

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ETNIA, DIVERSIDADE E FORMAÇÃO

A INSCRIÇÃO DO
GÊNERO, RAÇA/ETNIA
*em práticas discursivas
e formação docente*

Alexandre Sebastião Ferrari Soares
Andréa Cristina Martelli
Valdeci Batista de Melo Oliveira
[organizadores]

Alexandre Sebastião Ferrari Soares
Andréa Cristina Martelli
Valdeci Batista de Melo Oliveira
(Organizadores)

**II SEMINÁRIO INTERNACIONAL
DE ETNIA, DIVERSIDADE E FORMAÇÃO**

**A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS
DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE**



**2015
TOLEDO - PARANÁ**

© Alexandre Sebastião Ferrari Soares; Andréa Cristina Martelli; Valdeci Batista de Melo Oliveira -
(Orgs.)

Coordenação Editorial

Osmar Antonio Conte

Organizadores

Alexandre Sebastião Ferrari Soares; Andréa Cristina Martelli; Valdeci Batista de Melo Oliveira

Projeto Gráfico

Higor Miranda Cavalcante

Revisão

Higor Miranda Cavalcante

Ficha Catalográfica: Mariana Senhorini Caron - CRB9-1462

S456 II Seminário Internacional de Etnia, Diversidade e Formação: a inscrição do gênero/etnia em práticas discursivas e formação docente / Alexandre Sebastião Ferrari Soares, Andréa Cristina Martelli, Valdeci Batista de Melo Oliveira (Orgs.) – Toledo: Fasul, 2015.

301 p.

1. Identidade de gênero na educação. 2. Etnologia. 3. Educação. I. Soares, Alexandre Sebastião Ferrari. II. Martelli, Andréa Cristina. III. Oliveira, Valdecir Batista de Melo. IV. Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste.

CDD 21.ed. 305.3

ISBN 978-85-89042-27-7

Direitos desta edição reservados à:

Fasul Ensino Superior Ltda

Av. Ministro Cirne Lima, 2565

CEP 85903-590 – Toledo – Paraná

Tel. (45) 3277-4000 - e-mail: fasul@fasul.edu.br

É proibida a reprodução total desta obra,
sem autorização prévia dos organizadores, autores ou da editora.

Depósito Legal na Biblioteca Nacional

Divulgação Eletrônica - Brasil - 2015

Os textos assinados, tanto no que diz respeito à linguagem como ao conteúdo, são de inteira responsabilidade dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião da Fasul Ensino Superior Ltda. É permitido citar parte dos textos sem autorização prévia, desde que seja identificada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

PREFÁCIO

“Um beijo pras travestis”.

Mc Xuxu, 2013.

Em uma viagem para conhecer quem é de longe, no encalço das terras cascavelenses, durante tempos de repreensão discursiva e manutenção dos instrumentos históricos e sociais de marginalização, foi encontrado enfrentamento e resistência. O II Seminário Internacional de Etnia, Diversidade e Formação representou a recusa: o não-lugar será rejeitado e combatido. Quiçá, num ato provocativo, esse posto será utilizado como combustível para mover (trans)formações sistemáticas e combater os setores reacionários. O evento arriscou ao expandir e renovar, literalmente, o leque das ferramentas de luta (práticas fechativas¹ e oficinas de montagem²).

É diante de uma constante tarefa de reconhecimento, e produção de tecnologias que atualizam o que chamamos de “humanidade”, que as propostas e negociações são dadas. Assim, o presente conteúdo visa apontar fatores de composição que relegam determinados sujeitos ao campo da anormalidade. Romper com processos contínuos de naturalização, que estigmatizam e marcam os considerados incongruentes de acordo com uma suposta natureza. E contribuir para a desmistificação do *possibilismo*³.

A realização deste livro denuncia a necessidade palpitante de viralizar o debate acerca das relações raciais, étnicas, feministas, etárias, sexuais e de gênero que são, muitas vezes, consideradas dispensáveis e irrelevantes. Pois, ao primeiro contato superficial com o mundo vigente, a noção de igualdade e oportunidade ofertada é apresentada como uma ferramenta universal, onde todos possuem igual acesso e os descontentes buscam privilégios. Tal descaso, no que tange esses tópicos, aponta para a realidade de que a atualização dessa sociedade hierarquizada não é uma demanda dos seus verdadeiros agentes, e reais favorecidos. O que torna, ainda mais, o debate necessário, inevitável e

¹ Fechativa é uma palavra que indica destaque, exagero e afetação. Comumente utilizada entre a população LGBT.

² Utilizo ‘montagem’ para descrever o ato de fazer-se uma dragqueen, ou transformista, a partir do preenchimento e desorganização de signos considerados femininos.

³ Sufixo ‘ismo’ empregado propositalmente para denotar a limitação do imaginário social acerca das mais diversas possibilidades.

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

fundamental quando questiona-se qual é a configuração de humanidade desigual que está sendo dada e se, realmente pode-se dizer que, essa é a desejada por quem não é contemplado por ela.

Contra essas estratégias de nivelação que, apesar de atuarem inocência e neutralidade, escondem e apagam necessidades específicas, é preciso produzir autonomia e empoderamento. De forma que a pessoa aproprie-se e comande a sua posição no/para o mundo. Interrogando os saberes e poderes (biomédicos, políticos, religiosos, familiares, psicológicos, psiquiátricos, psicanalíticos, etc.) que visam administrar e nortear a subjetividade coletiva.

Para a execução de tamanho desafio existencial, a substância do que aqui se lê está profundamente articulada aos mais diversos atravessamentos. Considerando, bem como, uma perspectiva interseccional, é permitido perceber ao longo da leitura um elemento heterogêneo que, além de fugir das narrativas hegemônicas, também procura escapar do conhecimento maquinado e cedido pelas classes dominantes.

Dessa maneira, nesse intenso desfazer de assujeitamentos, novas perspectivas e produções de saber são apresentadas ao leitor. Essas produções, manifestadas através de fundamentos teóricos, objetivam disponibilizar instrumentos para ação e reflexão. Dentre eles:

- 1) (re)educar um público já afetado por vieses eurocêtricos, onde a historicidade da cultura negra e indígena foi devorada e substituída por uma elaboração inadequada e estereotipada. Que busca, ao priorizar narrar a história sob a ótica colonizadora, subjugar ambos os contingentes populacionais e as suas identidades;
- 2) ponderar a coparticipação entre instituição e estabelecimento/organização, educação e escola, respectivamente. Encarando a cumplicidade dessas esferas na formação diferenciada do indivíduo embasada no gênero. Perpetuando, assim, meninos (masculinos) e meninas (femininas);
- 3) a elucidação da luta pelo fim da negação de direitos e as barreiras do senso comum diante da disputa homoafetiva;

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

4) como a violência contra a(s) mulher(es)⁴ e a lei do feminicídio adentram o âmbito jurídico e são discutidas.

Pensar todos esses desdobramentos, políticos, econômicos e culturais, no horizonte atual, expressa ponderar conjuntamente as suas ressignificações. Como, por exemplo, o papel dos coletivos, organizações, associações, etc. Não sendo mais pertinente falar em “movimentos sociais” sem que compreenda-se antes a dinâmica das relações multifacetadas, em que a internet apresenta um novo ângulo considerável de conexões – avaliando distâncias e acessibilidade⁵.

Fora do campo virtual, indagando a carne e o esquema analítico, o corpo é encarado como um campo de batalha. A lente da episteme acadêmica, nesse território paranaense, estava observando os que estão na linha de frente do conflito. Como a bússola das “orientações sexuais”, ela apontava nessa direção. Ainda não por reconhecimento, mas por vulnerabilidade. Esses corpos que, com a autorização do meio, de alguma forma estão sendo esquecidos e, quando não, maltratados e desumanizados. Talvez sejam o sintoma para o paradigma que orbita alguns dos questionamentos aqui instalados.

Que o leitor aproveite o percurso instável que o espera, visando ignorar as estradas normativas, e empreenda as suas próprias fronteiras subversivas e nada “naturais” a partir disso.

