal de combate a situações de violência física e simbólicas. O tópico inicia-se com a discussão sobre a necessidade de criação de situações de inclusão social e autonomia, como as ações reunidas no período de 2014 e 2015, no Plano Juventude Viva, coordenado pela Secretaria nacional de Juventude (SNJ) e pela secretaria de Políticas e Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR).

As autoras consideram que, como esse, outros planos desencadeiam discussões acerca das causas e consequências das situações de violência contra jovens, mas não oferecem conclusão.

É importante, nesse ponto, destacar a iniciativa da ONU, que no dia 07 de novembro de 2017, lançou no Brasil, a campanha “Vidas Negras”, pelo fim da violência contra a juventude negra. Para Gomes e Laborne, ao lançar a campanha, a ONU assume um posicionamento contra o racismo, como uma causa histórica da situação de violência a que a juventude negra está submetida.

No terceiro tópico do mesmo estudo, *Afinal, quais serão as causas do extermínio da juventude negra*, as autoras apresentam a violência como um fenômeno multicausal. Uma macro causa, que não está presente nas discussões sobre violência e tampouco é aprofundada pela educação: o racismo.

Retornando a citar a CPI da Câmara dos Deputados (2015), as autoras transcrevem um trecho da página 18, no qual o relator exprime que: “a vergonhosa quantidade de mortes dos afrodescendentes é o sintoma mais agudo de uma patologia social que sangra a dignidade brasileira, o racismo. Tal qual o mito da cordialidade, a ideia de que o nosso país vive uma democracia racial não resiste a uma análise séria”.

Outra citação, trazida pelas autoras, afirma que, uma “pesquisa realizada pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e pelo Senado Federal, revela que 56% da população brasileira concorda com a afirmação de que ‘a morte violenta de um jovem negro choca menos a sociedade do que a morte de um jovem branco’”.

No quarto tópico do texto, *A macrocausa do extermínio da juventude negra*, Gomes e Laborne (2018, p 12) nos apontam que a vida da juventude negra está,

[...] envolta em uma causa perversa que permeia todas as outras aqui discutidas, a saber, o racismo que persiste em nossa sociedade desde os tempos coloniais. Essa perversidade se esconde na sua suposta invisibilidade, visto que, uma das artimanhas do racismo, no Brasil, é se esconder. Ora ele se esconde atrás da questão de classe, ora do Estado, ora da vulnerabilidade, ora da pobreza. Um racismo estrutural, estruturante e ambíguo. A sua principal característica, é a capacidade de se afirmar através da sua própria negação.

É nesse contexto racista que a branquitude promove relações de poder desiguais, acentuando as desigualdades sociais. Quando se desenvolvem pesquisas para pensar políticas de combate a violência, nunca é pensado o “problema do branco” em se reconhecer como norma a partir da qual todos as outras raças devem ser medidas. Para as autoras, “o problema do negro só existe quando acreditamos que a sociedade deveria ser composta por brancos GOMES e LABORNE, 2018)”. As pesquisadoras trazem a citação de Schuman e Cardoso (2014), para nos situar no conceito de branquitude. Branquitude que expressa o lugar mais elevado na hierarquia de classes com

privilégios raciais simbólicos e materiais. Diante desse poder extraordinário, que a raça branca tomou para si, as outras raças se veem numa situação de vulnerabilidade e incertezas. Gomes e Laborne (2018) trabalham esses argumentos para pensar a tentativa de branqueamento da nação pós abolição, ou a defesa da existência de uma democracia racial, em uma nação composta predominantemente por negros e pardos.

Para as autoras, “[...] o ideal de branqueamento nasce do medo e como esse sentimento está na essência do preconceito e da representação que é feita da população negra” (GOMES e LABORNE, 2018, p.17).

No último tópico intitulado *Superar o racismo: nosso grande desafio*, Gomes e Laborne nos mostram como o racismo é estruturante dos padrões capitalistas de apropriação/expropriação do trabalho, da terra e do conhecimento. Ele se dá nas relações pessoais, nas instituições, está arraigado em nosso imaginário, práticas e nas estruturas sociais (p.20).

Finalizando o texto, as autoras apontam o racismo como “estrutural, estruturante e exterminador”. Pontuam que “a morte sempre esteve ao lado da população negra desde a infância. Morte e racismo. Morte e violência” (GOMES e LABORNE, 2018, p.22).

Dessa forma, entendemos que, para conseguir vencer a violência que se abate sobre a infância negra, é necessário confrontar o racismo estrutural e estruturante que permeia a nossa sociedade. E entender, junto com Gomes e Laborne (2018), que “o racismo se esconde em meio de tantos argumentos, causas e consequências, a ponto de ocupar, nas análises sobre extermínio e violência realizadas pelos diversos setores da sociedade e do Estado, um lugar secundário” (p.23).

Precisamos ter coragem. Coragem como demonstraram “Os Capitães da areia” em seu combate pela vida, nos trapiches da Bahia. “Essa coragem só poderia vir daqueles que desde crianças, veem a morte tão próxima e, mesmo assim, insistem em continuar vivendo e existindo” (GOMES e LABORNE, 2018, p.23).

Referências:

ADORNO, T. W. e HORKHEIMER, M. Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

AMADO, Jorge. Capitães da areia. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

- AZEVEDO, C. M. M. de. Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BAUMAN, Zygmunt. Vidas desperdiçadas. Tradução de Carlos Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BENEDITO, D. Os deserdados do destino: construção da identidade criminosa negra no Brasil. Revista Palmares Cultura Afro-Brasileira; 52: 63. Brasília, Fundação Palmares, 2005. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/revista2/revista2-i52.pdf>.
- BITTENCOURT, J. B. M. Resenha de Vidas desperdiçadas. Cronos, Natal-RN, v.5/6, n.1/2, p.351 – 354, jan./dez. 2004/2005.
- BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I. e BENTO, M. A. S. Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, Vozes, p.25-57, 2002.
- BORGES PEREIRA, J. B. Racismo à brasileira. In: MUNANGA, K. (org.) Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. São Paulo: Estação Ciência, p.75-79, 1996.
- BRASIL. IBGE. Pesquisa Nacional por amostra de domicílios, 2016. IBGE, 2016.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Governo. Índice de vulnerabilidade juvenil à violência 2017: desigualdade racial, municípios com mais de 100 mil habitantes. Secretaria de Governo da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2017.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. Comissão parlamentar de inquérito destinada a apurar as causas, razões, consequências, custos sociais e econômicos da violência, morte e desaparecimento de jovens negros e pobres no Brasil CPI – violência contra jovens negros e pobres. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015.
- CERQUEIRA, D.; LIMA, R. S. de; BUENO, S. et al. Atlas da violência 2017. Rio de Janeiro: IPEA-FBSP, 2017.
- DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (DEPEN). Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN, Brasília: Ministério da Justiça, 2014.
- ELLUL, J. A técnica e o desafio do século. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1968.
- FARIAS, L. (Relator). RELATÓRIO FINAL CPI Assassinato de jovens. Senado Federal. Brasília: 2016.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

RECH, Pedro Eloi. Sobre a Queima de Livros. *Capitães da areia*. Jorge Amado. Disponível em: <http://www.blogdopedroeloi.com.br/2013/05/sobre-queima-de-livros-capitães-de.html>. Acessado em: 22/06/2019.

SCHUCMAN, L.; CARDOSO, L. Apresentação dossiê branquitude. *Revista da ABPN*. v.6, n.13, p. 5-7, mar. jun. 2014.

SODRÉ, Muniz. *O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira*. Petrópolis: Vozes. 1988.

TEIXEIRA, I. A. C. e LOPES, J. S. M. (org.). *A escola vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

Autora

Ana Cláudia Magnani Delle Piagge

Doutoranda em Educação pelo PPG em Educação Escolar pela UNESP FCLAr, ORCID:

<https://orcid.org/0000-0001-6108-6395>. CV: <https://lattes.cnpq.br/2387302997508294>. E-mail:

ana.magnani@unesp.br



O Fracasso Escolar como política de privilégios e possibilidades para anseios neoliberais

Náide Rodrigues Oliveira Rosa de Souza

“O opressor é omissor e o sistema é cupim. E se eu não existo, por que cobras de mim?” - Criolo

O presente trabalho tem como objetivo promover uma reflexão histórico-crítica da formação da instituição escolar, apresentando como principal referencial teórico a obra “A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia” da autora Maria Helena de Souza Patto em diálogo com demais autoras a fim relacionar as origens da escola com as origens do fracasso escolar.

O texto fará breve contextualização histórica do modo de produção capitalista, relacionando o trabalho à necessidade de organização de uma instituição formadora, bem como os conceitos de liberalismo e neoliberalismo na educação, analisando seus efeitos na atualidade e como tais processos impactam e influenciam no fracasso escolar como uma construção estratégica aos interesses do capital.

Refletir a respeito do papel da escola na sociedade não é algo novo e tampouco algo de ser respondido de maneira objetiva e mecanicista. Ao longo dos anos a instituição escola é modificada e repensada conforme o projeto de sociedade organizado. As raízes da escola surgem como uma forma de qualificar a sociedade para a força de trabalho vigente. A partir da formação desta instituição, agentes externos contribuem com a formação da identidade e de seu papel social na formação dos sujeitos que atuarão no mundo. Tais sujeitos são organizados e qualificados a partir de suas óticas: do sucesso e do fracasso.

O sucesso dos estudantes surge como resposta aos incentivos, do controle dos corpos e do bom seguimento das regras e devolutiva aos métodos considerados ideais para uma homogeneidade de estudantes. Já o fracasso, passa a ser uma grande incógnita, em que inicialmente os estudantes que não atingem o padrão de homogeneidade, em oposição à natural heterogeneidade, são os responsáveis e tornam-se objetos de estudo. Laval (2019, p. 15) pontua que

As dificuldades enfrentadas pelo grande número de estabelecimentos escolares com forte apelo popular foram agravadas por fortes políticas liberais que acentuaram a marginalização das partes importantes da população e aprofundam as dificuldades que afetam de múltiplas formas o funcionamento da escola.

Essas políticas liberais citadas pelo autor, trazem reflexos da formação capitalista de sociedade, organizam a instituição escolar, sempre responsabilizando indivíduos, ora docentes ora estudantes, sem que haja olhar crítico a respeito do processo histórico de construção dessa marginalização. Patto (2022) em sua obra “A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebelia” retoma historicamente as possíveis origens do olhar sob os estudantes considerados “fracassados”. Para tanto, a autora inicia a discussão com a formação da sociedade capitalista pós Revolução Industrial. A sociedade se organiza em duas classes: burguesia e proletariado. A industrialização e urbanização tornam-se crescentes, além de concepções filosóficas da ciência e razão advindos do iluminismo e passam a organizar a concepção de ensino, tornando-se necessária para a qualificação das classes populares para o trabalho na economia capitalista.

O avanço da economia capitalista passa a gerar necessidades, descritas por Patto (2022) , Pereira, Felipe e França (2012,p.240) “ para uma mão de obra cada vez mais qualificada, gerando a necessidade de escolas. Assim, os debates sobre o ensino público ganham mais visibilidade, necessitando um sistema educacional que atenda aos interesses sociais deste período.” Compreender a educação e escolarização como resposta aos anseios do trabalho, possibilita relacionar essa carga histórica aos reflexos de uma escola atual que visa tais anseios.

A educação brasileira apresentou muitos reflexos das revoluções europeias em seu período republicano, tais como a Declaração dos Direitos do Homem, nos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade, repercutidos na constituição de 1824, a qual garantia ensino gratuito desde o primário para os cidadãos. Patto reforça que apesar de haver uma legislação com tais garantias, o foco durante a primeira república foi o ensino secundário e o superior, por serem consideradas de maior prestígio e atenderem a necessidade de trabalho da época.

A educação como uma resposta à necessidade do capital, é chamada por Laval (2019, p. 17) de educação neoliberal, o autor a define como um bem privado e econômico cujo valor é acima de tudo

econômico, para ele: “Não é a sociedade que garante o direito à cultura aos seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade.” A formação de um sujeito crítico e reflexivo torna-se algo da esfera privada, somente ligada à elite, aos mais pobres a educação é depositária e bancária, tal qual pontua Paulo Freire (1996).

Robertson (2007, p.16) difere o liberalismo do neoliberalismo de forma que o segundo termo seja “comprometido com a economia neoclássica, ou seja, reconhece que é necessário alguma intervenção do Estado para assegurar que a mão invisível do mercado de Adam Smith consiga funcionar.” Ou seja, os ideais de proteção da propriedade privada, liberdade do comércio (competitividade) são assegurados não pelas empresas somente, mas pelo Estado. Essa perspectiva de controle regulamentada por ele faz com que os interesses de mercado interfiram cada vez mais na esfera dos serviços públicos, tal qual como a educação escolar.

Cria-se, como estratégia de controle, uma série de mecanismos de verificação de aprendizagem que torna-se uma ferramenta de controle e um mecanismo para tentar responder, desde aos obsoletos testes de Q.I, as extensas e inúmeras avaliações externas de verificação de aprendizagem, e como uma alternativa para a responsabilização do fracasso. O discurso oculto da escola de marginalização de classes mais pobres e condenações dos não homogeneizados, resvala na formação precarizada do profissional da educação, ora como agente de opressão, ora como oprimido.

Os dispositivos de controle são definidos por Vieira, Hypólito e Duarte (2009, p. 225) como uma conjunto de “ações (discursos) que interferem na disposição das relações sociais, prescrevendo, ordenando, normalizando as formas e os conteúdos de como essas relações devem ocorrer, ou serem estabelecidas e/ou mantidas.” Portanto, esses dispositivos atuam como norma de intervenção de poder em instituições, assim como protegê-las, desagregando grupos como impeditivo de uma ação desviante ou questionadora. Ao relacionarmos a organização escolar atual, em que os sucessos e fracassos de estudantes, corpo docente, gestão e instituição estão atrelados a avaliações internas e externas padronizadas, compreende-se que elas são mecanismos de controle e em vez de atuarem como um instrumento de verificação, torna-se o objetivo escolar, engessando o trabalho do educador e padroniza os estudantes.

As singularidades e heterogeneidades são enlutadas e os estudantes são programados a um modelo educacional inalcançável, condicionando-os aos resultados esperados por uma estrutura estatal de lógica neoliberal que programa tais fracassos, esses que geram estatísticas negativas. Essas estatísticas escancaram uma falha, a qual é justificada por necessidade de investimentos externos

aos governamentais, abrindo caminhos à investimentos de esfera privada que tornam a educação um mercado promissor. Em vista disso:

Tais agentes lograram produzir uma imagem de si próprios como voluntários auto-organizados que “militam” pela qualidade da educação dos pobres, de modo que, apesar de subordinarem a educação a um processo que dura quase três décadas, não arcam com os ônus da responsabilidade pela precariedade de boa parte das escolas, pelas condições de trabalho docente ou pelos péssimos resultados das avaliações de desempenho que, não obstante, eles mesmos impuseram como mecanismo de gestão e de “produção de evidências”. (CATINI, 2021,p. 92)

Esses agentes que financiam as lacunas educacionais, dificilmente são responsabilizados pelas falhas de suas práticas e resultados negativos, recaindo sempre aos que são vítimas desse processo predatório: estudantes e professores. Diante das cobranças, os educadores aderem a práticas mecanicistas e violentas no processo de ensino-aprendizagem, que acarreta em um afastamento da escola que acaba tornando-se uma ferramenta repressora e de docilização dos corpos e conhecimentos perpetuando ciclos de opressão.

Em conclusão, Patto desenvolve um profundo estudo psicológico em busca de uma reflexão crítica e sensível a respeito do que é considerado o fracasso escolar. Em contrapartida, ao relacionarmos os agentes externos à escola que interferem nas práticas internas, percebe-se comportamentos sintomáticos a um sistema capitalista com tendências neoliberais infiltradas ao âmbito educacional, que tornou-se uma fonte de renda lucrativa na esfera privada. Os estudantes que não atingem as expectativas mercadológicas, tratados como fracassados, são sujeitos que expressam uma resposta rebelde à imposição, ecoando vozes revolucionárias perante o ensino depositário e homogeneizador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CATINI, Carolina de Roig. A Educação Bancária, “com Itaú de Vantagens”. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra. Pp.57-76. 1996

LAVAL, Christian. *A Escola não é uma Empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Boitempo, São Paulo, 2019.

PATTO, Maria Helena Souza. *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

PEREIRA, Lilian Alves; FELIPE, Delton Apdo.; FRANÇA, Fabiane Freire. Origem da Escola Pública Brasileira: A formação do novo homem. Revista HISTEDBR, Campinas, 2019.

ROBERTSON, Susan Lee. “Reconstruir o Mundo”: Neoliberalismo, a Transformação da Educação e da profissão (do) professor. Revista Lusófona de Educação, 2007.

VIEIRA, Jarbas Santos ; HYPÓLITO, Álvaro Moreira; DUARTE, Bárbara Gonçalves Vaz. Controle através da tradição: dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docentes. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29., 2006, Caxambú. *Anais...* Caxambú: ANPEd, 2006.

Autora:

Náide Rodrigues Oliveira Rosa de Souza

Graduada pela Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral no curso de Licenciatura em Linguagem e Comunicação. (2020). Atualmente é licencianda em Pedagogia pelo Instituto Federal de São Paulo - Campus Registro.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2802464729821867>



Transexualidades: invisíveis nos direitos, presentes nos estudos clínicos e manuais médicos

Marcos da Cruz Alves Siqueira

Resumo

O presente trabalho é um recorte da tese de doutoramento em educação. O objetivo é apresentar a história das transexualidades no Brasil contribuindo para o entendimento da temática e a produção da história deste movimento que ficou inviabilizado nos direitos civis brasileiros, mas presente nos estudos clínicos e manuais médicos. Deste modo, por meio do aporte teórico sobre o tema apresentamos acontecimentos que consolidaram a letra “T” no movimento de Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos – LGBTI+ em nosso país. Além disso, o nosso texto apresenta reflexões e problematizações sobre o processo de aceitação social corpo-vagina-mulher ou corpo-pênis-homem, o processo transexualizador e a existência de pessoas transexuais. Por fim, o artigo espera entregar uma breve historiografia sobre as transexualidades contribuindo para diversas áreas de pesquisa, tais como: Gênero, Sexualidade, Direitos Humanos e Educação.

Palavras-chave: Travestis; Tratamento; Transtorno; Transsexuais; Travestilidades.

Transsexualities: invisible in rights, present in clinical studies and medical manuals

Abstract

The present work is an excerpt from the doctoral thesis in education. The objective is to present the history of transsexualities in Brazil, contributing to the understanding of the theme and the production of the history of this movement that was unfeasible in Brazilian civil rights, but present in clinical studies and medical manuals. Thus, through the theoretical contribution on the subject,

we present events that consolidated the letter "T" in the Lesbian, Bisexual, Transvestite, Transgender and Intersex - LGBTI+ movement in our country. In addition, our text presents reflections and problematizations on the process of social acceptance body-vagina-woman or body-penis-man, the transsexual process and the existence of transsexual people. Finally, the article hopes to deliver a brief historiography on transsexualities contributing to several areas of research, such as: Gender, Sexuality, Human Rights and Education.

Keywords: Transvestites; Treatment; Disorder; Transsexuals; Crossdressing.

Transexualidades: invisíveis nos direitos, presentes nos estudos clínicos e manuais médicos

O debate sobre o tema e o tratamento que o movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Intersexos - LGBTI+ e a medicina proporcionaram ao grupo transexual possibilita compreender os motivos que levaram pessoas trans as internações compulsórias e terem suas vidas moldadas pela ótica patológica. Além disso, quando resgatamos a história das transexualidades, suas lutas e resistência para a consolidação da letra "T" nos movimentos sexuais no Brasil passamos a refletir e problematizar a garantia ou negação dos direitos as pessoas transexuais em nosso país.

Com isso, é preciso entender quais olhares permearam sobre a identidade transexual e quais discursos ainda permanecem na atualidade. Por esse motivo, este artigo vem contribuir para a produção de conhecimento ligado aos Estudos de Gênero, Sexualidade, Direitos Humanos e Educação. Por meio do aporte teórico sobre o tema, transexualidades, vamos refletir e problematizar as definições que foram atribuídas ao longo da história ao corpo, modo de ser e viver transexual.

Em nosso artigo, vamos apresentar os recortes da história das transexualidades e de sua luta pela despatologização de sua condição ou manutenção do termo nos manuais clínicos, debate que vamos apresentar mais adiante. Nesse percurso vamos pensar as mudanças históricas, culturais, políticas e sociais em relação às transexualidades que implicaram em reconhecer a existência dessa identidade que, por muito tempo, ficou invisível frente aos direitos sociais e ao próprio movimento LGBTI+, mas presente nos estudos clínicos e nos manuais médicos.

O intuito não é falar sobre as vivências de pessoas transexuais, por haver diversos/as autores/as que tratam sobre o assunto com propriedade e que se identificam como pessoas trans. Pretendemos, assim, criar uma reflexão sobre o movimento trans que surge em paralelo ao movimento LGBTI+ e que, posteriormente, passa a integrar o movimento de luta pela equidade de direitos sexuais no

Brasil. Esse movimento de criar um grupo separado do coletivo LGBTI+ proporciona um diálogo sobre a história de luta desse grupo e a garantia de um tratamento de saúde acessível e humanizado.

Além disso, no decorrer de nosso texto vamos utilizar a nomenclatura “comunidade “T””, isso porque compreendemos que o “T” na sopa de letrinhas LGBTI+ tem vivências e identidades diferenciadas, tais como: travestis, transexuais, transgênero entre outras. Assim, reconhecemos a letra “T” como um imenso guarda-chuva que abriga diversas identidades. Dessa forma, quando utilizamos comunidade “T” tentamos englobar todas as identidades que essa sigla comporta.

Por esses motivos apresentados acima, vamos utilizar da bibliografia sobre o tema transexualidades no Brasil para tentar apresentar a trajetória desse grupo em nosso país, de forma respeitosa. Desta forma, quando oportunizamos dialogar sobre a vivência, história e memória de um determinado grupo, reacendemos na ciência algumas reflexões e problematizações sobre: quem produz ciência em nosso país e quem se destina? Quais grupos são reconhecidos socialmente?

Por fim, nosso trabalho, pretende contribuir para uma breve historiografia sobre as transexualidades colaborando para diversas áreas de pesquisa, tais como: Gênero, Sexualidade, Direitos Humanos e Educação. Afinal, quando passamos a compreender os diversos movimentos marginalizados, silenciados ou negados na História, passamos a compreender novos modos de ser e viver em sociedade. Garantir o acesso a memória por meio da literatura científica, possibilitando pensar as políticas públicas é o objetivo maior de qualquer pesquisador/a e, esta é a nossa função enquanto investigadores/as sociais.

O fenômeno transexual: quando surge a transexualidade na literatura médica?

O “fenômeno transexual” foi um dos primeiros termos referentes aos estudos sobre pessoas transexuais no campo da medicina. Segundo Berenice Bento e Larissa Pelúcio (2012), a década de 1950 é marcada pelos primeiros artigos que tratavam sobre o assunto. Para os estudos da época, o ponto de partida para identificar pessoas transexuais era a relação de abjeção que pessoas transexuais tinham em relação as suas genitálias.

Essa abjeção foi um dos primeiros demarcadores na medicina para indicar um estudo mais detalhado em pessoas que não se reconheciam em suas estruturas corpóreas. Foi preciso uma investigação mais minuciosa do campo da medicina na tentativa de compreender uma identidade que se formava, naquela ocasião, e que hoje conhecemos como transexual.

A partir dos estudos que se apresentaram em 1950, diversos discursos tentaram definir o que seria a vivência transexual, dentre os quais podemos destacar a Medicina, a Psicologia, a Psicanálise, a

Psiquiatria, entre outros. Todas essas narrativas começaram a permear as vivências trans pela ótica da patologia, enquanto o movimento LGBTI+, por não compreender a vivência de pessoas transexuais, deixa a experiência trans invisível frente ao movimento ou passa a silenciar sua luta não possibilitando espaço dentro do próprio movimento LGBTI+ para a comunidade “T” reivindicar seus direitos.

Para Bento (2014), as narrativas que se formaram por meio dos discursos médicos passaram a limitar a existência trans por meio de estruturas fixas corpóreas. Dessa forma, pessoas transexuais passaram a viver na fronteira do gênero, pois o que definia a existência do gênero macho e fêmea seria o sexo biológico: corpo-vagina-mulher ou corpo-pênis-homem e as pessoas transexuais não se reconheciam nesse percurso apresentado pela medicina.

A definição corpo-vagina-mulher ou corpo-pênis-homem foi um dos marcos para a medicina passar a criar intervenções cirúrgicas e hormonais em pessoas que não se reconheciam dentro de suas estruturas corpóreas como citado acima. Com isso, os demarcadores de gêneros foram importantes para o campo da medicina passar a produzir em sua literatura médica o modo operante para modificar e ressignificar as estruturas corpóreas de pessoas que se reconheciam como transexuais, ou seja, tinham abjeção por certas partes do corpo.

Caso alguma pessoa não se reconheça dentro desses marcadores pré-estabelecido pela medicina, estaria suscetível a uma intervenção médica e diversos tipos de violência. Para Bento (2014, p. 49), é preciso fazer outro questionamento para além do demarcador da medicina, tal como: “[...] só é mulher quem tem útero?” Para a autora, só será possível compreender a vivência trans, quando o campo da medicina passar a interpretar o conceito de mulher por outra ótica, deixando de lado a lógica do corpo-vagina-mulher ou do corpo-pênis-homem. O questionamento de bento (2014) é uma provocação ao campo da medicina, numa tentativa, de repensarem a lógica corpo-vagina-mulher ou corpo-pênis-homem.

Essa lógica citada acima prevalece até os dias atuais e, para a autora, reafirma o conceito da vivência heterossexual, pois, para pessoas transexuais serem reconhecidas como mulher ou homem, é preciso que realizem uma cirurgia padronizando seus corpos. Não seria mais coeso realizar uma nova interpretação sobre a vivência trans? Essa questão é motivo de discussão tanto para a comunidade “T” quanto para o campo da medicina.

Uma resposta simples para o questionamento acima é: ao pensar uma nova interpretação sobre a vivência trans, a comunidade médica também terá que repensar a conduta do campo da medicina frente a essa nova interpretação. Deste modo, seria praticamente negar anos de estudos clínicos, manuais médicos e protocolos e pensar novas interpretações para as vivências trans.

A pergunta que temos que fazer é: o campo da medicina está disposto a pensar uma nova interpretação juntamente com a comunidade “T”? Como podemos observar, não. Pois, mesmo com os avanços na discussão a comunidade médica mantém em seus códigos de doença procedimentos e protocolos de tratamento no Brasil, assunto que vamos discutir mais a frente.

O campo médico/psi passa, então, a construir protocolos e a produzir diagnósticos de diferenciação das pessoas transexuais em relação aos homossexuais e pessoas heterossexuais entre o período de 1950 a 1960, acarretando a condução dos corpos de pessoas trans de forma patológica. Vale salientar que essa diferenciação engloba vários demarcadores, tais como: o não reconhecimento de suas genitálias; o não reconhecimento corpóreo entre outros. Isso, pois, ao criar uma diferenciação o campo da medicina coloca a transexualidade além de patológico, mas, como anormal e incongruente (BENTO, 2014).

Ao mesmo tempo em que o campo da medicina passa a produzir um diagnóstico sobre as transexualidades e medidas de intervenção, o movimento LGBTI+ afasta-se da luta trans por não compreender e/ou por não saber interpretar essa nova categoria que surge. Dentro deste dinamismo de não entendimento por parte do movimento LGBTI+, a comunidade “T” passa a lutar de forma isolada e contando com poucos apoios na discussão de seus tratamentos, direitos e vivências.

Para João Silvério Trevisan (2018), o movimento LGBTI+ estava concentrado em sua maioria em homens e em mulheres homossexuais, uma vez que se reconheciam com suas genitálias e que tinham suas experiências pessoais baseadas no modo de ser e de viver heterossexual. Quando surgem as pessoas trans, que não se reconhecem no seu corpo e que rompem com os padrões usuais do gênero no modo de se vestir e de se comportar, o próprio movimento LGBTI+ reconhece essa identidade como doentia.

Com o movimento LGBTI+ reconhecendo a identidade trans como doentia, o único campo que avançava nas discussões sobre a comunidade “T” era a medicina. Segundo Trevisan (2018), existem poucas obras publicadas sobre a população trans no Brasil, reforçando essa invisibilidade. Para Trevisan (2018) a história é a única capaz de fornecer elementos para pensar essa invisibilidade, pois os relatos mais antigos sobre pessoas trans são datados desde a primeira metade do século XIX em shows e em espetáculos de teatro e isso não pode ser reduzido a simples tentativa de reconhecimento da identidade trans perante o movimento LGBTI+.

Ainda de acordo com Trevisan (2018), a comunidade “T” não precisa de reconhecimento da sua identidade, mas, que os direitos civis garantam proteção e reconheçam a existência deste grupo socialmente e civilmente, pois, quando passamos a refletir e problematizar a existência deste grupos

por meio da literatura científica, passamos a reconhecer a existência deste grupo e a comunidade passa, então, a entender as vivências de pessoas transexuais.

É preciso destacar que não foi apenas o movimento LGBTI+ que se afastou da luta trans, por não reconhecer as transexualidades como identidade. O movimento feminista, também, recusou-se a reconhecer as transexualidades como uma identidade, argumentando que pessoas trans tinham um estereótipo do gênero, ou seja, uma paródia do que era ser homem ou mulher, além disso, o movimento feminista argumenta que muitas pessoas que se identificavam com a letra “T” do movimento possuíam pênis (TREVISAN, 2018).

Para Judith Butler (2009), não bastaria às pessoas trans apenas dizerem “sou mulher” ou “sou homem”. É preciso que essas falas venham acompanhadas de um performativo, um conjunto de elementos que reconheçam seu corpo e suas ações. Ainda, isso apenas não basta, porque o gênero é um processo de reconhecimento social permanente e se você não é reconhecido/a como mulher ou como homem, você passa a ser taxado/a como uma fraude. Portanto, não é apenas uma modificação corpórea que vai garantir que pessoas trans sejam reconhecidas como “homem ou mulher” é preciso um conjunto de ações que vão amparar e reconhecer esse corpo na sociedade.

Butler (2012) argumenta que para esse reconhecimento possa acontecer é preciso que as identidades abjetas, tais como: as transexualidades, tenha uma estrutura além do campo da medicina que possa garantir esse reconhecimento, tais como: a justiça, a segurança pública, a educação etc. Só assim, por meio de uma rede de proteção é que vamos criar um conjunto de elementos que possam reconhecer os corpos trans em nossa sociedade e garantir direitos.

Enquanto o Estado brasileiro não elaborar essa rede de proteção e existência a comunidade “T” estará a mercê do campo da medicina que interpretará seu corpo e suas vivências conforme os estudos clínicos e manuais médicos. A modificação corpórea surge, neste contexto, como uma das poucas, alternativas da medicina para romper com esse estigma social do reconhecimento e o sentimento de pertença por meio da genitália, conhecida como cirurgia transexualizadora ou processo transexualizador. Trata-se de um procedimento de modificar o pênis em vagina, para mulheres trans; para homens trans, a retirada dos seios; e, para ambos, a utilização de hormônios.

Essa posição descrita acima “[...]contrapunha-se à dos profissionais da psicologia, psiquiatria e psicanálise, sempre reticentes às intervenções corporais como alternativas terapêuticas” (BENTO, 2012, p. 570). Para os profissionais do campo psi era preciso pensar primeiro a mente antes do corpo, pois, se a mente estava inquieta com o corpo em si, o que tinha que ocorrer era um entendimento dessa inquietude na mente e não a modificação corpórea para depois compreender a mente, como aponta a medicina.