Aracajú – SE, 1 de junho de 2015
Sofia Favero Ricardo

⁴ Quais mulheres estão seguras? A lei que configura o feminicídio, para receber o apoio das bancadas conservadoras, precisou ter em seu texto original a palavra ‘gênero’ retificada pelo termo ‘sexo’. Retirando as travestis, transexuais e mulheres trans da sua cobertura. Uma vez que, para a biologia, entende-se por ‘sexo feminino’ somente os corpos que nasceram com útero, cromossomos XX e vulva.

⁵ Não há a mesma facilidade de acesso presencial para pessoas com deficiência. Fazendo o espaço on-line ser, medianamente, inclusivo quanto a questões de mobilidade urbana.

SUMÁRIO

CUERPO, GÉNERO Y SEXUALIDAD: UN BREVE RECORRIDO HISTÓRICO POR MÉXICO.....	10
Mauricio List Reyes	
GÊNERO(S) E/NA PERSPECTIVA (PÓS)IDENTITÁRIA: ‘VELHAS’ QUESTÕES, ‘NOVOS’ OLHARES.....	29
Cássia Cristina Furlan Eliane Rose Maio	
A DIVERSIDADE SOB O OLHAR E AÇÕES DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FORMAL	46
Sofia Neumann Denise Rosane Calsing Dulce Maria Strieder	
A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A REAFIRMAÇÃO DOS SABERES INDÍGENAS	59
Rosa Maria Cavalheiro Jefferson Olivatto da Silva	
A LEI MARIA DA PENHA E O FEMINISMO DA DIFERENÇA	67
Flávia Candido Da Silva	
A MULHER IDOSA: O OLHAR SOBRE SI RETRATADO NAS OBRAS DE ADÉLIA PRADO E CECÍLIA MEIRELES.....	777
Jaqueline Pizzi Melchior Vera Lúcia souza Garcia Valdeci Batista de Melo Oliveira	
A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER EM TERMOS DE DECLARAÇÃO	90
Patrícia Cristina Capelett Josiane Smiderle Carmen Terezinha Baumgärtner	
ABUSO SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES	101
Indianara dos Santos Meurer Andréa Cristina Martelli	
ENTRE BRINCADEIRAS E MÚSICAS: CRESCENDO MENINA OU MENINO	118
Kleiton Linhares Andréa Cristina Martelli	
MOSTRA DE CINEMA DA DIVERSIDADE SEXUAL EM CASCAVEL: UM ESPAÇO FORMADOR E TRANSFORMADOR DE PRÁTICAS E ENTENDIMENTOS.	129
Jonathan Chasko da Silva Rodolfo César Mafra Previato Andréa Cristina Martelli	

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

MOVIMENTOS SOCIAIS - MOVIMENTO HOMOSSEXUAL E SUAS PARTICULARIDADES/LUTAS.....	141
Vanderlize Simone Dalgalo	
Maricélia Aparecida Nurmberg	
MULHERES ENCARCERADAS: AS QUESTÕES DE GÊNERO NA CADEIA PÚBLICA DE CASCAVEL-PR	156
Katiuska Glória Simões	
O QUE É MESMO UM COLETIVO?: REFLEXÕES SOBRE O CONSENSUAL NO DISCURSO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS	167
Denise Machado Pinto	
OS DESAFIOS DA DIVERSIDADE NA ESCOLA: COMPROMISSO E EFETIVAÇÃO DAS LEIS 10.639 E 11.645 NA EDUCAÇÃO BÁSICA	177
Alessandra Lopes de Oliveira Castellini	
Jefferson Olivatto da Silva	
PENETRAÇÕES BIOPOLÍTICAS NO CORPO: SEXUALIDADE E PSIQUIATRIZAÇÃO NO DISCURSO PEDAGÓGICO CONTEMPORÂNEO	190
Juslaine de Fátima Abreu Nogueira	
Amanda da Silva	
RAÇA/ETNIA E FORMAÇÃO: FOCO NOS MULTILETRAMENTOS	204
Susana Aparecida Ferreira	
Aparecida de Jesus Ferreira	
RESSIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA NA LITERATURA DE CORDEL	216
Solange Aparecida Medeiros	
Emanoela Luisiana Pereira	
Valdeci Batista de Melo Oliveira	
RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS: CULTURA E INTERDISCIPLINARIDADE NA ESCOLA .	229
Ivanete Vanzella Filippi Chiella	
Kellys Regina Rodio Saucedo	
Vilmar Malacarne	
RESSIGNIFICANDO OS CONTOS DE FADAS: A SUBVERSÃO DOS ESTEREÓTIPOS FEMININOS EM A MOÇA TECELÃ, DE MARINA COLASANTI.....	239
Renata Zucki	
Danielle Bin dos Reis	
Valdeci Batista de Melo Oliveira	
SEXO, GÊNERO E SEXUALIDADE: PRINCÍPIOS PARA UMA DISCUSSÃO INICIAL.....	250
Jonathan Chasko da Silva	
Rodolfo César Mafra Previato	
Andréa Cristina Martelli	
SEXUALIDADE: INFÂNCIA, FAMÍLIA E A ESCOLA	258
Keli Andréa Vargas Paterno	
Verônica Regina Müller	

**A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS
DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE**

**TODOS SÃO IGUAIS PERANTE A LEI? ANÁLISE DE DISCURSOS SOBRE O GÊNERO
FEMININO 274**

Ana Maria de Fátima Leme Tarini
Eliaana Cristina Pereira Santos

**VIOLÊNCIA SEXUAL EM ANGOLA NO SÉCULO XVII: RELAÇÕES ASSIMÉTRICAS ENTRE
BRANCOS, MESTIÇOS E ESCRAVAS (O ROMANCE DE PEPETELA) 285**

Denise Rocha

CUERPO, GÉNERO Y SEXUALIDAD: Un breve recorrido histórico por México

Mauricio List Reyes¹

Todas las sociedades deben tomar medidas para la organización de la vida erótica sin embargo no todas lo hacen con la preocupación obsesiva de occidente. (WEEKS, 1998, p. 36)

1. INTRODUCCIÓN

El texto que presento a continuación se centra en los procesos socioeconómicos y políticos que se dieron en México a lo largo del siglo XX, y que tuvieron una repercusión directa en los sujetos que se salen de los modelos normativos de género y sexualidad.

El periodo al que se refiere el presente texto inicia con un evento que se dio en la capital del país en 1901, en el que hubo la primera exhibición pública y castigo penal a un grupo de sujetos identificados por su orientación sexual y lo cierro con la decisión legislativa del año 2011 cuando se estableció en la Constitución Política Federal la prohibición expresa a toda forma de discriminación por esa misma razón.

Este periodo de un poco más de un siglo se caracterizó, entre muchos otros aspectos, por el rechazo, exclusión y la agresión a esos sujetos con el beneplácito o al menos indiferencia de las autoridades judiciales del país, y al mismo tiempo su creciente presencia pública que llevaría a generar un movimiento social por el reconocimiento de sus derechos.

Se trata por tanto de un periodo en el que las referencias a la sexualidad y de forma importante, las relativas a la homosexualidad masculina, provocaron reacciones de los más diversos sectores sociales, desde los más conservadores hasta los que suelen ser denominados *progresistas*. Debo señalar que las referencias existentes son fragmentarias y

¹ Doctor en Antropología de la Universidad Autónoma de Puebla. E-mail: mauriciolist@gmail.com.

se trata en muchos casos de obras literarias, fotografía, cine, entre otros productos culturales.

Antes de iniciar el recorrido histórico propuesto quisiera, dejar apuntados algunos aspectos teóricos muy generales que considero ayudaran a dar sentido a mi exposición. Dado que mi trayectoria académica se ha centrado fundamentalmente en la situación de la homosexualidad masculina, intentaré mostrar cuál fue su desarrollo en el periodo señalado, partiendo de la consideración de que la sexualidad es un producto histórico-social en el sentido que plantea Jeffrey Weeks cuando afirma que ésta “lejos de ser el elemento más natural de la vida social, el que más se resiste a la modelación cultural, es tal vez uno de los más susceptibles a la organización. De hecho, yo diría incluso que la sexualidad sólo existe a través de sus formas sociales y su organización social” (1998, p. 29).