Muitos psicanalistas consideraram esse procedimento como mutilações, reconhecendo as vivências trans como uma doença, o transexualismo. As discussões em relação ao “fenômeno transexual” percorrem uma década até a regulamentação da cirurgia e dos protocolos de reconhecimento das pessoas trans. Enquanto os direitos de vivenciar a sexualidade trans de forma natural é inviabilizada, o conceito transexualidade fica mais evidente nos estudos clínicos e nos manuais médicos, que passam a investigar, por meio de protocolos e de estudos clínicos, formas de viabilizar procedimentos cirúrgicos que possibilitassem as pessoas trans o sentimento de “pertença” com o próprio corpo (Butler, 2009).

Após as discussões conceituais, o procedimento cirúrgico intensificou-se ao longo das décadas de 1960 e de 1970. A medicina passou a normatizar as identidades sexuais e a produzir indicadores, diferenciando pessoas que se reconheciam como transexuais das que se identificavam com a identidade de gênero diferente da trans por meio de protocolos. EntrE a década de 60 e 70 surgiram diversas técnicas e procedimentos que colaboraram na ampliação de protocolos para a realização do processo transexualizador. Desta forma, o campo da medicina, ao utilizar o corpo trans como experimento, passa a desenvolver diversos manuais médicos de procedimentos para a padronização dos corpos.

É preciso destacar que quando falamos de padronização dos corpos, vamos no sentido de, aproximar os corpos e vivências de pessoas trans de corpos e vivências de pessoas heterossexuais que se reconhecem com suas genitálias, ou seja, corpo-vagina-mulher ou corpo-pênis-homem e, tentar, se assimilar o mais próximo possível deste caminho como citado acima. Assim, a medicina por meio de intervenções cirúrgicas e procedimentos hormonais vão moldando corpos.

Em contraposição a área médica, Jaqueline Gomes de Jesus (2012) argumenta que, transexuais homens e mulheres é um termo genérico, caracterizador da pessoa que não se identifica com o gênero atribuindo-lhe, quando de seu nascimento. Além disso a Jesus (2012) recomenda-se que evite utilizar o termo isoladamente, pois soa ofensivo para pessoas transexuais, pelo fato de essa ser uma de suas características, entre outras, e não a única. A autora complementa que precisamos nos referir à pessoa como mulher transexual ou como homem transexual, de acordo com o gênero com o qual ela se identifica.

Desse modo, a medicina moderna passou a criar procedimentos para identificar quais pessoas sofriam de “disforia de gênero”, para autorizar o tratamento e a cirurgia, sua justificativa para a intervenção cirúrgica tinha como base um diagnóstico pautado na doença classificada, inicialmente, como “transexualismo”. O interessante quando falamos de corpo e vivências de pessoas trans na medicina é, este campo produz a doença e apresenta os protocolos de tratamento, por isso, a

necessidade de registrar e demarcar a identidade trans como doença foi pensar agilmente em protocolos.

Assim, em 1980, a transexualidade passa a ser reconhecida como uma identidade sexual de caráter patológico com registro no Código Internacional de Doenças (CID), classificada, inicialmente, como “transexualismo”. Em 1994, muda-se a nomenclatura para “Transtorno de Identidade de Gênero”. Quando o termo é fixado nos anais da medicina, na década de 1990, algumas pessoas que militavam na comunidade “T” concordaram em reconhecer a transexualidade como doença, pois, homens e mulheres que se reconheciam como trans teriam acesso integral à saúde para realizar seu processo. Além disso, muitos iniciavam o processo transexualizador de forma clandestina e sem orientação médica, por exemplo: injetar silicone industrial nos seios e outras partes do corpo; utilização de hormônios sem prescrição médica.

Do outro lado, integrantes da comunidade “T” e LGBTI+ argumentavam que a inserção no CID, nos estudos clínicos e nos manuais médicos facilitaria a discussão sobre processos de cura, uma vez que a identidade passa a compor o rol de doenças internacionais, o campo da medicina iria passar a investigar possíveis tratamentos de cura para essa “doença”. Assim, muitas pessoas que se reconheciam como trans passam a contrapor ao CID e aos manuais médicos que definiam os corpos e a condutas de pessoas que se identificavam como trans.

Vale destacar que essa discussão prosseguiu até o ano de 2019, quando a Organização Mundial da Saúde (OMS)¹ removeu da sua classificação oficial de doenças, a CID-11, o chamado “transtorno de identidade de gênero”, definição que considerava como doença mental a situação de pessoas trans. Nesse momento, a OMS reconhece que o processo transexualizador deve ser garantido pelo Estado como direito a todos/as cidadãos/as. Contudo, muitos países, como o Brasil, mantêm, ainda, em seus manuais médicos, o termo “incongruência de gênero”, como forma de garantir o acesso à saúde e ao tratamento as pessoas trans, mas reafirma o caráter patológico.

Conclusão:

Antes de finalizar, é preciso destacar que ainda existe diversas discussões sobre novas interpretações por parte de teóricos do campo da medicina, ciências humanas e sociais sobre as vivências trans. Além disso, a comunidade “T” se reafirma enquanto movimento social ao reivindicar seu espaço político dentro da comunidade LGBTI+ por meio de participações em

¹ Reportagem no site das Nações Unidas (NU) sobre a retirada da transexualidade como doença. Disponível em <https://nacoesunidas.org/oms-retira-a-transexualidade-da-lista-de-doencas-mentais/>. Acesso em 8 jun. 2023.

conferências sobre a diversidade sexual. Ouso a dizer que a comunidade “T” se faz presente e atuante na luta pelos direitos sexuais no Brasil por sua letra abarcar outras identidades e isso fortalecer o debate sobre as políticas públicas voltadas ao público LGBTI+ no Brasil.

Os debates sobre as políticas sexuais no Brasil fomentam não somente a comunidade “T” ou movimento LGBTI+ e sim, homens e mulheres heterossexuais, pois, ao discutir sobre políticas sexuais esses grupos também debatem políticas que vão garantir um maior acesso a todos e todas na garantia de direitos, tais como: preventivo, reprodutivo e segurança pública. Dessa forma, a promoção de ideias por meio de embates e debates promovem pensar novas interpretações não apenas do corpo e vivências trans, mas, de justiça, seguridade, direitos, cidadania, educação entre outros.

Mas, mesmo com os avanços nos campos das políticas públicas e sociais, os corpos das/os transexuais são interpretados/as e conduzidos/as pela ótica da heteronormatividade, no processo transexualizador. Muitas vezes, a existência do pênis é um demarcador em mulheres trans como pessoas incompletas e nos homens trans, os seios. Dessa forma, é preciso romper com as normas de gênero que classificam as identidades trans como anormais ou como incongruentes, deixando de classificar o corpo trans dentro da lógica corpo-vagina-mulher ou corpo-pênis-homem.

É preciso também, que o campo da medicina passe a pensar uma revisão de seus estudos clínicos e manuais médicos juntamente com a comunidade “T”, os manuais, protocolos e procedimentos médicos no processo transexualizador. Ao rever juntamente com a comunidade “T” os procedimentos o campo médico e, psi, passa a garantir o acesso deste grupo a saúde, não apenas pelo caráter patológico e sim, participativo e integrante.

Consideramos importante lembrar que o “T” somente foi incorporado às letras do movimento LGBTI+ no ano de 2016, durante a 3ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Essa invisibilidade atenua a violência que pessoas trans sofrem no Brasil. Quando o movimento LGBTI+ passa a discutir políticas públicas para a comunidade “T” unindo forças para debater estratégias e ações efetivas na garantia de direitos, todos do movimento LGBTI+ passa a repensar a sua existência e a garantia de direitos.

Ao repensar a garantia de direitos da comunidade “T” no Brasil, precisamos compreender a onda de violência e mortes que acarretam esse grupo. Os dados mostram que o Brasil é, hoje, o país que mais mata travestis e transexuais no mundo. Segundo o ranking mundial sobre mortes de LGBTI+,

houve 900 mortes, no Brasil, no período compreendido entre janeiro de 2008 e setembro de 2016, seguido do México (271) e dos EUA (154)².

Pequenos avanços para a garantia de existência e reconhecimento deste grupo na legislação brasileira, caminham a passos lentos. Podemos citar duas conquistas nos últimos dois anos: a equiparação da lei 11.340 conhecida como a Lei Maria da Penha que passa a sua aplicabilidade a mulheres trans e a criminalização da homofobia. Um dos caminhos que podemos apontar para que esse reconhecimento da comunidade “T” na legislação brasileira, caminha a passos lentos, é a falta de coletas de dados referente a essa comunidade.

É preciso destacar que os dados sobre crimes homofóbicos no Brasil e mortes de travestis e transexuais nos últimos quatro anos de governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro não ocorreu por parte do Estado, cabendo as Organizações Não-governamentais - ONG e grupos de pesquisas de universidades públicas a concretizar os dados.

Além disso, no (des)governo presidencial anterior as conferências municipais, estaduais e nacional da diversidade sexual não ocorreram. Deste modo, houve um silenciamento da temática na gestão presidencial de Bolsonaro e, seus ministérios responsáveis por desenvolver políticas públicas não trataram do tema, ou seja, negaram a existência da comunidade “T”.

Isso demonstra uma negativa por parte do Estado de pensar em estratégias e ações de políticas públicas que possam garantir que pessoas trans tenham seus direitos garantidos pelo Estado e possam vivenciar sua identidade de forma respeitosa.

Por fim, o presente texto tentou apresentar alguns marcos da trajetória da comunidade “T” no Brasil e suas lutas na garantia de existência, direitos e vivência. Discutir esse tema na literatura científica é além de promover o reconhecimento da comunidade “T” em espaços antes negados a esse público, apresentar novas interpretações nos modos de ser e viver em sociedade.

Referências

BENTO, B. **O que pode uma teoria?** estudos transviados e a despatologização das identidades trans. Revista Florestan, São Carlos, ano 1, n. 2, p. 46-66, 2014. Disponível em http://www.revistaflorestan.ufscar.br/index.php/Florestan/article/view/64/pdf_25. Acesso em 4 jun. 2023.

² Relatório sobre a morte de travesti: https://transrespect.org/wpcontent/uploads/2016/11/TvT_TMM_TDoR2016_2008-2016_Map_EN.pdf. Acesso em: 03 jun. 2023.

BENTO, B.; PELÚCIO, L. Despatologização do gênero: a politização das identidades abjetas. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 559-568, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2012000200017>. Acesso em 4 jun. 2023.

BUTLER, J. Desdiagnosticando o gênero. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 95-126, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312009000100006>. Acesso em 20 jun. 2023.

JESUS, J. G. Orientações sobre a população transgênero: conceitos e termos. Brasília: Autor, 2012. Disponível em https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_POPULA%C3%87%C3%83O_TRANS.pdf?1334065989. Acesso em 11 jun. 2023.

TREVISAN, J. S. **Devassos no Paraíso**: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. 4. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

Autor:

Marcos da Cruz Alves Siqueira

Titulação Acadêmica: Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Breve currículo: Sou homem, negro, LGBTQIA+, paranaense (porém, descendente de nordestinos que vieram trabalhar nas plantações de café). Realizei minha graduação em História pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) no período noturno porque me possibilitava trabalhar durante o dia para concluir meus estudos. Após a graduação, decidi realizar a especialização em Pesquisa Educacional pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) vindo a concluir o curso com trabalho sobre cartografias sexuais no âmbito educativo (2013). Após a especialização, realizei o mestrado em Ensino com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) com dissertação sobre diversidade sexual e homofobia no âmbito educativo (2015). As provocações ocorridas no mestrado levaram-me a realizar o processo de doutoramento em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) com pesquisa na área de gênero e sexualidade na mídia religiosa (2021). Tal trajetória acadêmica me levou à docência como professor efetivo no Instituto Federal de São Paulo (IFSP) campus de Ilha Solteira (SP). Além disso, a instituição oportunizou a realizar minha segunda graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ipatinga (2021) e licenciatura em Teatro pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (FAMOSP), ainda em curso. Pensando em contribuir para a pesquisa na rede federal realizei estágio de pós-doutorado na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) com o projeto "Etnografando Reminiscências

LGBTI+: trajetórias com tecituras de resistências ao falar de si" (2021-2022). Com a pesquisa anterior de pós-doc. obtendo resultado satisfatório, consegui um afastamento remunerado para realizar um segundo estágio de pós-doutorado na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) com o projeto Tecituras antropológicas na educação e suas tensões: pedagogia da resistência nas memórias de estudantes LGBTI+ (2023-2023). Também é preciso destacar que desde o meu ingresso no IFSP passei a integrar o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro do IFSP (NEABI), Núcleo de Estudos sobre Gênero e Sexualidade (NUGS) e Grupo de Pesquisa HumanidArtes. Além disso, faço parte do Grupo de Pesquisa em Antropologia e Educação (GPAE) e Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Avançadas em Currículo (NIPAC) ambos da UNESP. Destaco ainda, dentre minhas andanças profissionais que sou ator registrado pelo Sindicato dos Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversões no Estado do Paraná (SATED/PR), desenvolvi trabalho com a Companhia Oficinas de Teatro e Companhia do Circo de Paranaíba. Trabalho também como escritor participando de diversos festivais pelo Brasil. Faço parte do Comitê Editorial Científico da série Educação, Diversidade e Direitos Humanos" (Editora Pinê, Ilha Solteira, SP) e da Revista Pesquisas e Práticas Educativas (PePE) da UNESP. Minhas pesquisas são moldadas por Narrativas sobre Gênero, Sexualidade, Raça, Corpo, Educação, Cultura, Identidade e Diversidade.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8097738870620043>



Representatividade de Jojó Todynho sob perspectivas descoloniais e Letramento Racial Crítico

Kahuanna Andrews de Jesus Oliveira

Introdução

A visibilidade negra nas mídias ainda permanece escassa e inabitual, há ausência de pessoas que as representem, uma vez que, majoritariamente, pessoas brancas permanecem em maior destaque em diversos contextos sociais, levando a crer que o Brasil deva ser representado dessa forma e por essas pessoas. A população negra possui os piores índices *per capita*, níveis altos de desemprego e níveis de escolarização baixa. Roberta Silva (2019, p. 12) alerta que “se torna um problema para o debate das mulheres negras e o poder quando não apenas sustenta as barreiras que impedem que essas ascendam à política, como também as limita, ou mata, quando chegam a esses espaços — onde já são absolutamente sub-representadas.”. Conseqüentemente, negros e negras não tendem à identificação com esses espaços e com essas pessoas (escolar, político, midiático) e com um processo de produção de conhecimento que faça sentido para elas.

Os meios tecnológicos impactam a sociedade de maneira irrestrita e global. Cada um desses meios impulsiona uma configuração de relação social: a advinda dos meios digitais que direciona para um contexto menos padronizado e mais democrático, porque, baseado neles, cada um desenvolve em função de suas necessidades de informação, de seus hábitos de lazer e de suas próprias iniciativas individuais (RUDIGER, 2013).

Sendo essa inserção abrangente e bastante vultosa, a cultura midiática exprime imponente relevância a partir de aparições possibilitadas por meio de programas televisivos e mídias sociais. O campo da representação por meio das mídias não é imóvel. Desde 1980 até o atual momento, a partir da representação popular, as formas pelas quais os contrastes raciais e étnicos têm sido

recopilados resistem em deslocamentos por meio de novos padrões. A mudança mais relevante tem sido o aumento de negros e negras na mídia popular, bem como estão, a longos passos, mais presentes em diversos contextos da vida cultural (HALL, 2016).

Partindo do pressuposto de que a mídia contribui com a reprodução de representações sociais que circulam nos espaços cotidianos, este trabalho procurou atrelar o papel desempenhado pela mídia na configuração de representações sociais contemporâneas, sob perspectivas decoloniais, a fim de verificar as representações contidas no discurso divulgado no suporte midiático Instagram e discutir indícios de letramento racial a partir desse mesmo discurso.