Al respecto es necesario recordar un hecho sobre el que reflexiona Michel Foucault. La sexualidad del siglo XIX va a adquirir un estatus importante gracias al desarrollo de una *ciencia de la sexualidad* que generó la visión que aún actualmente compartimos. Esa ciencia se refirió a las prácticas sexuales a partir de lo cual creó una compleja clasificación de tipos cuya sexualidad los definiría, sin embargo, la figura del homosexual condensaría en el pensamiento común, toda forma de transgresión a la norma heterosexual. Esa ciencia definió entonces la normalidad y las múltiples patologías que aún hoy se identifican en el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* de la Asociación Psiquiátrica Americana que es reconocida a nivel internacional. Bajo la visión de esa ciencia se forjaron los discursos que a lo largo de la siguiente centuria definieron toda patología sexual.

Así, a lo largo del siglo XX se fueron construyendo identidades sexuales que tomaron un cariz particular, dado por la raza y la etnia en ciertos casos, así como por las formas de expresión de género, que en muchos más evadió los modelos normativos. Ese siglo contiene referentes que nos hablan de personajes muy poco comprendidos y, en general más bien repudiados. Es una historia en la que podemos ver cómo se fueron construyendo identidades, formas de socialidad y visibilidad, pero también es una historia en la que la homofobia fue tomando forma. Como lo he dicho en otro sitio, los actos homofóbicos no son espontáneos sino productos históricos, y es una historia que sigue marcando la manera en que se castiga la transgresión a la sexualidad normativa.

Es pertinente sin duda señalar aquí que mucho de esta historia está marcada por la clase social, por la etnia, la raza, el género y el sexo. Como se verá a lo largo de este trabajo, los diversos sectores sociales asumieron de forma distinta las definiciones sexuales que se hicieron en el siglo XIX y por tanto, la manera de vivir y eventualmente reivindicar una identidad sexual se dio de forma distinta en los sectores sociales. Aunque los provenientes de las clases bajas fueron los más agraviados por ello, la luchar por su reivindicación se dio en los sectores medios fundamentalmente, y por tanto, muchos de sus temores, aspiraciones y objetivos, tienen esa impronta de clase que ha caracterizado los diversos momentos a los que haré referencia.

Me parece muy importante considerar el papel del *dispositivo de la sexualidad*² en términos de Foucault que iría entonces en el sentido de establecer formas de control del cuerpo y la sexualidad normalizándolo por múltiples vías. Para él, la manera en que opera el poder no es en el sentido de prohibir, más bien se establece otra manera de incidir sobre esa sexualidad que se sale de los parámetros convencionales, y en ello la ciencia médica y la psicología tendrán un papel fundamental (FOUCAULT, 1991, p. 58).

Esta visión de la sexualidad intento entonces ponerla en contexto para comprender mejor cómo es que fue posible alcanzar el reconocimiento de derechos que hoy se tienen en México, sin que ello signifique un cambio total en la visión que los diversos sectores sociales tienen de ella, y permite explicar la oposición y resistencia de gobiernos y legislaturas locales que siguen intentando revertir los logros alcanzados a nivel federal.

Esta historia, por otra parte, fue adquiriendo un carácter particular en cada contexto, pues responde a una serie de fenómenos que se presentaron a nivel global, aunque algunos son específicos del ámbito latinoamericano y otros son realmente particulares de México. En este sentido, lo que pretendo revisar en este texto es cómo funcionó el poder en relación a la sexualidad, poniendo atención particular en la disidencia sexual y genérica.

Es importante igualmente señalar los procesos culturales en torno al cuerpo, tomando en cuenta que responde a ciertas condiciones históricas que le dan sentido. La dimensión de cuerpo es importante en este contexto, pues es a través del cuerpo que se va estableciendo una serie de disciplinas que tienen por objetivo un mayor control de los

² El dispositivo es la red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no dicho. El dispositivo establece la naturaleza del nexo que puede existir entre estos elementos heterogéneos. (CASTRO, 2004, p. 98)

sujetos. Por ello considero relevante lo señalado por David Le Breton cuando afirma: El cuerpo es una construcción simbólica no una realidad en sí mismo. [...] El cuerpo parece algo evidente, pero nada es, finalmente, más inaprehensible que él. Nunca es un dato indiscutible, sino el efecto de una construcción social y cultural. [...] La definición de cuerpo es hueca si se la compara con la de la persona. No se trata, de ningún modo, de una realidad evidente, de una materia incontrovertible: el “cuerpo” sólo existe cuando el hombre lo construye culturalmente. (LE BRETON, 2002, p. 13-14).

Cuerpo, género y sexualidad tendrán un papel muy importante en la constitución de los sujetos homosexuales a lo largo del siglo XX. Cada una de estas dimensiones incidirá en la representación que en diferentes momentos se hará sobre estos sujetos yendo desde el sujeto travestido y afeminado de inicios del siglo XX hasta otras más “masculinizadas” pero que siguen siendo consideradas transgresoras de los modelos normativos.

A partir de estas consideraciones mi planteamiento es que estamos ante sujetos históricos que se constituyen de manera compleja, y que por lo tanto para intentar comprender el sentido que tienen en la contemporaneidad es necesario atender a los procesos que permitieron que se fueran, no solo constituyendo, sino reconociendo como sujetos que han tenido un papel sociopolítico importante a lo largo de la pasada centuria.

He organizado este texto bajo cinco apartados que remiten a otros tantos momentos importantes en la historia del siglo XX en México, a través de los cuales pretendo mostrar el papel que jugó la sexualidad, el género y el cuerpo en el desarrollo sociopolítico nacional.

El primer apartado lo titulo *El mito de origen*, en el que me refiero a un evento que se considera fundante de la homosexualidad mexicana, cabe señalar que a diferencia del resto de los apartados, éste se refiere a un hecho particular que impactó directamente a los sujetos a los que hago referencia y por tanto es más fácil ser reconocido para los sujetos homosexuales y no para el resto de la sociedad; el segundo *La reconstrucción nacional* en el que me refiero al periodo pos revolucionario y que llevaría a la consolidación del Estado nacional; el tercero se refiere al *Estado de bienestar* y su desarrollo en México; el siguiente aborda los *Movimientos sociales* de los años sesenta y setenta; después viene uno titulado *Del Estado neoliberal al Neoconservadurismo*.

2. EL MITO DE ORIGEN

En este apartado voy a referirme a un evento ocurrido a principios del siglo XX en plena dictadura porfirista que, cabe señalar, duró alrededor de 30 años entre 1880 y 1910, y que dio paso a un movimiento revolucionario cuya principal reivindicación tenía que ver con el reparto agrario, aspecto que se cumplió parcialmente varias décadas después. Lo que si consiguió la lucha armada fue establecer un nuevo orden sociopolítico y económico en el país, y que fundamentalmente reorganizó el poder, estableciendo un régimen que puso como elemento central la no reelección que se ha mantenido hasta la fecha.

El hecho al que me voy a referir y que ha sido recuperado por los sujetos LGBT como *mito de origen* es el llamado *Baile de los 41*. Lo denomino de esa manera pues se trata de un evento que tiene un mayor valor simbólico que histórico y que ha sido elegido como inicio simbólico de su existencia pública en México.

Recién iniciado el siglo, según se ha podido conocer a través de algunas fuentes de la época, hubo una redada en una fiesta privada que se celebraba en una casa de la ciudad de México, en la que se hallaba reunido un grupo de hombres, 42 según indican las crónicas, muchos de ellos vestidos de mujer. Se dice que la policía fue alertada por los vecinos molestos de que se llevara a cabo dicha fiesta. Parte del relato ubica al yerno del presidente entre los asistentes a dicha tertulia. En un afán de salvar del escándalo al ilustre personaje, la cifra oficial de los presentes se redujo a 41, y con ello se dio pie a que se estableciera dicho número como una forma más de designar al sujeto desviante, es decir, durante mucho tiempo el número 41 fue utilizado como eufemismo cuando se quería designar a un sujeto homosexual. Esos jóvenes, provenientes de ilustres familias de la época, recibieron severos castigos, algunos de ellos fueron enviados a plantaciones al sur del país para realizar trabajos forzados.