Nessas premissas, o presente estudo teve por objetivo refletir acerca da representatividade socioculturalmente estabelecida pela cantora e apresentadora brasileira Jojô Todynho (Jordana Gleise de Jesus Menezes), analisando seu discurso feito em um Programa de Televisão, “Domingão com Huck”. A intenção não é esgotar a temática, mas ampliar as discussões e reflexões ainda escassas acerca do assunto.

As perguntas de pesquisa respondidas no decorrer do ensaio para direcionar a análise foram: 1. De que forma as perspectivas descoloniais contribuem na construção das representações? 2. O discurso de Jojô Todynho indica Letramento Racial? 3. Identifica-se nos comentários da postagem representatividade em relação ao discurso de Jojô Todynho?

Dada a importância da publicidade e considerando que ela é essencial para a estruturação de determinada influência a fim de nortear o relacionamento do artista com o público, pretendeu-se, dessa forma, estabelecer relações que inclinam identificação e representatividade dos indivíduos na identidade de Jojô Todynho.

Fundamentação teórica / Desenvolvimento

Conforme Ferreira (2014), a teoria Racial crítica ressalta o destaque à branquitude preponderante, fato obrigatório a ser tratado no que se refere a questões raciais, portanto encontra-se na Teoria Racial Crítica suporte teórico para este trabalho que visa refletir acerca das representações contidas no discurso postado em um suporte midiático (Instagram) e ponderar indícios de letramento racial. Ferreira (2014) explica que, por esse viés, o que é construído em nome do poder possibilita ser discutido e desconstruído em nome da igualdade e da justiça social, incitando a desconstrução das ideias coloniais e excludentes, o que incorpora à desobediência epistêmica, citada em Mignolo (2008).

Piza (2005) consolida que a “branquitude” se refere à fase em que se superou a “branquidade”, sendo perceptível a necessidade de abrangência no que se refere ao papel do branco na estruturação do racismo, a fim de que, por meio do letramento racial crítico, haja fase de superação da branquidade em direção a uma branquitude crítica, assim como será destacado no desenvolvimento desse trabalho.

Associadamente, Marcondes (2023) prenuncia o fato de que o decolonialismo assiste a elaboração de uma pedagogia dialógica, horizontal, cuja construção do conhecimento e sua propriedade sejam abrangentes, o que resultarão em transformações nos âmbitos sociais de fato necessárias, decorrendo em uma sociedade menos desigual, antirracista, antissexista. A autora ressalta, ainda, que a procura por essa decolonialidade perpassa por reflexões críticas indeclináveis e necessita de ampliação de discussão para que haja superação das relações de opressão próprias do pensamento colonial.

As convicções eurocêntricas acarretam no silenciamento dos saberes marginalizados e dos saberes que correspondem às necessidades dos povos originários. O protótipo estabelecido socialmente - branco, machista e masculino, cristão, escravista - contribui com o prosseguimento das relações de poder (Marcondes, 2023).

Mignolo (2008) também movimentou reflexões acerca do que se compreende contexto descolonial, o que patenteia pensar além da exterioridade e em uma posição epistêmica em face ao domínio proeminente que cria, constrói e alça um exterior a fim de garantir sua interioridade que se assemelhe à aparência “natural” do mundo, isto é, branco, heterossexual e do sexo masculino. A opção descolonial infere a perspectiva de milhares de pessoas cujas vidas foram escusadas e marginalizadas, cuja consciência do próprio valor foi submetida e cujos corpos foram utilizados como força de trabalho escravo.

Mignolo (2008) acrescenta e reitera ainda que, para se pensar agudamente a opção descolonial, a identidade em política é de suprema relevância, visto que a política de identidade permeia toda a visão das identidades sociais e assegura uma identidade não real, que coincide com as características “naturais do mundo”, uma política que indica identidades similares quanto contrárias como essencialistas e fundamentalistas.

A opção descolonial evidencia, segundo o autor, a identidade camuflada sob teorias democráticas universais na mesma proporção que corrobora com a construção de identidades racializadas que foram edificadas pelas categorias hegemônicas do pensamento, das histórias e das experiências do ocidente, silenciando raciocínios símiles da África e da população indígena.

Os assassinatos em massa não são todos registrados com a mesma visibilidade e com o mesmo valor. Os critérios não citados no que se refere ao valor das vidas humanas são evidências, por uma perspectiva descolonial, de política escondida de identidade, o que significa que o enunciador se tornará uma régua, o qual estabelecerá o valor destinado a outras vidas humanas que não possuem opção intelectual e poder social para manifestar os eventos de acordo com uma divisão racista. Numa mesma sociedade em que há morte e terror, vozes críticas se estabeleceram para estruturar as brutalidades de uma civilização construída sobre a retórica da salvação e do bem-estar para todos (MIGNOLO, 2008).

A tutela da analogia humana sobre as diferenças humanas será, de fato, uma reivindicação realizada pela posição de privilégio da política de identidade no poder, logo o pensamento sob perspectivas descoloniais é o palanque para a pluriversalidade como um projeto universal (MIGNOLO, 2008).

Ainda em consonância com Mignolo (2008), quando se considera um sistema de poderio político e uma organização econômica que visa à reprodução da vida, e não da morte, o que reflete uma distribuição de riqueza equânime, e não a acumulação entre poucos, tem-se uma economia norteadada em direção ao bem-estar de muitos, no qual há uma política de representação social equivalente e correta, na mídia por exemplo, o que será tratado mais detalhadamente a seguir.

No intuito de iniciar as discussões acerca da representação social, primordialmente, no que concerne à substancial representatividade, houve, de fato, três relevantes acontecimentos de encontro do “Ocidente” com os negros que originaram inúmeras representações populares, com base na efetivação da diferença racial. Primeiramente, originou-se a representatividade no contato entre comerciantes europeus e os reinos da África Ocidental, gerador de escravos negros durante três séculos, o que acarretou efeitos significativos na escravidão e nas sociedades pós-escravistas. O momento seguinte decorreu com a colonização da África e sua porção entre as potências europeias que objetivavam reger o território, mercados e matérias-primas coloniais no período do “novo imperialismo”. O terceiro ocorreu com as migrações pós-Segunda Guerra Mundial do “Terceiro Mundo” para a Europa e América do norte. As ideias ocidentais sobre “raça” e as imagens da diferença racial foram construídas com base profunda nesses três eventos (Hall 2016, p. 161).

A exploração e a colonização da África contribuíram significativamente com as representações populares, a exemplo de tal efeito há o desdobramento de imagens e temáticas imperiais na Grã-Bretanha por meio da publicidade das mercadorias no final do século XIX (Hall 2016, p. 163). A publicidade foi o principal caminho pelo qual o projeto imperial auferiu forma visual em um meio popular, engendrando o vínculo entre o Império Britânico e a imaginação nacional. Em vista disso, Anne McClintock (2010) pondera que, por meio da racialização dos anúncios de publicidade

(racismo como bem comercial), o espaço da classe média na era vitoriana transformou-se em um espaço para a exposição do espetáculo imperial e para a reconstituição da raça.

A representação na publicidade correlaciona o sentido e a linguagem à cultura, que se refere à permuta e produção de sentidos. A cultura estabelece relação com sentimentos, com emoções, com senso de pertencimento, bem como constitui e norteia práticas sociais, influenciando posturas e, por conseguinte, ocasionando efeitos reais e práticos. Pessoas pertencentes à mesma cultura partilham grupos de conceitos, imagens e ideias que possibilita sentir, refletir e, logo, interpretar o mundo de maneira equivalente, isto é, os mesmos “códigos culturais”. Desse modo, pensar e sentir são em si mesmos “sistemas de representação”, nos quais conceitos, imagens e emoções dão sentido a ou representam o que está ao entorno. (Hall, p. 23, 2016).

No sentido de gerar representação, espaços televisivos têm sido proporcionados para que entrevistas com esse viés implementem a relevância da temática, incitando maior presença de pessoas pretas nos espaços mais aparentes a fim de viabilizar o processo de representação e afirmação da população negra no Brasil, gerando Letramento Racial.

Para Kellner (p. 203, 2001), “a cultura da mídia reproduz as lutas e os discursos sociais existentes, expressando os medos e os sofrimentos da gente comum, ao mesmo tempo que fornece material para a formação de identidades e dá sentido ao mundo. Quando os membros dos grupos oprimidos têm acesso à cultura da mídia, suas representações muitas vezes articulam visões outras da sociedade e dão voz a percepções mais radicais.”

Nascida e criada no bairro de Bangu, no subúrbio carioca, Jojô Todynho, como é conhecida popularmente, é oriunda de uma família de baixo poder aquisitivo, tendo sido criada por sua avó paterna, Rita Maria. Revelou em entrevistas que sua forte autoestima originou-se de sua criação bastante rígida, em que lhe foi ensinada a importância de cultivar o amor próprio. Seu nome de registro é Jordana Gleise de Jesus Menezes, é cantora e apresentadora brasileira. Ficou bastante conhecida com o *hit* “Que Tiro Foi Esse?” e no ano de 2020 venceu a 12ª temporada do *reality show* “A Fazenda”.

O estudo pretende refletir acerca do discurso de Jojô Todynho no programa televisivo “Domingão com o Huck” exibido no dia vinte de novembro de 2022 transcrito abaixo:

“Nesse ano, eu comecei a ter aula de linguagem né, sobre o meu povo preto, sobre a minha representatividade, com o professor Ricardo Tassilo né?! E eu não sou negra só em novembro, eu sou negra o ano todo, eu sofro preconceito o ano todo. Então, a consciência tem que ser falada todos os dias. Nós queremos respeito, e é o que eu falo pra todo mundo da geração que vem agora, que vai ser a geração dos meus filhos, a

geração dos meus netos. Não que isso seja um problema, mas não estaremos limpando vaso de madame né?! Eu quero que a geração entenda e tenha uma consciência que nós precisamos quebrar isso cada dia mais, é uma luta constante. A favela venceu, a favela ainda não venceu. A favela ainda está vencendo. Estamos num processo pra isso. Letramento racial é necessário. Não é só pedir desculpa, vai estudar! Se não doeu em você, não fale da dor dos outros. Eu posso falar com propriedade né?! E isso é muito bacana quando as marcas, a televisão tem cada vez mais dado, é, vem dando espaço para as pessoas pretas mostrar o seu trabalho, mostrar sua capacidade e trazer essa representatividade e, por que quantas Jojô's Todynho anônima têm por aí? Preconceituosos não passarão!”.

Jojô, em seu discurso, declarou ter iniciado aulas de linguagem sobre “*o seu povo preto*”, o que, por meio da utilização do pronome possessivo “seu”, predispôs pertencimento em seu discurso. “*A linguagem*”, tópico citado em ato contínuo por ela, remete e reafirma, também, à sua origem, ao povo inerente ao seu pertencimento, o que vem ao encontro do que fora citado por Hall. No discurso, a artista faz relação com o povo branco hegemônico europeu, o dominante, tratar intrinsecamente do assunto meramente no Dia da Consciência Negra, enquanto que, cotidianamente, violências verbais e físicas, ofensas e constrangimentos continuam sendo recorrentes, tornando-se necessária sim que a tratativa seja perpétua.

Tal fato corrobora com a necessidade de aprazar a valorização das experiências das quais os sujeitos fazem parte, no cotidiano e em outras áreas de sociabilidade, como os movimentos negros (Souza, 2009). Dignificar essas práticas das quais os sujeitos participam externamente à escola além de gerar letramento racial, produz sentido no campo escolar e motiva a participação em leituras e discussões, por exemplo, “prolonga e esclarece a orientação tomada no discurso interior, e as entoações que ele contém” (Voloshinov 1976, p. 100) de que não integram a população em geral, referido excludentemente como “*minha gente preta*”, no discurso de Jojô Todynho.

Muitas pesquisas têm revelado que, para a grande maioria dos negros e negras, o meio social tem sido um local de impugnação de deformidades. Dessa forma, percebe-se que essa circunstância se deve ao silenciamento de culturas, de valores, de crenças e de seus lugares de pertencimento que não aderem ao meio, há fragmentação, individualismo e concentração do poder do homem branco.

A aparição de Jojô Todynho em um programa televisivo de alta audiência, como o “Domingão com o Huck”, contribui com o processo de afirmação da população negra, ocasionando identificação com os espectadores que portam características semelhantes.

Em legitimação ao discurso de Jojô Todynho, foram selecionados alguns comentários de usuários da rede social *Instagram* a fim de verificar a identificação e a aceitação de seus seguidores e simpatizantes.

Os inúmeros comentários feitos na publicação do vídeo revelam que os sujeitos que se autoidentificaram dentro das categorias: “gente preta”, “representatividade da gente brasileira”, “nós brasileiros”, como pronunciado pela famosa. Com base nessa visão de sujeito descentrado, clivado, heterogêneo, que é perpassado por vozes, provocam identificações nesse discurso, gerando apoio e admiração.

Para Hall (2016, p. 20), a cultura concerne ao “compartilhamento de significados” - entre um grupo ou sociedade, logo quando se assevera que os tais pertencem à mesma cultura equipara-se a dizer que eles interpretam o mundo de maneira correlativa, expressando seus sentimentos e pensamentos dessa forma. Destarte, a representatividade cultural depende de que seus integrantes além de interpretarem analogamente o que acontece ao seu redor, “deem sentido” aos elementos de forma equivalente. Para mais, a cultura induz a um senso de pertencimento, bem como a conceitos e ideias.

Em se tratar de relações raciais, o sentido de representatividade é mais complexo e está relacionado à evidência de um grupo social específico. Assim sendo, a representatividade tem a possibilidade de ser assimilada dentro de uma perspectiva de empoderamento, ou seja, ocupando e permitindo-se ser presente, despertando visibilidade em posições de alto valor social (SAMPAIO, 2017).

Nota-se a expansão e o reconhecimento do valor nos estudos iniciados por Jojô, como na imagem 1, “*os pretos podem ser o que quiser estudem estudem estudem*”; na imagem 2 “*Gostei do vai estudar*” e na imagem 3 “*Genteeeeeee!!! Cho ca da!!! Q crescimento, q aprendizagem efetiva que ela teve*”. Tais citações aprecia o fato de uma pessoa preta encontrar-se em uma posição de destaque, geralmente e em sua maioria composta por brancos, bem sucedida, acontecimento mais escasso para a população negra, como já citado em dados anteriores.

Na imagem 3, parte do primeiro comentário, a usuária da rede social, também negra, cita o acolhimento e demonstra gratidão pelo programa trazer uma mulher negra “que está se esforçando para aprender”, o que reflete representatividade por parte dela. Em paralelo a isso, o conceito de identidade interessa ao indivíduo a habilidade de se diferenciar dos outros, estando a identidade e a diferença intimamente relacionadas. Nesse sentido, o conceito de diferença do indivíduo é transposto pelas representações, tendo em vista que aquele representante determina a relação de poder definindo e determinando a identidade dos outros indivíduos (HALL; WOODWARD, 2012).

IMAGEM 1



IMAGEM 2



IMAGEM 3	IMAGEM 4
 <p>Comentários</p> <p>_macedo_lucio_ 9sem Sou seu fã!!!! Vc representa mesmo nossa brasilidade! Deus a abençoe sempre!!! Vc tem carisma isso continue assim sempre , humilde e carismática! É chique que vc merece !!!! Parabéns JOJO!!! 5 curtidas Responder Ver tradução</p> <p>camissferraz 10sem É ela não adianta falou tudo 🍌🍌🍌 50 curtidas Responder Ver tradução</p>	 <p>Comentários</p> <p>ericabrandao.ssa 10sem Isso aí! Todos nós brasileiros precisamos letramento racial, negros, indígenas para se empoderar e se defender. E os braços para reconhecerem o privilégio de cor no mundo. Parabéns @lucianohuck por trazer o assunto através de uma pessoa negra que está se esforçando para aprender. Parabéns @jojotodynho 1 curtida Responder Ver tradução</p> <p>cileidegomes53 10sem Muito bem JoJo , você é incrível parabéns! 4 curtidas Responder Ver tradução</p>

Considerações finais

Com efeito e, infelizmente, distantes de uma sociedade igualitária, hoje em dia, pessoas pretas ainda enfrentam obstáculos estruturais que problematizam a busca por igualdade social em diversos âmbitos. Apesar da disseminação de debates sobre a igualdade de raça, ainda são frequentes casos de violência, mortes, baixa representatividade política, desigualdades salariais, assédios, desvalorização gratuita, entre outros.