Hay que señalar que trata de una época de profundos contrastes económicos entre la clase trabajadora y la élite de la nación. Mientras que la clase campesina, mayoritaria a nivel nacional, contaba con ingresos exiguos que los mantenía endeudados con las plantaciones en las que laboraban, las elites políticas y económicas eran dueñas de la tierra y mantenían el control de las instituciones del estado.

Las diversas versiones sobre el hecho relatado son poco claras y los detalles pueden variar en las múltiples crónicas de la prensa de la época. Carlos Monsivais afirma que:

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Lo más significativo del episodio de Los 41 es, desde luego, la redada con su negación absoluta de los derechos humanos y civiles. A partir de ese momento, se sienta jurisprudencia y lo que viene es legal porque ya lo fue: redadas continuas, chantajes policiacos, torturas, golpizas, envíos a las cárceles y al penal de las Islas Marías. Sólo se necesita una frase en el expediente: "Ofensas a la moral y las buenas costumbres". No hace falta más, no hay abogados defensores (en el caso de los jotos ni siquiera de oficio), no hay juicios, sólo caprichos judiciales dictados por el prejuicio y "el asco". Y la sociedad, o la gente que se entera, encuentra normales o admirables esos procedimientos (LETRAS, 2001).

Se puede decir que este evento originario dio la posibilidad de que se hablara abiertamente de un tema que, a pesar de que pudo haber estado presente previamente en las conversaciones cotidianas, e incluso que se señalara a algún sujeto de dudosa reputación, hasta ese momento no se había hecho una imputación directa de personajes visibles con la trascendencia pública que se le dio en ese momento. De hecho, fue dicho escándalo lo que permitió que finalmente el homosexual adquiriera carta de naturalización en el imaginario mexicano, el término adquiriría contenido, eran los hombres "invertidos", los que se vestían de mujer, los afeminados que ahora resultaban reconocibles e identificables. Ese sujeto se convertirá en el *otro* que la cultura nacional requiere para el reconocimiento de los hombres de verdad.

Pocos años después de este evento, en 1910, surge un movimiento armado que va a durar varios años en resolverse y dio paso en 1917 a la constitución política que actualmente rige al país. Ese movimiento revolucionario permitió una reorganización política del país y resolver parcialmente una serie de situaciones de orden más bien político, estableciendo un nuevo proyecto de nación que permitiera su incorporación a la modernidad.

El hombre nuevo que emergió de la revolución mexicana tenía que encarnar una serie de atributos que representaban a esa nación moderna en construcción: era el hombre masculino, trabajador, decidido, el hombre que fue retratado por el arte y la literatura nacionalistas. Héctor Domínguez afirma que para esa época "el Estado mexicano trata de convertirse en una institución viril mediante el rechazo del afeminamiento y el revestimiento de los temas públicos con una significación de género" (2014, p. 61) Ese afeminamiento está identificado con el afrancesamiento del régimen pre-revolucionario, que veía en Europa la posibilidad de cultivarse y adquirir un estatus de modernidad. Domínguez explica "Esta modernidad autoritaria revela que la condición masculina, como fuente alegórica de la nación, es un tropo cultural para entender la cultura mexicana" (2014, p. 14).

Por supuesto, estas ideas no pueden ser consideradas privativas ni de México ni de ese momento. Muchos países en gran parte del mundo persiguieron a quienes se salían de la norma heterosexual y de género, entre otros argumentos, por traicionar a la patria con comportamientos que abiertamente transgredían los modelos normativos que definirían a la nación.

Cabe mencionar que es hasta la segunda década del siglo XX que encontramos algunos ejemplos que hacen referencia a la transgresión de la normatividad sexual por parte de algunas mujeres. Heriberto Frías, periodista y novelista mexicano en un breve texto de 1915 hace referencia a una pareja de mujeres que llama “Las inseparables”. Después de hacer una breve descripción de ambas mujeres termina Frías señalando:

Así pues se explican muchos los eclipses de esa estrella doble de lindas mujeres que gozan paseando con orgullo triunfal su intimidad entrañable, su volcánico amor de voraces almas femeninas que desprecian al hombre, sabiéndose crear sin él, un, paraíso de amor sáfico.

En este texto, el autor pinta a las mujeres que comparten ese *amor sáfico* a partir de su imaginación como hombre de su época. Su relato no va más allá de hacer mención a una suerte de amistad, de compañerismo que no plantea aspectos específicos de su sexualidad. Lo que me parece relevante en relación a este trabajo es esa temprana visibilización de las mujeres en un contexto en el que la lucha armada aún no había concluido.

Efrén Rebolledo otro poeta mexicano por su parte alude al encuentro erótico entre dos mujeres en 1918, en el poema *El Beso de Safo*. A pesar de que estaba lejos de darse un reconocimiento social a los homosexuales hombres y mujeres. Estas dos referencias me parecen muy importantes porque dejan ver una valoración distinta de las relaciones entre hombres y entre mujeres. Claramente hay una mirada indulgente e incluso de cierta simpatía hacia ellas, caso que no se repite en relación con los varones, quienes a final de cuentas serán identificados socialmente como transgresores, como traidores no sólo a la masculinidad hegemónica sino también a la patria.

3. LA RECONSTRUCCIÓN NACIONAL

La década de los años veinte fue fundamental en el proceso de reconstrucción nacional en México. Por un lado era necesario lograr la pacificación del país y por otro

encarrilarlo hacia el desarrollo, lo que implicaba medidas en múltiples ámbitos: económico, social, político, de salud, de educación, etcétera. Elsa Muñiz se refiere a ese decenio como:

en el que se realiza la primera propuesta integral para construir una cultura nacional planteada por José Vasconcelos entre 1920 y 1924, y la iniciativa de Narciso Bassols de introducir la educación sexual en las escuelas primarias, lo cual desató una candente polémica entre diversos sectores durante 1931-1934. Los debates estuvieron protagonizados por las tendencias que representaban las instituciones que se disputaban el control de las conciencias y de los cuerpos de los individuos: la Iglesia y el Estado. Estas discusiones expresaban la confrontación entre laicos y tradicionalistas en un contexto de inminente aculturación de la sociedad en el que ambos bandos manifestaban una marcada preocupación por el cuerpo y las maneras de dominarlo (MUÑIZ, 2002, p. 6).

Precisamente un control que se fue construyendo a través de disciplinas de las que habla Foucault, y que la misma Muñiz y muchos otros autores que han recuperado en diversos trabajos para referirse a las formas en las que los gobiernos decimonónicos y de principios de siglo XX se dispusieron a construir *cuerpos dóciles* que sirvieran a la nación. Al respecto Georges Vigarello afirma que “El cuerpo es el primer lugar donde la mano del adulto marca al niño, es el primer espacio donde se imponen los límites sociales y psicológicos que se le dan a su conducta, es el emblema donde la cultura inscribe sus signos como si fueran blasones” (VIGARELLO, 2005, p. 9).

La educación en México obtuvo un fuerte impulso durante los años veinte por la idea del ministro del ramo en el sentido de que era necesario impulsar una campaña amplia a través de lo que se llamó las *misiones culturales*. La intención era integrar a la nación a través de la educación por lo que fue muy importante la labor de la escuela rural en ese proceso.

José Vasconcelos, ministro de educación en ese momento tenía un proyecto en el que el humanismo se coloca en el centro para construir una patria nueva, en la que la educación y la cultura juegan un papel primordial para construir la unidad iberoamericana. Parte de este proyecto implica la promoción de la cultura a través del impulso a jóvenes escritores y muralistas.

A principios de los años 20 algunos intelectuales expresaban a través de la poesía sus intereses sexuales homoeróticos utilizando un lenguaje cifrado y muchas veces críptico. Se trataba de jóvenes que fueron cobrando notoriedad por sus textos publicados pero también por su incursión en variados puestos públicos que ocuparon en los ramos de educación y cultura en el país.