Todos esses elementos impactam direta ou indiretamente no estabelecimento de seus direitos. Entretanto, surgem, em consequência dessa herança cultural, uma luta incessante por igualdade que tem sido intermediada, também, por suportes midiáticos. Vinculadas a outros enunciados, as campanhas midiáticas são estratégias por meio das quais constroem-se diretrizes que orientam a

construção dos modos de subjetivação, revelando-se um micropoder que se insere no cotidiano, induzindo a falência da cultura colonial.

No intuito de percorrer esse processo e propor mudanças de pensamentos, o letramento racial crítico objetiva não somente reivindicar direitos sociais e políticos, mas conscientizar e permear essa batalha constante e árdua. Certos programas televisivos, quando exibem entrevistas assim como a em tese, valorizam a eliminação da cultura colonial, compreendida, muitas vezes, por meio de comportamentos sutis ou explícitos que diminuem ou relativizam o “ser” negro. Entretanto, nesse trajeto de análise percorrido, notou-se a construção dos sentidos que marcaram o posicionamento empoderador da população negra, assim como de movimentos sociais que lutam contra essa cultura.

Sendo a mídia um grande espaço de poder e controle dos discursos, ressalta-se a importância de tornar públicos esses discursos, como o da Jojô Todynho, a fim de criar pertencimento e incluir, também, a população negra nos espaços de poder. Quando se pensa em descolonialismo, relaciona-se com a necessidade de se gerar letramento racial através da mídia, que é um dos meios mais importantes da atualidade.

Referências bibliográficas

FERREIRA, A de J. **Formações de Professores Raça/Etnia reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês**. 2 ed., Cascavel, PR: Assoeste. 2006.

_____, A de J. **Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas**. Revista da ABPN. Florianópolis, SC: ABPN, jul / out, 2014.

_____, A de J. **Narrativas Autobiográficas de Professores de Línguas na Universidade: Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica**. In FERREIRA, A de J. (Org.) **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem**. Campinas, SP: Pontes, 2015.

Globo. Disponível em: [acesse.one/vdZNC](https://www.globo.com/acesse.one/vdZNC). Acesso em: 27/01/2023, às 18h30’.

HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença A perspectiva dos estudos culturais**. 13. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, v. 1, 2012.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016.

HUCK, Luciano. **Sábias palavras da minha querida amiga @jojotodynho, no @domingao.** Domingão do Huck, Rio de Janeiro, RJ. Publicado no Instagram em 20/11/2022. Luciano Huck. Acesso em 12/12/2022.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia. Bauru: EDUSC, 2001.**

MARCONDES, Ofélia Maria. **Refletindo sobre o giro epistemológico decolonial em educação.** Revista Cactácea – V.03 – N.07 – ISSN: 2764-0647– Março de 2023 – IFSP: Câmpus Registro.

MCCLITOCK, Anne. **Couro Imperial.** Campinas: Editora Unicamp, 2010.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Traduzido por Ângela Lopes Norte. Cadernos de Letras da UFF, Rio de Janeiro: UFF, n. 34, 2008, p. 287-324, 2008.

PIZA, E. **Adolescência e Racismo: uma breve reflexão.** In I Simpósio Internacional do Adolescente n1. São Paulo, SP. Anais do I Simpósio Internacional do Adolescente. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo-USP, 2005.

RUDIGER, Francisco. **As teorias da cibercultura: perspectivas, questões e autores.** Porto Alegre: 2a edição, Sulina, 2013.

SAMPAIO, J. D. F. **Recortes de percepções femininas sobre objetos icônicos de feminilidade.** UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre, p. 71, 2017.

SILVA, Roberta Cristina Eugênio dos Santos. **As prefeitas negras no Brasil e a violência política de gênero: um ensaio sobre desigualdade de gênero, violência política e raça.** 111p. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade Nacional de Direito, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

SOUZA, J. F. **Prática pedagógica e formação de professores.** In: Batista Neto, J.; Santiago, M. E. (Orgs.). *Formação de professores e prática pedagógica* Recife: Editora Universitária UFPE, 2009.

VOLOSHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** São Paulo: Nacional; Universidade de São Paulo, 1976.

Autora:

Kahuanna Andrews de Jesus Oliveira

Mestranda em Linguagens, Letramentos e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná onde desenvolve estudos na área de Letramento Racial Crítico. Possui graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2013). Atualmente é professora de Ensino Médio na Associação Franciscana Senhor Bom Jesus e atua nessa mesma instituição como corretora / revisora textual. Especialista com vasta experiência na área de produção textual, gramática e revisão de textos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3779976892975716>



Movimentos sociais e a educação do campo, no campo e para o campo

Marcelo De Chiacchio Guimarães

No Brasil e na América Latina se desenvolveram as maiores desigualdades fundiárias da história do planeta. Os territórios rurais no país, assim como, na América Latina, no geral, têm peculiaridades específicas, que não são encontradas nos países que integram os outros continentes. O Brasil possui um território rural, que além de ser demasiadamente extenso, é excessivamente desigual, inclusive, comparando-o com quase todos os países que fazem parte da América Latina, que, como vislumbrado, já detêm uma desigualdade fundiária latente. E, exatamente por esse motivo que muitos autores diferenciam a chamada *educação do campo* da denominada *educação rural*, colocando-as em posições antagônicas, sendo que os doutrinadores que se reportam à primeira nomenclatura, se opondo à segunda, a consideram *libertadora*.

A educação nos territórios rurais do país é concebida, segundo uma visão paternalista, ou seja, nasce na lógica de que os senhores de terra, os coronéis montam escolas, com suas estruturas físicas totalmente precárias, nesses locais, aonde *professores* com pouca instrução irão *ensinar* os filhos dos camponeses, dos trabalhadores rurais de suas fazendas, a se alfabetizarem, de forma ainda bastante precária, sendo que essa concepção lúdica de escola rural vigorou por muito tempo. Este paternalismo que perdurou ao longo de significativo espaço de tempo nos ambientes rurais, nas escolas rurais é fruto da dominação do coronelismo, não se confundindo com a mera caridade, sabendo-se que este, contextualizando-o historicamente, é um sistema político e de superveniência em que, em nível de disputa local com outros coronéis da região, é caracterizado pela concentração de poder em suas mãos, salientando-se que a sua relação com os trabalhadores, com os moradores, com os camponeses que vivem nesses lugares é de dominação total e absoluta. Acontece que o coronel não podia expulsar todos que habitavam suas terras, até porque necessitava de mão-de-obra

para se produzir nela. Mencionado sistema, por um interregno temporal expressivo, igualmente, moldou o ensino formal dos territórios do campo. Logo, a educação rural se estabeleceu dentro deste padrão paternalista, que, a propósito, esteve, outrossim, intrinsecamente ligado com o papel da igreja nesses territórios. As primeiras escolas do campo foram, assim, caracterizadas, contando com baixa participação do Estado, carente de políticas públicas que versassem sobre elas, tendo isso se dado no período republicano.

O governo, no regime militar, de certa forma, chegou até a superar esse *modelo* sobejamente arcaico de educação rural, introduzindo nela um viés produtivista. Elaborou inúmeras políticas públicas com o objetivo de desenvolver o agronegócio no meio rural brasileiro e a educação rural nacional não fica alheia a essa conjuntura, vez que foi utilizada com fito de contribuir para a produtividade. A esse desígnio vieram a ser desenvolvidos maquinário, agrotóxicos, se promoveu o empreendedorismo rural, na acepção de que os pequenos produtores rurais se tornassem empreendedores rurais, etc.

A educação do campo é um dos principais pilares de luta de todos os povos do campo. Não é exagero dizer que, sem uma educação, escola, do campo de qualidade a vida no campo se mostra hoje, praticamente, insustentável e com nitidez maior ainda para as futuras gerações daqueles que ali moram. Inexistindo uma escola do campo de qualidade, fatalmente, as pessoas que coabitam o território rural e tiram dele o seu sustento acabarão gradativamente o abandonando, já tendo se detectado, como é cediço, o êxodo rural em vários momentos da história do país.

A educação do campo precisa ter uma perspectiva de luta dos movimentos sociais, das comunidades rurais, dos territórios rurais, dos pequenos agricultores, dos ribeirinhos, dos indígenas e dos quilombolas. Ela tem que ter o propósito de que os trabalhadores da terra organizados irão exigir do ‘Estado o direito de terem uma educação satisfatória e adequada. A mesma deve, portanto, possui um panorama libertador e transformador.

É incontestável que para muitas famílias a presença de uma escola do campo de qualidade é um fator relevante para que elas permaneçam no território rural do que a própria produção nesse meio. Não foram raras as pesquisas científicas que apontam que um número significativo de famílias, mesmo passando por dificuldades financeiras labutando no campo, percebendo, contudo, que seus filhos nessas localidades estudavam em escolas consideradas como sendo de qualidade, preferiram, por essa causa, continuarem residindo nesses ambientes, do que se mudarem para as cidades, o que significa propalar que a educação do campo que atinge um nível de eficácia, efetividade e eficiência é uma circunstância essencial para a perpetuação da vida humana nesse território.

A educação do campo há de trazer todas as dimensões do território rural, não podendo ficar adstrita ao conhecimento técnico destinado à produção. Muito além disso deve abarcar a cultura, a religiosidade, as línguas. Neste particular, mister se faz asseverar que é preciso que haja a educação voltada para os povos indígenas que ainda preservam suas línguas nativas. Cabe registrar que neste território habitam pessoas, cujos seus anseios não se prendem à produção e a educação deve alcançá-las, no sentido de permitir que suas vontades se concretizem. A educação do campo tem, ainda, que investir na agroecologia ou se assentar na agricultura tradicional, indígena, quilombola, nas atividades extrativistas, da pesca, dependendo do caso, não se excluindo, por conseguinte, da produção, do trabalho no campo, que, aliás, são fatores inerentes a ela; entretanto, nesse aspecto, essa produção se dá sob uma ótica completamente diferente, podendo, por esse motivo, os seus interesses colidirem com os do agronegócio.

Os problemas inerentes à educação brasileira, notadamente em relação às suas técnicas e conteúdos vêm sendo há mais de duas décadas objeto de debate no que tange à educação no campo por parte dos gestores de políticas, dos acadêmicos das universidades e dos movimentos sociais que atuam nele e que objetivam firmar uma ação mais efetiva nessa área, defendendo a Educação *do campo*, como o movimento *por uma Educação do Campo*, capitaneado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) que apresenta um novo modelo de educação do trabalhador rural que tenha o escopo de qualificá-lo para laborar na própria zona rural.

Esses movimentos se revelam indispensáveis à reforma educacional em face da realidade das condições do ambiente rural, constituindo num meio hábil a livrar os trabalhadores da exploração a que estão submetidos, garantindo que eles, na qualidade de excluídos, tenham acesso ao saber.

Diante da exclusão histórica da população da terra ao acesso às políticas educacionais específicas, condizentes à sua realidade, desde 1980, movimentos sociais com lastro teórico e político buscam por ações dirigidas à sua população (KOLLING et al., 1999).

Diante dos altos índices de analfabetismo no ambiente rural é necessário saber se é preciso uma educação específica para o campo, na concepção de capacitar o homem do campo, com vistas a integrá-lo ao mercado de trabalho ou deve-se instruí-lo para que labute na própria região rural?

Se assentando nos ensinamentos de Manuel Argumedo (1989) se põe em xeque a maneira pela qual a educação pode contribuir para o desenvolvimento do campo (e do homem do campo), haja vista que esse ambiente, por ser arcaico, sob o aspecto tanto material, quanto não material, dificilmente poderá possibilitar o progresso das pessoas que lá moram, ainda mais se sabendo que a educação segue um modelo tecnocrático. Justamente por isso é que se dá o êxodo rural.

Os projetos de educação voltados para a escola do campo do aludido movimento *por uma Educação do Campo*, assim como do MST, que é o seu principal engajador, pelo motivo de acatarem um posicionamento idealista oriundo de uma cultura *fenomênico-existencialista* se exprimem em correntes pós-modernas, arrimando-se na filosofia, razão pela qual, esta mobilização analisa a realidade brasileira de modo superficial.

O movimento, em tela delega à escola do campo a ação de criar conhecimentos e não de transmitir conceitos objetivos para sua socialização visando a transformação da realidade social.

Os projetos de educação do campo acolhidos pelo referido Movimento, o qual surgiu dos debates que se sucederam no MST e que pregavam por uma *escola diferente* no início década de 1990, se fortalecendo em julho de 1997 quando foi realizado o Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – 1.º Enea, que aconteceu em Brasília, fruto de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), representado pelo seu Setor de Educação, além do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (Unesco) e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), consistindo num relevante evento que impulsionou, a partir daí, o seu desenvolvimento adequado, mesmo que restrito e com vários empecilhos. Posteriormente ocorreu o **II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – 2.º Enea**, que se deu em setembro de 2015 e teve como principal lema o não fechamento das “escolas do campo”, visto que, nos últimos anos várias escolas do campo vieram a ser extintas, frente à conjuntura neoliberal que desencadeou cortes de investimentos na educação do campo (e não só do campo) estando sendo vivenciada esta lastimável situação na atualidade, a qual fora agravada na gestão do ex-presidente da República, cujo período, para piorar, coincidiu com isolamento físico provocado pela pandemia do covid-19, haja vista ser notório que em muitos desses locais o acesso às tecnologias digitais, sobretudo, à internet, é precário ou até inexistente.

É pertinente asseverar que, logicamente eclodiram outros movimentos sociais, do campesinato, dos indígenas (para a educação indígena), dos quilombolas (para a educação quilombola) os quais também contribuíram para um progresso da educação do campo, embora com as ressalvas levantadas. Portanto, essa nova vestimenta que a educação do campo se revestiu teve origem nos movimentos sociais, se “apropriando”, aliás, dela as universidades para estudá-la e pesquisá-la. Todavia, neste particular, não se pode negar que esses estudos e pesquisas procedidas pelo meio acadêmico reverteram e reverteram substancialmente em seu prol.

Por conta disso, os adeptos do Movimento, em questão, visualizam apenas benesses no ventilado modelo que pauta sua lógica numa agricultura familiar.

Com efeito, à luz do Marxismo, para que se possa modificar a realidade mister se faz compreendê-la. Ora, a pedagogia que os representantes do Movimento julgam ser a ideal é a baseada na pedagogia de Paulo Freire, em especial, na sua obra *Pedagogia do Oprimido* (no cerne da opressão) e, por conseguinte, no existencialismo cristão. Marco Antônio de Oliveira, 2008, já discorria nesse sentido.

Os movimentos sociais, como o MST, que alçam melhores condições de vida à comunidade rural atribuem à culpa da crise por que passa o meio rural ao fato de que a educação do campo não se atenta à realidade desse ambiente, fazendo-se uma comparação com o modelo de educação existente nas cidades, o que, por conseguinte, ocasiona o êxodo rural.

O Movimento, em testilho, que veio a ser concebido de uma concepção *neopositivista e comunitarista cristã*, diante do agronegócio no Brasil nega o capitalismo histórico ao invés de, estando ciente da sua existência, buscar desafiá-lo e superá-lo, se baseando na assertiva de que as escolas rurais se encontram aquém das escolas urbanas, em termos de qualidade, assumindo a posição de se investir numa escola especializada para o campo para, destarte, propiciar condições de vida mais profícuas à comunidade.

O objetivo taxativo dos movimentos sociais é o de conceber condições condignas para o homem do campo, o qual, efetivamente, é limitado e para que eles consigam atendê-lo não é preciso provocar mudanças significativas, apesar de se saber que, ainda assim, os mesmos dificilmente lograrão êxito no que se propuseram, ao menos, com plenitude.