Sin embargo, ya no se trata de los *maricones*, de los 41 que a principios de siglo habían sido perseguidos y castigados. Estos jóvenes intelectuales estaban empezando a construir de una manera distinta su sexualidad y su identidad. Uno de esos poetas, Xavier Villaurrutia le llamó el *Grupo sin grupo* por el hecho de que cada uno de ellos desarrolló un estilo propio, y más tarde serían conocidos como *Los contemporáneos*, nombre de una de las revistas literarias en la que participaron ampliamente.

Muy cercanos a la élite intelectual de la época, el reconocimiento de su obra les permitió no solo participar en diversas publicaciones literarias, sino además ir incursionando en instituciones públicas tan importantes como la Universidad Nacional y la Secretaría de Educación. A diferencia de *los 41*, no obstante de que se fue haciendo de conocimiento general la orientación sexual de algunos de ellos, se desarrolló una estrategia común hasta nuestros días, negar el hecho, evitar mencionarlo, silencio absoluto y con ello impedir que se hiciera tema de discusión.

Hay que señalar que no obstante que la actitud generalizada fue de disimulo, hubo personajes, como Salvador Novo, dramaturgo, poeta y cronista, que hicieron de su actitud y su imagen un frecuente elemento de confrontación. En este caso se exhibe, mediante un comportamiento que cuestiona la masculinidad y los modelos hegemónicos de una manera cada vez más abierta y directa.

Como ya decía, ciertos estilos de escritura, ciertos temas eran inaceptables para un sector social que se imagina a la sociedad mexicana como heterosexual y con una fuerte idealización de lo masculino como valiente, armado, arrojado, agresivo. El nacionalismo que emanó del movimiento armado tendría una importante representación a través del arte, muy particularmente del muralismo. Los artistas de la revolución sostenían una serie de ideas y valores de lo que debía ser la nueva sociedad producto del movimiento armado.

De hecho la obra de *Los contemporáneos* causó revuelo dentro del contexto intelectual al punto que se generaron reacciones que pretendían acabar con expresiones que se consideraban inaceptables. Manuel Maples Arce, máximo representante del *Estridentismo*, otro movimiento intelectual de escasa repercusión artística aunque de importante presencia política, se expresó fuertemente contra quienes identificaba por su transgresión sexual como lo relata Sheridan:

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Entre 1927 y 1940 hace un despliegue obsesivo de machismo –con todo lo que implica respecto a la definición sexual de quien lo ejerce- dirigido a “denigrar” a los Contemporáneos por homosexuales. Así, habrá de tomar partido junto a otros enemigos del grupo para quienes una poesía no *viril* resultaba dañina para el país. Maples Arce, ya convertido en diputado en 1934, llegará a pedir, desde la Cámara, acción legal contra “la comedia de los maricones y el cinismo de los pederastas que se amparan bajo la naciente publicidad de Proust y Gide”. A su vez, Germán List Arzubide declaraba que mientras el estridentismo “amurallado de masculinidad atalaya de los avances, *ellas* se derretían sin cautela en sus frases puestas de pie al fin de los ases rotundos; los verseros consuetudinarios habían sido descubiertos en la alameda en juntas con probabilidades femeninas y habían sido obligados por la Inspección General de Policía a declarar su sexo y comprobarlo, acusados de un chantaje de virilidades en caída”. (SHERIDAN, 2003, p. 132)

En el imaginario de los años 30 y 40 se va construyendo un sujeto desviante de la heterosexualidad a quien se le adjudica una serie de características que desde los diversos puntos de vista: izquierda, derecha, laico o religioso resultan inaceptables. Sin embargo, a pesar de ello, muchos de esos artistas e intelectuales, identificados como homosexuales, mantuvieron su posición de prestigio.

Propiamente es en los años 30 que se logra la pacificación del país y se establecen las bases políticas para el desarrollo del moderno estado mexicano. Ello llevó a la creación de las grandes corporaciones de trabajadores mexicanos, lo que en lo sucesivo permitiría su control social a través de las instituciones del estado, especialmente a través del partido oficial, hegemónico a todo lo largo del siglo XX.

Por supuesto los grandes problemas nacionales no estaban resueltos. Claramente el gobierno federal operaba de manera autoritaria y aunque iba generando condiciones sociales y económicas con las que pretendía mantener tranquilos a los sectores de clase media urbana, era claro el descontento social en amplios sectores de la población.

4. EL ESTADO DE BIENESTAR

Para los países capitalistas de la posguerra el Estado de Bienestar era necesario en un periodo de crecimiento económico como una manera de mitigar el conflicto de clases y las contradicciones sociales. En ese momento se consideraba importante impulsar acciones para lograr el pleno empleo, la atención a la alimentación y a la salud para la población en general como aspectos fundamentales para el desarrollo. Por supuesto ello implicaba un control del Estado a través de políticas de asistencia social.

En este periodo, de igual modo, se mantuvo la política indigenista del estado mexicano. El objetivo, integrar al indio al desarrollo nacional. Durante cincuenta años se

generaron políticas en este sentido con la intención de sacar de las condiciones de pobreza y marginación a los pueblos indios. No obstante fue claro que en este como en otros temas las políticas asistencialistas no tuvieron el efecto esperado, y el aproximado 7% de la población total del país de origen indígena continua padeciendo las peores condiciones socioeconómicas del país.

Resultó de gran importancia el papel que jugaron en el ámbito político la central obrera, la central campesina y la que aglutinaría a las organizaciones urbano-populares para controlar a los principales sectores sociales.

Para ese momento México ya mantenía muy buenas relaciones con los Estados Unidos y se dio un importante acercamiento lo que permitió que el vecino del norte se beneficiara económicamente de forma amplia de esta relación. La posguerra trajo consigo todo un despliegue de productos culturales que promovían una visión sobre el estilo de vida de una nación que se erigía como una potencia a nivel internacional.

Alfonso Ceballos observa en los Estados Unidos de la posguerra, el desarrollo de un interesante fenómeno cultural, que centra el nacionalismo en la construcción de una imagen masculina agresiva, poderosa, vigorosa. Es la metonimia de esa nación encarnada en modelos masculinos que vienen a recrear figuras como la del *cowboy* colonizador del viejo oeste a través de imágenes difundidas por los *mass media*.

Esa imagen hipermasculina en la que se ha centrado el icono del hombre norteamericano siendo una imagen principal el personaje de Marlon Brando en la película *The Wild One* (Salvaje) de 1954. Ese personaje lo podemos ver representando al sujeto rudo, soltero, el estereotipo del delincuente juvenil y que no se compromete con las mujeres. Un personaje que adquiere diversos matices en películas como *Rebelde sin causa* de 1955. Estas películas presentan a este chico solitario que es amado, admirado, seguido por hombres y mujeres que se sienten atraídos hacia él. Dice Alfonso Ceballos: “La soltería del homosexual masculino –su naturaleza predadora y sexualmente promiscua, unido a su incapacidad para sociabilizar– será una patología destacada en la literatura psicoanalítica de los años 50. Los hombres sin mujeres eran peligrosos; el cuerpo masculino erotizado era un cuerpo peligroso” (CEBALLOS, s/d).

Sin embargo, en este recuento que hace Alfonso Ceballos, los sujetos gay le seguían de cerca la pista a estos íconos creando sus propias imágenes pero alejándose de las del

homosexual afeminado. Sin duda éste va a ser un momento muy importante para la autodefinición de los varones homosexuales, pues van a establecer modelos distintos para su propia representación. Por supuesto el homosexual afeminado no desaparece ni como representación ni como auto representación, no obstante el modelo masculino va a ganar terreno rápidamente.

Las mujeres empiezan a tener de igual manera un papel no sólo relevante sino visible dentro del contexto económico y político del país. Con la obtención del derecho al voto en 1953 se reconocía formalmente su derecho a la participación política aún cuando estaban lejos de reconocerse su ciudadanía plena para la participación en igualdad de circunstancias en la vida pública del país. De hecho dicho reconocimiento no era producto de alguna movilización popular o de la lucha de las mujeres, sino que más bien respondió a una estrategia política del régimen oficial en el poder.

Me parece ilustrativa la manera en que el premio nobel de literatura mexicano Octavio Paz se refería a las mujeres en 1950:

La mujer, otro de los seres que viven aparte, también es figura enigmática. Mejor dicho, es el Enigma. A semejanza del hombre de raza o nacionalidad extraña, incita y repele. Es la imagen de la fecundidad, pero asimismo de la muerte. En casi todas las culturas las diosas de la creación son también deidades de destrucción. Cifra viviente de la extrañeza del universo y de su radical heterogeneidad, la mujer ¿esconde la muerte o la vida?, ¿en qué piensa?, ¿piensa acaso?, ¿siente de veras?, ¿es igual a nosotros? El sadismo se inicia como venganza ante el hermetismo femenino o como tentativa desesperada para obtener una respuesta de un cuerpo que tememos insensible. Porque, como dice Luis Cernuda "el deseo es una pregunta cuya respuesta no existe". A pesar de su desnudez - redonda, plena- en las formas de la mujer siempre hay algo que desvelar. (PAZ, p. 60)

Sin duda resulta reveladora la expresión del poeta que coloca a las mujeres en una condición de extrañamiento, de *otredad*. En este texto son extrañas, extranjeras. No pertenecen al mundo de los hombres –del cual además están exiliados los homosexuales. Desde esta visión misógina y por añadidura homófoba podemos ver el sentido que tiene la representación de las mujeres en una sociedad que se reconoce como masculina.

5. LOS MOVIMIENTOS SOCIALES

En la década de los años 50 del siglo XX se dieron importantes movimientos sociales que evidenciaban el descontento de amplios sectores de la población respecto a las condiciones laborales en diversas ramas productivas, a la mediatización de la organización

obrero a través de las grandes centrales oficiales, y al autoritarismo del gobierno que no permitía ninguna clase de expresión de disidencia en el plano político.

A partir de este momento y hasta los años setenta, se daría la persecución a los principales líderes de esos movimientos, muchos de los cuales fueron encarcelados, torturados y algunos desaparecidos o asesinados. Quizás el momento más dramático fue la matanza estudiantil de 1968 y su secuela con una nueva represión violenta en 1971, con las que el gobierno federal pretendía lograr el apaciguamiento de la ola de protestas que no habían dejado de estar presentes en el espacio público.

En ese contexto el movimiento feminista en el contexto nacional igualmente cobró mayor importancia. Ana Lau Jaiben señala que “El 9 de mayo de 1971 hizo su aparición en la ciudad de México el primer grupo de lo que sería el movimiento feminista mexicano: Mujeres en Acción Solidaria”. Dicho movimiento tuvo su trayectoria importante y no estuvo exento de contradicciones, rupturas, desencuentros con otros sectores sociales que igualmente estaban luchando por sus propias reivindicaciones. En el contexto de este trabajo resulta importante destacar la vinculación que se estableció con el movimiento lésbico, igualmente incipiente, y con quien mantuvo una relación tensa, en buena medida por el estigma por su transgresión a la heterosexualidad que era vista como una condición que más bien perjudicaba al movimiento feminista.

Es importante no perder de vista el hecho de que los procesos que se vivieron a nivel internacional incidieron en la visión en torno a la sexualidad en México. El avance del movimiento feminista en diversos países, la comercialización de la píldora anticonceptiva, la lucha por una sexualidad más libre, el cuestionamiento a la institución familiar como autoritaria y que no respondía a las necesidades de la época, y la revuelta de Stonewall en Nueva York son solo algunos de los aspectos que marcaron la situación de la sexualidad y de las formas no heterosexuales en los años sesenta.

El movimiento homosexual se hallaba igualmente en una etapa incipiente y articulaba a un muy reducido grupo de personas muchos de ellos universitarios de clase media. A pesar de que regularmente se identifica este movimiento con la primera participación en una demostración pública en conmemoración del décimo aniversario de la matanza del 68, la organización surgió desde 1971 aunque de manera poco visible y sin mucha repercusión en el ámbito social.

Por supuesto los acontecimientos que se dieron en el plano internacional impactaron de manera muy importante en el activismo mexicano que alentó a que algunos hombres y mujeres consideraran la posibilidad de exigir el reconocimiento de derechos y contra la represión y extorsión por parte de las fuerzas policiacas en el país.

Los aspectos aquí señalados, como ya se ha dicho, de ninguna manera eran generalizados para el conjunto de los sujetos que transgredían la norma heterosexual. El temor fundado a sufrir algún tipo de represión o ataque y más aún, a ser exhibido públicamente por su orientación sexual, hacían que la mayoría de los sujetos optaran por una vida discreta y evitar así el escarnio de que podían ser objeto. Por su parte, una gran cantidad de sujetos de sectores populares asumían casi de forma fatalista que eventualmente serían objeto de persecución y ataques policiacos, y de la población que en general repudiaba cualquier signo de transgresión al género normativo y a la heterosexualidad.

A partir de los años 70 es posible seguir más sistemáticamente la presencia homosexual a través de diversos medios escritos a nivel internacional. A diferencia de la época anterior, a la que hice referencia, para este momento se va generando una gran cantidad de productos culturales y simbólicos que en buena medida tienen el sentido de abonar a la construcción de identidades basadas en la orientación sexual. De hecho, se puede apreciar que incluso desde los grupos organizados, la idea es poder definir los elementos que permitan reconocerse entre pares.

Así en 1973 la dramaturga y activista lesbiana Nancy Cárdenas aceptó una entrevista en el noticiero televisivo más importante del país para hablar sobre la situación de lesbianas y homosexuales. Esta primera aparición pública sería un nuevo parte aguas para la visibilización de los homosexuales en México pues a pesar de que no desaparecieron las representaciones previas que los mostraban como sujetos transgresores y que se salían de la norma heterosexual, empiezan a desarrollarse elementos identitarios en los que pueden empezar a reconocerse de forma positiva.

La literatura de temática homosexual va a tener un papel muy importante con obras como *El vampiro de la colonia Roma* de Luis Zapata de 1978, *Función de media Noche* de José Joaquín Blanco de 1981 y *Utopía Gay* de José Rafael Calva de 1983 por citar algunas. Estos textos, en ese sentido, permiten ir observando ya claros aspectos que van en el

sentido de construir una identidad a partir del reconocimiento de ciertas características pretendidamente definitorias de dicho personaje, como el señalamiento de José Joaquín Blanco en su texto “Ojos que da pánico soñar”:

¿Alguna vez el lector se ha topado con algún puto en la calle? ¿Ha sentido su mirada fija; lo ha visto aproximarse para pedirle un cigarro, hacerle conversación, sugerirle...?
(BLANCO, 1995)

A pesar de que aún no se puede observar un modelo afirmativo en este texto, hay una intencionalidad en la literatura de la época de empezar a reconocer a esos sujetos que están incorporando el aspecto de la orientación sexual en su propia definición de identidad.

En algunas obras literarias de esta época se siguen reproduciendo las representaciones sobre el sujeto homosexual que operaron durante el siglo XX, en las que se suele considerar que la transgresión a la sexualidad normativa conlleva necesariamente la del género normativo. Si bien el feminismo y posteriormente los estudios de género, aportaron elementos para la comprensión de cómo opera la relación entre ambas dimensiones, es innegable que la relación entre ambos conceptos sigue siendo problemática.

Para esos años, también aparece una filmografía incipiente que muestra una serie de imágenes, que permiten seguir el proceso de definición de una identidad que adquirirá una mayor fuerza en los años 80. Desde mi punto de vista, la película de *Doña Herlinda y su hijo* dirigida por Jaime Humberto Hermosillo en 1984, es fundamental para su momento, pues marca de una manera sorprendente la forma en que la clase media negocia con los aspectos de la orientación sexual. Es memorable en ese sentido la frase de doña Herlinda cuando les dice a sus consuegros “He hecho de mi hijo un auténtico ambidiestro”, frase que en el contexto de la trama de la película, deja claro cómo el protagonista termina llevando una doble vida con su esposa y su amante varón ante la mirada complaciente de su madre.