A esse desígnio busca-se fazer com que a educação e o desenvolvimento sejam aptos a modificar, sob o âmbito social e econômico a comunidade rural, por meio da transmissão de informação, em conformidade com a realidade vivenciada pelos atores envolvidos, bem como lhes oferecendo melhores serviços, não somente na seara da educação, mas, outrossim, da saúde, da alimentação, da tecnologia, permitindo-os terem vida uma vida mais favorável.

Existe o senso de que isso somente será possível se estas iniciativas partirem apenas dos integrantes dos movimentos sociais, ainda que a arguida pretensão seja restrita, como pontuado.

Destarte, utiliza-se a estratégia de se promover o desenvolvimento local para, quiçá, se obter um desenvolvimento equitativo, deixando-se parecer que a educação é a protagonista da transmutação do tecido social.

Como, em virtude de se buscar compreender quem são pessoas voltadas à educação do campo, assim como a maneira específica de vida que é usado o ambiente rural cria a identidade dela, as políticas, nesse segmento, detêm um caráter individualista.

É certo ainda que se terá o desenvolvimento sustentável e comunitário da educação do campo se o ambiente rural possibilitar a reconstrução do papel que a escola deve engendrar no processo inclusivo dos indivíduos.

Não obstante o embate pela educação do campo ter início em idos de 1980 as ações para a eclosão de um projeto de educação do campo, do qual resultou o salientado *Movimento por uma Educação do Campo*, aconteceram no cenário da Conferência Nacional de Educação do Campo (CNEC), vindo a ser organizada pelo MST juntamente com outros organismos nacionais e internacionais, tradicionalmente reconhecidos pela defesa dos direitos humanos. Nessa época que fora constituído o Programa de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Os dados do Censo Agropecuário realizado em 2006 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (IBGE, 2012) indicam que um número expressivo de produtores agrícolas e pecuários eram analfabetos ou aprenderam a ler e a escrever por conta própria e aqueles que frequentaram a escola a abandonaram cedo, sem completar o ensino fundamental, demonstrando o reduzido percentual de escolaridade desses trabalhadores.

Por conta dessas intempéries que se sujeitou a população rural através do PRONERA foram criados cursos para facilitar e impulsionar o acesso dela à educação.

Vê-se, pois, que os índices de escolaridade na zona rural são bem inferiores aos das cidades.

Di Pierro aponta os efeitos nocivos que essa situação causa à população do campo (a sua marginalização e a deterioração da sua condição de vida).

O MST sempre defendeu que a educação do campo seja especializada, sob a alegação de que a realidade dos trabalhadores inseridos nesse meio é distinta, sendo cediço que, para tanto, na sobredita Conferência Nacional se fez questão de firmar o posicionamento de que deve ser utilizada a palavra *campo*, se contrapondo ao vocábulo rural.

O rebuscado Movimento é a favor de que haja uma formação especializada de educadores para atuarem nas escolas do campo, fazendo os movimentos sociais parte desta iniciativa, objetivando-se a formulação de políticas públicas, a respeito.

Para que o Movimento atinja aos fins colimados, segundo as lições de Oliveira (2008), se reportando, à sua vez, à Kolling (1999), ele há de incorporar a doutrina de Paulo Freire,

especialmente, no que tange à utilização pela escola de métodos ativos e ao embasamento da educação na cultura das pessoas e da população campal.

Um dos modos de se ter a especificidade da educação do campo constitui no reconhecimento da importância dos movimentos sociais vinculados ao mesmo.

Igualmente, em termos de educação do campo a academia há de contemplar a tese da formação dos profissionais do conhecimento, bem como deve ser o ambiente das discussões em torno das inúmeras maneiras de produção do conhecimento, sobre os variados enfoques.

Em razão de se avocar a luta por uma educação separada para o campo difunde-se a ideia de que inexistem diferenças de classes na sociedade do país e, sim, desigualdades sob o âmbito sociocultural face, inclusive, a coexistência de diversas culturas.

Partindo-se da premissa de que o ser humano nasce (bastante) incompleto, desde a sua infância lhe são transmitidas rotineiramente informações de natureza essencialmente prática para a sua *formação*, depreciando-se, nesse ínterim, o ideário, que se configura em uma maneira do educando se acomodar, se condicionar com o que lhe vem de fora, fazem-se com que o ensino seja cotidianista.

E observe-se que o PRONERA por meio do Ministério do Desenvolvimento Agrário, no seu Manual de Operacionalização aduz que o seu Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária mantenha essa posição (BRASIL, 2004).

Sabe-se que os projetos na área da educação do campo, sobretudo aqueles que dão maior ênfase às distinções culturais adotam esta peculiaridade, como se elas se afigurassem em adjetivos e não fosse viável se submeterem ao crivo do contraditório, ocorrendo essa circunstância pelo motivo de não se enxergar a realidade como um todo e se ignorar que esta é paradoxal, fatores típicos da divisão da sociedade em classe, consoante a visão marxista.

Conforme Oliveira (2008) se infere que resta à escola lidar com as atividades do dia a dia, dos discentes e dos agrupamentos sociais que fazem parte para serem incluídos no nicho social, vindo oportunamente a serem usados diante da deduzida impossibilidade de se apreender a realidade externa e independente das percepções individuais ou subjetivas.

Por assumir uma proposta calcada na prática e no multiculturalismo, o MST, tal qual alguns setores da burguesia, acaba assumindo que o fundamental não é o desvendamento do mundo, sua transformação, mas a melhora das condições de vida de alguns segmentos da força de trabalho.

Em virtude das premissas assumidas os seus projetos educacionais negligenciam o *todo*, pois deixam de estabelecer uma conexão entre as modalidades contemporâneas produtivas submetidas ao capital e as exigências formativas que traçam. Conforme indicado por Oliveira (2008), a concepção de uma educação especializada para o campo já implica numa separação aparente entre o meio rural e o urbano, enfocando mais a aparência ou a representação externa dessa divisão do que suas características fundamentais ou reais.

Nesse diapasão, não havendo qualquer teoria revolucionária e conseqüentemente prática revolucionária alguma se busca que a sociedade se adapte ao capitalismo e não que o suplante. A partir daí caberia apenas se pensar que os conflitos e contradições entre as classes sociais teriam, então, terminado, haja vista que não há mais que se falar em luta de classes.

Nessas condições, é primordial explicitar a preocupação de que a educação do campo esteja alicerçada no materialismo histórico dialético, que se configura pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história, sendo que através deste método de análise deve-se partir sempre do particular para o geral, para o todo, partindo de um dado empírico, concreto, factual; daí sua importância para compreender os movimentos de luta pela terra e o processo educacional por estes desenvolvidos, ensejando aos educadores do campo e conseqüentemente aos seus alunos uma formação sólida e crítica, não os deixando serem levados “pelos ventos da pós-modernidade”. Idêntico posicionamento se adotou acerca da Pedagogia Histórico-Crítica. Nesta conjectura, os movimentos sociais que promovem a defesa da educação do campo, especialmente o MST, com o movimento *por uma Educação do Campo*, vieram e vêm a ser criticados por não fazerem constar de suas pautas de reivindicações que a suscitada educação acolha esse tão relevante método, tão pouco a suscitada Pedagogia Histórico-Crítica.

Referências Bibliográficas

ARGUMEDO, M. *Educacion y Desarrollo Rural, Sembrando Ideas*. Reflexiones para la educacion rural. Universidade Católica de Chile, Santiago, 1989.

BRASIL. MDA/INCRA. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA*. Manual de Operações. Brasília, 2004.

BRASIL. IBGE. Censo Agropecuário 2006: Segunda Apuração – Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação. Rio de Janeiro: Editora Ibge, 2012. Disponível em:

https://ftp.ibge.gov.br/Censo_Agropecuario/Censo_Agropecuario_2006/Segunda_Apuracao/censoagro2006_2apuracao.pdf. Acesso em: 17 jan. 2024.

DI PIERRO, M. C. *Diagnóstico da situação educacional dos jovens e adultos assentados: uma análise dos dados da pesquisa nacional de educação na reforma agrária*. s.d.

KOLLING, E. J. et al. *Por uma educação básica do campo*. Brasília: MST/Unb/CNBB/UNICEF/UNESCO, 1999.

OLIVEIRA, M. A. de. *As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de educação do campo: do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno*. Curitiba, UFPR, setor de educação, Tese, 2008.

Autor

Marcelo De Chiacchio Guimarães

(GUIMARAES, M. C.); Graduado em Direito – Faculdade de Direito de Bauru mantida pela Instituição Toledo de Ensino – ITE (08/1989 – 12/1993); Especialista em Direito Empresarial – Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Direito da Faculdade de Direito de Bauru mantida pela Instituição Toledo de Ensino – ITE (09/03/2001 – 17/08/2002); Tecnólogo em Gestão Pública – Faculdade de Tecnologia de São Paulo – FATEC, em parceria com a Universidade Virtual do Estado de São Paulo – UNIVESP – Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública (02/08/2018 – 25/06/2021); Ex-aluno especial – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – PPGE/UFSCar (Mestrado) – Linha/Disciplina Estado, Política e Formação Humana (16/08/2021 – 10/12/2021); Pós-Graduado em Gestão de Instituições Públicas – Programa de Pós-graduação Lato Sensu Master Business Administration (MBA) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) – Campus Porto Velho Zona Norte (25/05/2022 - 20/05/2023); e Pós-Graduando em Ciências Jurídicas aplicadas à Advocacia Pública – Programa de Pós-Graduação Lato Sensu – Gran Cursos Online em parceria com o Instituto UNIMAIS (18/04/2022 - 07/04/2024).

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9214-1537>.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8011892449937809>.



Paideia erótica: Carlos Zéfiro e as intersecções entre literatura, pornografia e educação sexual

Claudio Domingos FERNANDES

*A língua lambe as pétalas vermelhas
da rosa pluriaberta; a língua lavra
certo oculto botão, e vai tecendo
lépidas variações de leves ritmos.*

*E lambe, lambilonga, lambilenta,
a licorina gruta cabeluda,
e, quanto mais lambente, mais ativa,
atinge o céu do céu, entre gemidos,*

*entre gritos, balidos e rugidos
de leões na floresta, enfurecidos.¹*

Supõem Antônio Candido que “os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa-e-espada, as fitas de cinema, atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente”², isto é, que as produções literárias e artísticas têm papel decisivo na formação humana. E, de fato, têm. Por meio de suas representações e encenações elas inscrevem

¹ANDRADE, 2002, *A língua Lambe*, p. 1375

²CANDIDO, 2002, p. 84

sentido acerca dos corpos, dos comportamentos, das cosmovisões, das ações dos sujeitos. E se os modos de compreender o mundo nos são ensinados, e a literatura exerce papel imprescindível, a questão que colocamos é a seguinte: a produção erótico-pornográfica de Carlos Zéfiro tem lugar pedagógico? É possível pensar a produção erótico-pornográfica como instrumento de formação e retirar dessa produção uma visão ou um tratamento moralista que impede de trazê-la à arena educativa?

Mais que ontem, hoje o acesso à pornografia em suas dimensões mais grotescas e violentas é uma realidade entre nossos alunos e alunas. E encontrar meios de dialogar com eles, de forma a despertar a criticidade acerca destes produtos e seu consumo, é uma tarefa que nos se impõem, se temos como meta a formação integral dos sujeitos.

A escolha por Carlos Zéfiro é memorial. Em minha adolescência, em que educação sexual era tabu, suas publicações substituíam o silêncio familiar e escolar acerca do corpo e da sexualidade. Sexualmente, podemos dizer, nossa formação primeira foi com o mestre Carlos Zéfiro.

Reconhecemos o papel pernicioso que a pornografia pode exercer sobre nossa formação. Ela tem a capacidade de degenerar seu fruitor, inculcando-lhe uma visão distorcida da realidade, reforçando preconceitos, incentivar abusos e violência, degradar a dignidade humana, principalmente feminina. No entanto é uma realidade presente em nosso cotidiano e nossos alunos e alunas estão expostas a ela constantemente e a acedem voluntariamente.

Penso que uma forma de trazer o debate para o centro da arena educativa é ter claro o papel do erotismo na literatura e na produção artística.

I

*Antes de tudo o erotismo é exclusivamente humano: é sexualidade socializada e transfigurada pela imaginação e vontade dos homens.*³

A sensualidade e o erotismo fazem parte da linguagem não apenas humana. No mundo animal, não só o cio, mas o rosar, o cantar, o postar o corpo, o exhibir as plumagens atraem o parceiro para a continuidade da espécie. Mas entre os humanos, sensualidade e erotismo são revestidos de cultura,

³ PAZ, 1994, p. 16.

pois, “varia de acordo com o clima e a geografia, com a sociedade e a história, com o indivíduo e o temperamento. Também com a inspiração do momento.”⁴

O sensual é o que se apresenta aos sentidos: um som, um cheiro, um sabor, a entonação de uma voz, um modo sutil de piscar, um movimento de corpo. São aspectos superficiais do outro que impressionam nossos sentidos. E estes elementos, atingindo nossa percepção, despertam-nos admiração, encantamento, enlevo, desejos. Fazemos, então, da sensualidade uma estratégia de sedução e conquista, num jogo de mostrar-velar, atrair-recuar o percebido do percipiente. Neste sentido, em *O prazer do texto*, Barthes pondera que o que seduz é a encenação do aparecimento e desaparecimento dos elementos que nos capturam e criam a “esperança de ver o sexo.”

Embora se diga: “o belo está nos olhos de quem vê”, a verdade é que o belo, mas também o feio, como o inusitado e o grotesco, invade o humano por todos os seus sentidos e desperta-lhe o corpo todo: as sensações, os sentimentos, as paixões, as fantasias, os desejos, o pensamento. Nada chega à percepção e nela cala indiferente.

Se há em nós alguma fagulha de vida e de desejo de vida, não podemos nos livrar do frenesi de querer ser com o que nos atrai. Incorporar-se, fazer-se corpo com o corpo outro que nos atrai é de nossa condição. Toda essa energia, nós a centramos no desejo sexual.

Assim, sensualidade passa a designar a manifestação dos jogos sensuais em torno dos desejos sexuais, jogos que despertam um estado de excitação sexual. E, embora, devido ao rigorismo moral, fundado em censuras religiosas, muitos tenham preconceito contra os jogos sensuais e os condenem, o erotismo encontrou no âmbito das artes, da literatura, da música, do cinema, da propaganda, espaço de sua manifestação.

Na literatura, mesmo que velado, “o erotismo está presente da Antiguidade até nossos dias.”⁵ e a cena erótica se manifesta mesmo nos escritos bíblicos. Não há como ser diverso: sensualidade e erotismo humanizam-nos. E a literatura é um dos termômetros de nossa humanidade. Ela nos mostra quem somos, como pensamos e o que valorizamos. A literatura “exprime o homem e depois atua na própria formação do homem.”⁶ E falando de nossos desejos, o erótico torna “evidente a fragilidade humana e sua grandeza.”⁷ De tal modo: “o fazer literário é uma experiência erotizada”⁸,

⁴ Idem, p. 16-17

⁵ SILVA, p. 271.

⁶ CANDIDO, 2002, p 82.

⁷ SILVA, 2001, p. 282

⁸ SOARES, 1999.

que mobiliza o interdito, a transgressão, a violência, o sagrado, o belo, a vida e a morte, que nos conduzem à grandeza e fragilidade de nossa humanidade.