La visibilización que se dio a finales de los 70, con las primeras incursiones públicas en demanda de derechos, planteó una nueva relación con la sociedad y el Estado. Ya no habría retorno al closet en lo sucesivo. Lo que vendría sería una paulatina incursión en el espacio público estableciendo con ello nuevas formas de socialidad más visibles.

Sin embargo, no se puede olvidar que en la medida en que fue creciendo esa visibilidad igualmente fue creciendo la homofobia, y con ella los actos de discriminación y

violencia, llegando hasta el asesinato, tomando como blanco en muchos casos a quienes resultaban más visibles, sea por su activismo, sea por su aspecto abiertamente transgresor.

6. DEL ESTADO NEOLIBERAL AL NEOCONSERVADURISMO

La irrupción del SIDA a principios de los años ochenta obligó a los movimientos de disidencia sexual a redefinir prioridades. Ante la inmovilidad de los gobiernos frente a la pandemia, los grupos que se habían organizado para luchar por los derechos de la población homosexual y lesbiana, tuvieron que poner su atención y su acción en generar estrategias de prevención ante la enfermedad desconocida, pues era claro que para los gobiernos no era prioritario la atención a quienes en ese momento eran identificados como grupos de riesgo específicamente hombres homosexuales, trabajadoras sexuales y usuarios de drogas inyectables. De acuerdo con Judith Butler “Algunas vidas valen la pena, otras no; la distribución diferencial del dolor que decide qué clase de sujeto merece un duelo y qué clase de sujeto no, produce y mantiene ciertas concepciones excluyentes de quién es normativamente humano”. (BUTLER, 2006, p. 16) El planteamiento de la autora me parece pertinente pues retrata la visión que desde los sectores conservadores se tenía de los infectados y de quienes potencialmente se hallaban en mayor riesgo.

Es importante decir que esa consideración partió más de una valoración en términos morales pues se partía de la idea de que las personas que se estaban contagiando eran fundamentalmente quienes tenían una sexualidad “desordenada”, promiscua. Así, el discurso de alguna manera planteaba un castigo a quienes estaban transgrediendo la sexualidad normativa, de ahí que no sorprenda que las campañas oficiales en México hicieran énfasis en la “fidelidad” en la pareja, y en la abstinencia como métodos de prevención de la infección.

Un aspecto muy importante de la política neoliberal que tomó fuerza a nivel internacional en los años ochenta fue el paulatino desmantelamiento del Estado de Bienestar. De esta forma el gobierno federal, a partir de un discurso que por un lado alertaba acerca de la crisis de las finanzas públicas y la necesidad de eficientar la administración de la nación, se dio a la tarea de desincorporar o privatizar organismos públicos o parte de ellos, principalmente en áreas “no productivas” como educación, salud y asistencia social, y los sustituyó con programas clientelares que tuvieran una utilidad política en los procesos electorales. Estas políticas dieron paso a la intervención de organismos de la

sociedad civil en áreas que requerían atención inmediata como fue el caso de VIH. En este sentido es necesario considerar las políticas públicas desarrolladas hacia el exterior por Estados Unidos a partir del gobierno de Reagan, que condicionaron la entrega de financiamientos a organismos internacionales dedicados a la prevención del vih, a la promoción de campañas de sólo abstinencia.

Ello nuevamente trajo una visión del homosexual como sujeto promiscuo entregado al hedonismo y carente de valores. Desde diversos frentes se planteó que la nueva enfermedad era prácticamente una consecuencia lógica de una sexualidad irresponsable que se apartaba de la norma heterosexual. No obstante esa estigmatización se mantuvo una acción constante; ya fuera para generar nuevas estrategias de prevención, ya para presionar para que se buscara una cura, el movimiento de disidencia sexual iría en aumento.

En los últimos años del siglo XX se fue dando un incipiente y paulatino reconocimiento de derechos incluyendo algunos en materia sexual y reproductiva. Sin embargo, no se estaba garantizando reconocimiento pleno para la población en general, ni para todo el país. Se trató de logros parciales que constantemente han corrido el riesgo de ser eliminados por acción de sectores conservadores que mantienen una permanente presión para echarlos abajo o para detener su avance.

Sin duda, la lucha por el reconocimiento de derechos ha sido muy ardua y múltiples organizaciones sociales han estado presionando por ello. Los partidos políticos por su parte han estado respondiendo a las exigencias ciudadanas en función de sus intereses electorales fundamentalmente.

La más reciente coyuntura que trajo un avance excepcional fue la modificación constitucional de 2011, que a decir del jurista Miguel Carbonell:

La reforma constitucional en materia de derechos humanos, publicada en el Diario Oficial de la Federación del 10 de junio de 2011, ofrece varias novedades importantes. Las principales son las siguientes:

- 1) El artículo primero constitucional, en vez de “otorgar” los derechos, ahora simplemente los “reconoce”.
- 2) En el mismo artículo primero constitucional se recoge la figura de la “interpretación conforme”, al señalarse que todas las normas relativas a derechos humanos (del rango jerárquico que sea) se deberán interpretar a la luz de la propia Constitución y de los tratados internacionales.
- 3) Se incorpora en el párrafo segundo del artículo primero constitucional el principio de interpretación “pro personae”. Este principio supone que, cuando existan distintas interpretaciones posibles de una norma jurídica, se deberá elegir aquella que más proteja al titular de un derecho humano.

- 4) Se señala, en el párrafo tercero del artículo primero, la obligación del Estado mexicano (en todos sus niveles de gobierno, sin excepción) de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos.
- 5) Las obligaciones de las autoridades mexicanas en materia de derechos humanos deberán cumplirse a la luz de los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad de los derechos.
- 6) Queda prohibida la discriminación por causa de “preferencias sexuales”.

Es previsible que esta reforma constitucional haya tomado por sorpresa a los sectores más conservadores del país, pues muy poco tiempo después el partido oficial intentó hacer nuevas reformas acotando los alcances de ésta, sin embargo la presión social fue tan fuerte que tuvieron que desistir de hacerlo.

7. CONCLUSIONES

Es un hecho que a lo largo del siglo XX se dieron muchas otras expresiones de la homosexualidad que han quedado en el olvido, empolvándose en el fondo de archivos judiciales, en obras artísticas y literarias que no alcanzaron la notoriedad por lo estigmatizado de su tema, e incluso en diagnósticos médicos que sellaron el destino de personas consideradas enfermas o criminales por no seguir la norma heterosexual.

Es claro que me estoy refiriendo a un aspecto de la sexualidad que no podría ser comprendido si lo desvinculamos de una serie de procesos socioculturales que marcaron el desarrollo de esa centuria.

Desde mi punto de vista, este brevísimo repaso nos permite ver que a pesar de ser limitados, se han dado importantes avances en el reconocimiento de derechos. Estos avances sin embargo no se han dado espontáneamente sino que son producto de la acción de sujetos decididos a expresarse de diversas maneras. Por supuesto que la acción política es fundamental en la gestión de esos derechos, sin embargo no se puede soslayar que una gran aportación la han hecho quienes se han expresado a través de la literatura, el cine, el arte en general, así como quienes le han apostado a vivir su vida cotidiana en congruencia con sus intereses y deseos sexuales y afectivos. Es decir, estos logros son producto de una acción colectiva a lo largo por lo menos de los últimos cien años.

Es este sentido, y a pesar de la importancia que ha demostrado que tiene este sector social, la atención que se le ha puesto sigue siendo mínima. En México no existe un instituto de investigación, un programa universitario, un posgrado que haya puesto su atención en la sexualidad dentro del contexto social. En pleno siglo XXI la educación sexual en las escuelas

primarias y secundarias aún no ha logrado su inserción plena, ni siquiera hay programas específicos de financiamiento a la investigación en estos temas. En este sentido es claro que estos logros siguen siendo exiguos si no garantizan en los hechos que los sujetos puedan conocer y ejercer su sexualidad de manera informada, libre, autónoma y segura; si el estado no garantiza las condiciones necesarias en materia de educación y salud por lo menos.