Segundo Cuti (2001), na Literatura Brasileira o erotismo “tomou as feições derivadas da “moral e bons costumes” do “faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”. E “os autores que se aventuraram a tratar de sexo em poesia, quase sempre o fizeram às escondidas, apelando para pseudônimos.”⁹

Cuti observa que: “a família, a escola e a religião têm muita dificuldade para trabalhar com a questão do erotismo. O tom repressor que norteia estas instituições faz da linguagem relacionada ao sexo algo pesado, científico, assustador.”¹⁰

Assim, devido às dificuldades de expressão, “foi encontrada a forma da malandragem para permitir o trânsito da vertente erótica. *Macunaíma* é um exemplo. O uso de eufemismo com o brincar e tantos outros, significando relação sexual, a figura jocosa do “herói sem caráter”, como o apelidou o autor, e outras gíngas deram o tom picaresco para a sexualidade.”¹¹

Acerca da Literatura Negra Brasileira, Cuti nota que “o erotismo vem se destacando em alguns autores”, mas “ainda há palavras proibidas de adentrar a poesia que, para alguns, constitui um verdadeiro santuário da linguagem, distante da fala cotidiana.”¹²

A relação literatura e erotismo resvala e se confunde, frequentemente, com a pornografia, que “é bastante difícil – senão impossível – traçar os limites entre o erótico e o pornográfico.”¹³

De acordo com Cardoso (2014) a pornografia, como categoria independente e distinta das artes e da literatura se dá na Europa, entre meados do século XVIII e início do século XIX. E, de lá aos dias de hoje, sua definição sofreu inúmeras transformações, acompanhando as transformações sociais.

Moraes e Lapeiz (1985) dizem que em seu sentido original o termo pornografia (do grego: *pornographos*) referia “a descrição da vida, dos costumes e dos hábitos das prostitutas e de seus clientes.”¹⁴ Já o termo erotismo, “surgiu no século XIX, a partir do adjetivo erótico, este derivado

⁹SILVA, 2001, p. 271; 272.

¹⁰ Idem, p. 279

¹¹ Idem, p. 272.

¹² Idem, p. 273

¹³ MORAES; LAPEIZ, 1985, p. 8

¹⁴ Idem, p. 7

do grego Eros, Deus do desejo sexual no sentido mais amplo.”¹⁵ E para as autoras, “é bastante difícil – senão impossível – traçar os limites entre o erótico e o pornográfico.”¹⁶

Não obstante, diferenciando-se e ou confundindo-se, encontramos sua presença em livros, em revistas, nos jornais, nas portas de banheiros, “nos “gracejos” de rua, nos outdoors, nas cartas de baralho, e nas cabeças das pessoas.”¹⁷ E estão à disposição de nossos alunos e alunas em seus celulares e participam de sua formação, e devemos estar atentos a tal realidade. A formação de nossos jovens passa pelo consumo de pornografia.

Num passado não muito distante, quando educação sexual era um tabu, em que família e escola pouco adentrava, Carlos Zéfiro, pseudônimo de Alcides Aguiar Caminha, foi um expoente do pornô-erotismo, e professor sexual de gerações.

É a partir dele que queremos reafirmar o papel da literatura e do erotismo nela presente na formação integral do humano.

II

Encontrei Odete, pela primeira vez, na rua Uruguaiana, esquina da rua Sete de setembro. Eu estava parado e ela passava com seu jeitinho de "mariposa". (Carlos Zéfiro)

Carioca, de São Cristóvão, casado, pai de cinco filhos, nascido em 26 de setembro de 1921, Alcides Aguiar Caminha trabalhou no Ministério do Trabalho no Setor de Imigração até sua aposentadoria.

Desenhista e ilustrador autodidata, entre as décadas de 1950 e 1970, Alcides, sob o pseudônimo de Carlos Zéfiro, editou e publicou de forma independente quadrinhos eróticos em preto e branco, conhecidos por “Catecismos”. Suas tiragens chegaram a 30 mil exemplares. Elas eram vendidas “clandestinamente”, devido ao seu conteúdo porno-erótico, em bancas de jornal de diversos Estados.

“Muito populares, desenhadas a pincel, bico-de-pena e impressas em branco-e-preto, mudando o traço constantemente, [os “catecismos”, de Carlos Zéfiro], influenciaram toda uma geração de

¹⁵ Idem, p. 7

¹⁶ Idem, p. 8

¹⁷ MORAES; LAPEIZ, 1985, p. 12

jovens brasileiros.”¹⁸ Entre as décadas de 50 e 70, seus livretos fez parte dos interesses eróticos e sexuais de jovens e adultos de todas as classes sociais. E

Nos anos 1990 sua obra já havia se tornado inspiração para artistas, tema de livros, item de exposição, e Alcides foi louvado em virtude dela. Os *catecismos* haviam sido alçados à categoria de arte e Carlos Zéfiro, apontado como seu principal expoente, foi saudado como educador sexual de toda uma geração moralmente reprimida, como transgressor rebelde de toda essa moral repressora, e como artista genial.¹⁹

Em conversa informal com um amigo, ele testemunha:

Das lembranças de minha adolescência, permeiam tardes folheando escondido páginas do “Catecismo”, que meu pai mantinha “escondido” em uma velha mala de viagem, sobre o guarda-roupa. Era uma aventura aceder àquela mala. Uma lembrança desagradável foi ter passado três horas de pé de costas para parede, porque a professora nos pegou folheando Zéfiro no fundo da sala. Junto a isso, veio a carraspana de minha mãe, quando foi informada do ocorrido. Pai, também, foi cobrado e mudou a mala de lugar. Carlos Zéfiro, ante o silêncio familiar e escolar, nos introduzia nos mistérios do sexo.

A presença de Carlos Zéfiro era tal que surgiram outras publicações utilizando-se de seu nome, criando grande interesse por se saber sua identidade, que só veio a público em reportagem de Juca Kfourri à Revista Playboy, publicada em 1991. Explica Kfourri, Carlos Zéfiro tornara-se uma lenda e era “alvo da curiosidade de pesquisadores, professores universitários e de jornalistas” e “havia quem dissesse que se tratava de um presidiário que criava as histórias na prisão”. Como não se sabia quem ele era, difundiam, também, “que Zéfiro seria um ex-seminarista, versão que ganhava consistência por causa dos catecismos”. Neste mesmo ano, revelada sua identidade, Carlos Zéfiro concede entrevista ao apresentador e humorista Jô Soares.²⁰ No ano seguinte, a 5 de julho, Carlos Zéfiro veio a falecer.

Em termos de literatura erótica,

[...] os catecismos eram então o que havia de mais moderno e vanguardista, na medida em que a única concorrência que ainda circulava nos limites da lei eram os livros e

¹⁸ <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa342773/carlos-zefiro>

¹⁹ CARDOSO, 2014, p. 16

²⁰ CAMINHA, 2018.

revistas de naturismo, cujo apelo sexual, quando havia, era disfarçado sob a égide da ciência.²¹

A juízo de Cardoso (2014, p. 35), “Zéfiro não era um exímio desenhista” e “boa parte de suas figuras foram, na verdade, decalcadas de outras fontes, o que explica a repetição da mesma imagem em diversos quadrinhos, quando não dentro do mesmo volume.” Depois, “as figuras de Carlos Zéfiro atendem ao requisito da imagem pornográfica na medida em que representam o sexo materializado.”²²

Apesar do traço rústico e de caráter pornográfico, “a narração das histórias por sua vez, ganhava um tom poético ou mesmo lúdico, que conferia uma sensibilidade única às histórias.”²³ Evitando o uso de palavrões, Zéfiro “criou, ou reproduziu um vocabulário próprio, sexualizando expressões e palavras que, originalmente, têm outro significado”²⁴. Assim, “é recorrente, por exemplo, que os personagens de Carlos Zéfiro se refiram ao órgão sexual feminino como *grutinha*, *fenda* ou *pombinha*. De modo semelhante, o pênis é normalmente nomeado de *vara*, *varão*, *espada*, e outras metáforas fálicas.”²⁵

Segundo Cardoso (2014) até o surgimento dos “catecismos”, não havia publicações, no Brasil, representando explicitamente os órgãos genitais e o ato sexual. Assim, supostamente, Zéfiro inaugura a pornografia brasileira e abre o debate: “sua produção é erótica ou pornográfica?”

Não obstante a controvérsia, os “catecismos” de Zéfiro, desde a década de 1980, têm sido “classificados como eróticos ou sacanas, e ainda que seu caráter pornográfico seja consensualmente reconhecido, eles não recebem o mesmo tratamento que é direcionado à pornografia produzida atualmente.”²⁶

Carlos Zéfiro, explica Silveira (2018) “preferia enredos héteros, muitas vezes com finais em que casais comungavam com ideais românticos, com homens e mulheres realizando juntos as suas fantasias. Aliás, é frequente, se não dominante, que a mulher tome a iniciativa e peça ou autorize o sexo ao parceiro.”²⁷ E Silveira nota que

²¹ CARDOSO, 2013, p. 2

²² CARDOSO, 2014, p. 37

²³ NAVARRO, 2011, p. 5

²⁴ CARDOSO, 2014, p. 43

²⁵ Idem, p.43

²⁶ Idem, p. 20

²⁷ SILVEIRA, 2018, 219-XXI

[...] de um modo geral os personagens são declaradamente brasileiros, às vezes com essa brasilidade afirmada através de identidades regionais. Temos uma gauchinha, uma maranhense... Quanto à faixa etária, homens e mulheres são adultos jovens, às vezes mais jovens, como no caso das mulheres. Dificilmente suas mulheres são feias ou velhas; homens até podem ser, por necessidade narrativa, mas quase sempre terão capacidades que os destacam.²⁸

Na opinião de alguns de seus admiradores, “seus roteiros conseguiam conectar o leitor com o universo representado, pela verossimilhança à vida real”²⁹ e seu texto, com uma técnica narrativa invejável, sabia prender a atenção dos leitores.

Seus personagens [...] refletem o caldeirão cultural que é o Brasil até hoje. Removendo a violência e sugerindo outro mundo paralelo, governado por costumes sexuais onde machos românticos e mulheres fortes navegam em torno da estrita probidade e discrição de um ambiente dominado pelo conservadorismo implacável da Igreja e do Estado, Zéfiro catalogou a atividade social e política da sociedade brasileira, preocupada não apenas com um senso de excitação erótica, mas também com o bem comum, criando [...] manuais de educação sexual disponíveis para as massas através de tecnologia de impressão de baixo custo. Mas em vez de um descartável, Zéfiro criou uma obra-prima informada e extensa para não ser esquecida.³⁰

Segundo Fabiano Brum (2003)

Na história recente de nossa literatura, Carlos Zéfiro “foi importante como contraponto à “sexualidade oficial”, que respondia a interesses políticos e econômicos. Sua obra continha representações distintas daquelas permitidas, e era manifestação cultural autêntica. Apontou novas formas de seduzir, novos espaços para amar, práticas não-saudáveis, enfim, possibilidades além das “regras oficiais” do jogo erótico.”³¹

A juízo de Cardozo (2013, p. 7)

Em um contexto de rearranjos, Zéfiro é resgatado com o olhar e os anseios do presente. Os aspectos de Carlos Zéfiro, considerados altamente positivos por seus comentaristas dos anos 1980, superavam em importância qualquer elemento negativo que porventura fosse detectado na sua narrativa. E esses elementos existem.

²⁸ Idem, p. 219-XXI

²⁹ Idem, p. 34

³⁰ HOFFBERG, 1997, p. 94 apud SILVEIRA, 2018, 219-XVI

³¹ BRUM, 2003, p. 2

A *pornosfera* caracteristicamente é o ponto de vista masculino acerca da sexualidade e da fantasia erótica, um ponto de vista majoritariamente machista, quando não, misógino. Assim, em Zéfiro é possível encontrar valores e convicções morais bastante comuns do universo masculino. “Quando resgatados, entretanto, a partir dos anos 1980, esses aspectos são ora ignorados, ora revalorizados de acordo com a ótica de então. [E] a década de 1990 os sacralizou.”³²

Em 1996 Marisa Monte, provocou polêmica com a capa de seu álbum *Barulhinho Bom* que trazia em sua capa desenho de Carlos Zéfiro. Capa esta, censurada nos Estados Unidos. Em 1999, Adailton Medeiros funda, no bairro de Anchieta, a Lona Cultural Carlos Zéfiro, apadrinhada por Juca Kifouri e Marisa Monte. O espaço “abriga itens relacionados à trajetória do Alcides compositor e poeta, e do Alcides/Zéfiro, desenhista pornográfico”³³. Em 2011, uma produção conjunta entre a ClaMa! Cia de Teatro e a companhia paranaense Vigor Mortis, com texto e direção de Paulo Biscaia Filho, veio a palco peça *Os Catecismos Segundo Carlos Zéfiro*. E em 2019, o cineasta Silvio Tendler, produziu o documentário *Em busca de Carlos Zéfiro*.

É preciso lembrar que, além de seus trabalhos como ilustrador, Alcides Caminha era compositor e mantinha parceria com Guilherme de Brito e Nelson Cavaquinho com os quais compôs "A flor e o espinho", "Capital do Samba" e "Notícia".

Em um período em que a educação sexual não era assunto fácil de ser discutido, e família e escola se furtavam de abordar a temática, os “Catecismos” foi o primeiro manual nas mãos de adolescentes descobrindo-se em seu corpo e na sexualidade. Por sua obra, tornou-se uma “figura importante para a cultura nacional”³⁴.

III

*Era preciso convencer-se na sua floresta espessa e negra de que o prazer era uma via retornável, de que o gozo ainda era possível. O amor comporta variantes sentimentos?*³⁵

Por questões morais ainda vigentes, Carlos Zéfiro seria um excesso em sala de aula. A escola não está preparada para recepcioná-lo. Ainda hoje, é preciso muito jogo de cintura para abordar

³²CARDOSO, 2013, p. 8;9.

³³Idem, p. 9

³⁴CARDOSO, 2013, p. 9

³⁵EVARISTO, 2016, p. 63

superficialmente temas referentes ao corpo e à sexualidade em ambiente escolar. Nem sempre é um discurso fácil de ser elaborado. A presença de Zéfiro seria um escândalo.

Não obstante, ignorar que nosso alunado, hoje, mais que ontem, acessa facilmente pornografia e seus produtos industrializados, e que estes exercem influência, tanto quanto a família e a escola, em sua formação não contribui com o papel e responsabilidade que temos para com ele em sua formação.

Assim, é preciso pensar formas de abordar o tema com nossos alunos, ajudando-os a compreender o papel do erotismo na compreensão de si, do mundo e das relações de afeto que estabelecem com o outro e apontar-lhes de forma crítica as armadilhas das produções pornográficas.

Assim, ao invés de apenas condenar e evitar, é preciso compreender o erótico e o pornográfico como produtos do fazer humano, e, portanto, prenes de virtudes e vícios.

Reconhecer essa condição, para além da repulsa moral, possibilita a discussão de como esses produtos são efeitos do discurso sobre o sexo e a sexualidade e como eles impregnam nos corpos, nas práticas e nas imagens que constituímos de nós mesmos. Relembrando: o ser humano produz a cultura a cultura qualifica o humano.

Se por um lado a literatura e o erotismo são indispensáveis em nossa humanização, corre-se o risco de serem motivo de desumanização. A fruição erótica pode ser lugar de alienação, de degradação de opressão. “É quando nos encontramos em condição de degradação, de opressão e de alienação, ficam comprometidas nossa essência, a qualidade humana e nossa dignidade pessoal.”³⁶

Se Zéfiro é “improvável”, não podemos deixar de procurar outras formas de trabalhar de forma que a composição literária e o erotismo se manifestem como ato de liberdade, de provocação, de compreensão de nossas relações intra e intersubjetivas. É preciso que nossos alunos e alunas experimentem poética e eroticamente suas carências afetivas e seus sentimentos mais diversos, para que sua formação não seja algo mecânico e embrutecedor.

Todo nosso universo cotidiano é um apelo a nos descobrir, descobrir nosso corpo e do outro, podemos fazê-lo com deslumbre e encanto, com respeito e reverência. Através da literatura e da arte, de suas múltiplas formas de manifestação, é possível e necessário oferecer a nossos filhos e alunado condições para que se encontrem no corpo e na sexualidade com atitudes positivas, livres de temor, prejuízo, culpas, vergonha, bloqueios ou tabus.

³⁶ SEVERINO, 2017, p. 84

IV

A título de conclusão:

*Oh! sejamos pornográficos
(docemente pornográficos).
Por que seremos mais castos
Que o nosso avô português?
Oh ! sejamos navegantes,
bandeirantes e guerreiros,
sejamos tudo que quiserem,
sobretudo pornográficos.
A tarde pode ser triste
e as mulheres podem doer
como dói um soco no olho
(pornográficos, pornográficos).
Teus amigos estão sorrindo
de tua última resolução.
Pensavam que o suicídio
Fosse a última resolução.
Não compreendem, coitados
que o melhor é ser pornográfico.
Propõe isso a teu vizinho,
ao condutor do teu bonde,
a todas as criaturas
que são inúteis e existem,
propõe ao homem de óculos
e à mulher da trouxa de roupa.
Dize a todos: Meus irmãos,
não quereis ser pornográficos?³⁷*

Referências bibliográficas

³⁷ ANDRADE, 2002, Em Face dos Últimos Acontecimentos, p. 53

- ANDRADE, Carlos Drumond. **Poesia Completa**. Conforme disposição do autor. Rio de Janeiro: Nova Aguilar. 2002
- BRUM, Fabiano. **A poética da pornografia de Carlos Zéfiro**. Departamento de comunicação visual – EBA/UFRJ. 2003
- CAMINHA, Alcides. **Entrevista a Jô Soares no programa Jô Onze e Meia**, SBT Sistema Brasileiro de Televisão, 1991. 11min25s. Disponível em <https://www.youtube.com>. Acesso em: 14 out. 2018.
- CANDIDO, Antônio. **A literatura e formação do homem**. In: Textos de Intervenção. São Paulo: Duas Cidades / Editora 34. 2002.
- CARDOSO, Erika. **Carlos Zéfiro e os discursos morais no Brasil (1950-1970)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense. Instituto de ciências Humanas e Filosofia. Departamento de História. 2014
- CARDOSO, Erika. **O pornógrafo ingênuo: Carlos Zéfiro entre a História e a memória**. XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento histórico e diálogo social. Natal: 22 a 26 de julho de 2013.
- EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Pallas/Fundação Biblioteca Nacional. 2016.
- HOFFBERG, Judith. **Carlos Zéfiro in black and white**. Umbrella, Santa Monica, v. 20, n. 3-4, p. 94, 1997.
- MORAES, Eliane Roberdt; LAPEIZ, Maria. **O que é pornografia?** São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense. 1985.
- NAVARRO, Matheus. **Pornografia impressa: Uma análise dos catecismos de Carlos Zéfiro**. Revista Anagrama, São Paulo. 2011.
- PAZ, Octávio. **A dupla chama: amor e erotismo**. Tradução Wladir Dupont. São Paulo: Siciliano, 1994
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia na formação profissional. Por que ter valores políticos, éticos e estéticos na formação profissional é importante?** São Paulo: Cartago. 2017
- SILVA, Luiz (Cuti). **Poesia Erótica nos Cadernos Negros**, in FONSECA, Maria N. S (org.). **Brasil Afro-brasileiro**. Belo horizonte: Autêntica. 2001.
- SILVEIRA, Paulo. **Revisitando Carlos Zéfiro**. Anais do XXXVIII Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte: Arte e Erotismo: prazer e transgressão na história da arte, Florianópolis-SC 16-20 de outubro de 2018.
- SOARES, Angélica. **A paixão emancipatória: vozes femininas da liberação do erotismo na poesia brasileira**. Rio de Janeiro: DIFEL, 1999.

Autor:

Claudio Domingos FERNANDES

É mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Leciona Filosofia na Rede pública de Ensino do Estado de São Paulo. Tem publicado: Vacus Mundi (2011), O todo em Fragmento (2014), livros de contos e Por qual Educação: impasses entre utopia e realidade (2022), livro de ensaios em Educação.

Orcid. 000.0002-0510-9983

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5161179212907317>



O AUTORRETRATO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Educando para a superação do racismo.

Bianca Cristina da Silva Trindade

Este artigo surge como uma contribuição à Revista Cactácea, e visa relatar e explorar algumas experiências obtidas na minha pesquisa de conclusão do Mestrado em Educação (2019), intitulada – “Artes, Fazeres e Saberes na Educação Infantil: Educando para as relações Étnico-raciais?”, estudos sob orientação do Professor Dr.º Renato Nogueira, aprovada pelo programa PPGEDUC - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). É importante ressaltar que essas foram frutos de investigações com as crianças (04 anos) da Educação Infantil, estudantes do CIEP Municipal, localizado na Zona Oeste - Rio de Janeiro, onde leciono como professora de Arte. O nosso objetivo é demonstrar como o autorretrato pode ser uma importante contribuição na educação para as relações étnico-raciais na infância. Como pesquisadora o nosso interesse inicialmente era perceber, como as crianças da educação Infantil, se viam e se reconheciam racialmente. Pensando a identidade. Acredito que foram importantes contributos ao estudo, os desenhos, e as impressões de si mesmo, sobre a sua cor. Nosso intuito foi provocativo no sentido de reflexão e investigação para pensar em caminhos para a superação do racismo na educação infantil. Para responder algumas questões ancoramos nos referenciais teóricos, em pesquisadores como Stuart Hall (2005), Munanga (2005), Cavalleiro (1998), Nunes (2015), Nogueira (2017), Nilma Lino Gomes (2023) Ana Mae (2010), Kátia Canton (2005), entre outros autores. E através da implementação da Lei 10639/2003, atualmente Art.26 - A (LDBEN), que torna obrigatório o ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira, pensamos na valorização da diversidade racial para enfrentamento do racismo.

Palavras-chave: Infâncias; Autorretrato; Educação Infantil; Educação antirracista.

O caminho trilhado na construção desse diálogo

Iniciamos esse diálogo concordando com Walter Benjamin (2002) “As crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem.” (BENJAMIN, 2002, p.94). Logo, é bem relevante pensar que essas não podem ser isoladas em teorias ou em situações preconceituosas, principalmente as crianças negras que as analisem fora da perspectiva de seu pertencimento de povo e classe que as constituem. Nós também concordamos com Eliane Cavalleiro (2010) e os resultados das pesquisas na que denunciou o silêncio acerca do racismo na educação infantil, pontuando como o silêncio acerca da discriminação racial na escola esse precisa ser combatido veementemente. Afinal, precisamos pensar sobre os efeitos negativos, principalmente na vida das crianças negras. Esse seria “um primeiro elemento importante a considerar, quando pensamos no desenvolvimento da identidade da criança pequena, diz respeito aos efeitos da desigualdade racial na educação infantil” (BENTO, 2012, p. 100). Nesse sentido, pensamos o problema da discriminação racial vivenciada por crianças negras no contexto da educação infantil, e sendo assim aventamos uma hipótese: o autorretrato. Sugerimos que a presença das artes visuais na Educação Infantil (BRASIL, 1998; BRASIL, 2010) pode contribuir para construção da identidade negra, à medida que incorpore as determinações legais que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) e Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana (2008).

Nesse trabalho pensamos em dialogar sobre o racismo na infância, esse representa uma das minhas tensões, e para poder expressar de maneira mais clara a relevância que este tema apresenta para minha vivência como docente negra e pesquisadora de infâncias, penso neste momento expor os fatores e acontecimentos que foram alguns dos motivadores para o desenvolvimento deste estudo. Compartilho esse momento com você leitor...

“Uma bela manhã fui convidada a entrar na sala de aula da Educação Infantil, na turma de crianças de 04 anos, na escola pública ao qual trabalho no Município do Rio de Janeiro, após a professora atender uma solicitação da direção. E fomos surpreendidas!

“Naquele momento, pensando nas culturas infantis promovi algumas brincadeiras com as crianças. Em uma das brincadeiras, num brinquedo cantado com a turma, ao qual teríamos de dar as mãos.

Uma das crianças da turma recusou-se a dar as mãos ao colega, um menino branco melhor dizendo, não quis dar as mãos ao menino negro. A professora da turma presenciou este momento, pois já havia voltado, mas permitiu que a brincadeira continuasse. Perguntei:

“Por que não dá a mão ao colega?”

Esse me respondeu: “Tia se eu der a mão à ele, irei me sujar.”

(Arquivo Pessoal, 2017)

Essa expressão: “Tia, se eu der a mão a ele, vou me sujar!”, me marcou muito. E num primeiro instante, fiquei perplexa ao ouvir isto, de uma criança de apenas 04 anos de idade, a tensão tomou conta da situação. Mas ao mesmo tempo percebemos que essa questão racial, precisava ser tratada na instituição. E ao relembrar este momento marcante, confesso que este foi decisivo para que o meu interesse em pesquisar o racismo no contexto escolar da educação infantil.

E mediante a esse problema vivenciado no campo, pensamos em como falar sobre o racismo. Como trazer um tema tão complexo na Educação Infantil. Em meio a todos esses acontecimentos, os nossos esforços se desdobraram em lutar contra o racismo na escola da infância. E para isso, foi preciso educar as crianças para as relações étnico-raciais. E nesse exercício se fez necessário *conhecer quem são essas crianças? E como elas se veem e se reconhecem racialmente?* E sendo assim, fomos estimulados a construir ações e propostas educativas que nos fizessem agir e pensar nesta luta. E nesse feito, utilizamos a metodologia do autorretrato. No interesse em desenvolver a educação antirracista na escola e na preocupação de repensar: ***Como combater o RACISMO e os preconceitos existentes nos contextos escolares da educação infantil?***

Percebemos a importância de ações dos/as educadores/as no combate às desigualdades na educação infantil. Segundo Munanga (2005), “a violência racial escolar atenta contra o presente, deforma o passado e corrói o futuro.” (Munanga, 2005, p.13). Afinal, vemos que o racismo pode se fazer presente nas escolas e nas relações sociais, e esse, habita entre as nossas crianças. Pensamos na arte do autorretrato e como essa poderia ser um importante instrumento, construtivo e intuitivo. Conforme os documentos legais, a presença da Arte Visual na Educação Infantil devem contemplar três aspectos: fazer artístico, apreciação e reflexão (BRASIL, 1998, p.89). A nossa intenção, era educar para as relações étnico-raciais e conhecer um pouco mais sobre as crianças, como ela se entendem e se percebem racialmente, trabalhando a Identidade racial e a representatividade na escola.

QUEM SOU EU? - Relatando experiência do Autorretrato.

“O autorretrato é o espelho do artista. Ali se reflete a própria imagem, assim como a imagem da arte e de um determinado contexto em que a obra se inscreve.”
(CANTON, 2001)

A tarefa seria essa, se olhar ao espelho e desenhar -se. Entrego o lápis cada um vai fazendo o seu desenho. E observo o quanto eles sempre querem fazer mais e com alegria. Pedimos somente que desenhassem os seus rostos, mas a maioria das crianças preferiram fazer o desenho do corpo todo. Percebemos o quanto as crianças se jogam por inteiro em qualquer atividade.

Figura 01 – Oficina - “Eu sou assim...”



O autorretrato do menino. (04 anos)

Quem é você? No desenho (Figura 1) o menino faz a sua autoimagem. Afinal, o autorretrato é como um retrato que o artista faz de si, podemos ter várias impressões de si mesmo. Se conhecer e conhecer o outro fez parte deste trabalho. Por isso, através dos diálogos protagonizados com elas, e as suas produções artísticas, no intuito de dar voz as crianças e compreender o que pensam sobre o preconceito racial.

Concordamos com Kátia Canton (2004), “uma das estratégias seria instigar o espectador e colocá-lo dentro do espaço expositivo, como um participante ativo na construção de ideias e sentimentos de si (...)”. Valorizando a sua identidade, conhecendo e respeitando os outros é reconhecer as diferenças.

Acreditamos que os conhecimentos de Artes podem promover encontros, e ajudar na compreensão das questões étnico-racial na infância. Considerando as interações importantes na educação infantil, desvelando e atuando para favorecer esse diálogo com o mundo.

Em conformidade com o estudo da Lei Nº 10.639/2003, que atualmente foi incluída na Lei de Diretrizes Básicas de Educação Art. 26-A que se refere à inclusão do estudo da História da África e dos africanos, já referida, visa a luta dos negros no Brasil, e propõe o resgate da cultura negra na educação brasileira.

A nossa intenção é trabalhar a Identidade. Nós pesquisadores da infância não poderíamos deixar de registrar as nossas impressões no “diário de bordo”, revelar um pouco dessas vivências, que posso ressaltar que perceber as tramas e as atividades das crianças serão importantes neste trabalho. E nos revela o quanto podemos aprender com as crianças e construir com elas currículos emancipatórios e antirracistas que valorizem a diversidade étnico-racial.

Nesse momento, vamos trazer um desses diálogos...

Em um belo dia na escola eu pergunto:

“Quem sou eu? Eu sou quem?” Peço a eles para refletirem e ao fazer o seu Autorretrato. Heitor, logo após, olhar-se no espelho o menino, se aplica em fazer o seu autorretrato, passado algum tempo.

Ele me chama, apressadamente: _ Tia, toma aqui. De repente, ele olha para sua obra e diz:

_ *Olha tia, já acabei! “Eu, sou um negro lindo!” (Heitor)*

_ *Que lindo Heitor! (Pesquisadora)*

Nesse momento, o menino H., pega o desenho da minha mão, correu em sua mesa e pegou um giz de cera, escolheu a cor amarela e pintou o seu trabalho. E veio correndo ao meu encontro e disse:

_ *Tia Bianca, agora sim acabei. (Fala H.)*

_ *“Tia faltava a coroa, eu sou um príncipe!” (Diz Heitor)*

FIGURA 2 - O autorretrato do Heitor



Arquivo pessoal, Bianca Trindade

O menino desenhou uma coroa sobre a sua cabeça, como mostra no desenho acima. E como já supracitado, fiquei surpreendida com as palavras do menino e fiquei muito maravilhada por ele usar essas referências.

Conclusão:

O problema debatido é preocupante, nesse sentido é preciso que a educação antirracista esteja presente na proposta pedagógica das escolas desde a Educação Infantil e faça parte de todo currículo educacional. Provocar sensações e interesses mútuos, para favorecer as relações sociais e inter-raciais na desconstrução de preconceitos e discriminações. Por isso ao tocar, ao provocar sensações, ao sentir a textura, ao experimentar o novo e ter experiências próprias nos faz refletir sobre nós mesmo e o outro. Segundo Canton (2004, p.3791), ao abordar práticas contemporâneas de autorretratos, salienta a inclinação dos artistas para “brincarem” com a própria imagem. Dessa forma, o artista projeta-se no autorretrato com liberdade para fazê-lo como desejar. A educação é primordial para enfrentarmos o racismo esse enfrentamento é importante para a representatividade da criança negra.

REFERÊNCIAS

BENTO, Maria Aparecida Silva. “**A identidade racial em crianças pequenas**”. In BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades CEERT, 2012. P. 98-117.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**, 7ed. São Paulo. Editora Cortez, 2011.

BENJAMIN, W. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. 34ª Ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

_____. Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura (Obras Escolhidas v. I). São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.- Art.26 - A.

CANTON, Kátia. Espelho de artista. 2 ed. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar, ao silêncio da escola**. Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Ed. Contexto, 2000.

IAVELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2013.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. In: Racismo I. Revista USP/Coordenadoria de Comunicação Social, Universidade de São Paulo, (dez/ jan/fev 2005-2006). São Paulo: USP, CCS, 2005-2006, p. 46-57.

NOGUERA, Renato. “Sobre Afroperspectivismo”. ENTREVISTA. Revista Ensaios Filosóficos. Volume X, dezembro de 2014

_____. “Kiriku: heterônimo da infância como experiência e da experiência da infância. Anais do Congresso de Estudos da Infância: Diálogos Contemporâneos, Rio de Janeiro: Uerj, 2017b, pp. 363-370.

Autora

Bianca Cristina da Silva Trindade

Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação /PPGEduc–Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)– Mestra em Educação –UFRRJ. Especialista em Diversidade Étnico-racial e Educação Superior a Brasileira– UFRRJ. Pós-graduada em Artes Visuais/ EAD – Colégio Pedro II. Graduada em Pedagogia. Licenciatura pela UNIABEU. Graduada em Artes Plásticas – UNIVERSO. Membro do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Leafro). Pesquisadora / Grupo de Pesquisa Afrosin–UFRRJ.

<http://lattes.cnpq.br/8538298294332264>

biaartes@yahoo.com.br