8. REFERENCIAS

- BLANCO, José Joaquín. **Función de media noche**. Era: México, 1995.
- BUTLER, Judith. **Vida precaria: El poder del duelo y la violencia**. Paidós: Buenos Aires, 2006.
- CASTRO, Edgardo. **El vocabulario de Michel Foucault: Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores**. Prometeo 3010, Universidad Nacional de Quilmes: Buenos Aires, 2004.
- MUÑOZ, Alfonso Ceballos. **Yo quiero ser un macho man: La “representación” camp de la masculinidad en la identidad gay-leather**. Disponible en: <<http://www.hartza.com/machoman.htm>>.
- DOMÍNGUEZ RUVALCABA, Héctor. **De la sensualidad a la violencia de género: La modernidad y la nación en las representaciones de la masculinidad en el México contemporáneo**. Ciesas: México, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **Historia de la sexualidad: La voluntad del saber**. vol. 1. Siglo XXI: México, 1991.
- FRÍAS, Heriberto. **Los piratas del boulevard: desfile de zánganos y víboras sociales y políticas en México**. André Botas y Miguel: México. Disponible en: <http://www.archive.org/stream/3677304/3677304_djvu.txt>, 1915.
- JAIBEN, Ana Lau. **Feminismo en México**. Disponible en: <<http://www.uam.mx/difusion/revista/feb2003/lau.html>>.
- LE BRETON, David. **Antropología del cuerpo y la modernidad**. Nueva Visión: Buenos Aires, 2002.
- MONSIVÁS, Carlos. **La gran Redada**. LETRA S, Noviembre 8 de 2001. Disponible en <<http://www.jornada.unam.mx/2001/11/08/ls-monsivais.html>>.
- MUÑIZ, Elsa. **Cuerpo, representación y poder México en los albores de la reconstrucción nacional**. 1920-1934. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Azcapotzalco: Miguel Ángel Porrúa, México, 2002.
- PAZ, Octavio. **El laberinto de la soledad**. Fondo de Cultura Económica: México, 1976.
- REBOLLEDO, Éfren. **El beso de Safo**. Disponible en: <<http://www.vivir-poesia.com/el-beso-de-safo/>>.
- SHERIDAN, Guillermo. **Los contemporáneos ayer**. Fondo de Cultura Económica: México, 2003.
- VIGARELLO, George. **Corregir el cuerpo: Historia del poder pedagógico**. Nueva Visión: Buenos Aires, 2005.
- WEEKS, Jeffrey. **El malestar de la sexualidad: Significados, mitos y sexualidades modernas**. Talasa: Madrid, 1993.

GÊNERO(S) E/NA PERSPECTIVA (PÓS)IDENTITÁRIA: ‘velhas’ questões, ‘novos’ olhares

Cássia Cristina Furlan¹
Eliane Rose Maio²

1. INTRODUÇÃO

A cultura é um dos elementos mais dinâmicos e imprevisíveis da mudança histórica no novo milênio. Nossas identidades são formadas culturalmente. Essas complexas formas de construções estão firmemente ligadas à questão cultural (HALL, 1997). Entretanto, algumas pesquisas (LOURO, 2007; BUTLER, 2003; FURLAN, 2013, dentre outras) em diversos momentos verificaram que as identidades são construídas na e pela cultura, porém uma cultura hegemônica que produz e fixa identidades segundo uma norma social, e as identidades que por vezes escapem a essa norma são consideradas ‘anormais’ e ‘desviantes’. Sob esse viés, podemos questionar a formação das identidades, supondo uma outra visão de mundo que supere a visão tradicional, a qual impede a transformação das estruturas discriminatórias.

Dadas as mudanças ocorridas em diversos campos de estudo e, sobretudo dentro do próprio movimento feminista, o grande desafio que nos cerca é assumir que há uma multiplicidade de possibilidades de construção (pós)identitária, no tocante aos gêneros e sexualidades, sendo impossível lidar com esquemas binários e homogeneizantes. Como afirma Louro (2001), as fronteiras (uma construção cultural que objetivou inviabilizar diferentes subjetividades), vêm sendo constantemente atravessadas e alguns sujeitos vivem

¹ Cássia Cristina Furlan: Graduada em licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduanda em Pedagogia (FAINSEP). Especialista em Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA (UTFPR-CP). Mestre em Educação (PPE-UEM). Doutoranda em Educação (PPE-UEM). E-mail: cassiacfurlan@gmail.com.

² Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM); Especialista em: Psicopedagogia, Metodologia da Pré-Escola e Séries Iniciais, Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem e Educação Sexual. Mestrado em Psicologia pela UNESP/Assis; Doutorado em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara; Pós-Doutorado em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara. É professora da Universidade Estadual de Maringá (UEM), no Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) - Mestrado e Doutorado, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: elianerosemaio@yahoo.com.br.

exatamente na fronteira, por ser um lugar de múltiplas construções, portanto, as transformações ocorridas na contemporaneidade afetam as formas de viver e construir identidades, constituindo novas formas de existência para todos, inclusive para aqueles e aquelas que não experimentam-nas de forma direta (LOURO, 2000).

Para Stubs *et. al.* (2014), uma das próteses de subjetividade que enfraquecem sua potência desejante é a ênfase na identidade, tida tradicionalmente como fixa e essencialista. Nesse sentido, “[...] a estética da existência nos auxilia a pensar um modo de viver essas múltiplas identidades de forma ética e inventiva, intima de um desejo de produzir a vida e experienciar-se em potência” (STUBS *et. al.*, 2014, p. 791).

Nessa perspectiva, este escrito se propõe a discutir a construção do conceito de gênero dentro das teorias feministas e os questionamentos que foram propostos em relação à categoria de gênero, propondo um olhar múltiplo e nômade, que se efetive pela desconstrução das estruturas binárias, heteronormativas e universais.

2. O OLHAR DO MOVIMENTO FEMINISTA

A categoria ‘gênero’, como apresentam Mayorga *et. al.* (2013), desde que recebeu uma releitura por uma perspectiva de poder pela teoria feminista, se tornou o centro na ação política e nos feminismos, principalmente a partir da segunda metade do século XX.

O conceito de gênero é uma categoria de pensamento e, portanto, de construção do conhecimento no sentido de possibilitar análises dos efeitos do gênero no e sobre o conhecimento, pois é um princípio classificatório de organização do universo (SARDENBERG, 2002). As teorias feministas vêm sendo reconhecidas na área da educação, incorporando e legitimando crescentemente suas teorizações.

As teóricas feministas criaram a noção de gênero como categoria analítica da divisão sexuada do mundo, trazendo à luz a construção dos papéis sociais naturalizados em torno da matriz genital/biológica. Se a divisão é binária, entretanto, a sexualidade faz parte integrante de suas definições, pois as práticas sexuais são os componentes que ancoram os papéis sexuados. O binômio sexo/gênero se traduz assim, implícita e naturalmente em sexualidade reprodutiva, heterossexual (SWAIN, 2000, s/p.).

Rago (2000) enfatiza que é a partir da luta política que nasce uma linguagem feminista. Partindo das lutas em prol dos direitos das mulheres nasce a categoria relacional do gênero, eliminando a preocupação de fortalecimento da identidade mulher, como

explicitou Lauretis (1994), ao contrário do que se visava inicialmente com um projeto alternativo de uma ciência feminista.

Para Louro (2007b, p. 21-22), o conceito de gênero está ligado diretamente à história do movimento feminista contemporâneo. “É por meio das feministas anglo-saxãs que *gender* passar a ser usado como distinto de *sex* [...] busca-se, intencionalmente, contextualizar o que se afirma ou se supõe sobre os gêneros, tentando evitar as afirmações generalizadas a respeito da ‘Mulher’ ou do ‘Homem’”. Dessa forma, o conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e representações sobre mulheres e homens são diversos.

Para Soihet (2004), os estudos de gênero devem apontar para a importância da sua historização e ‘desconstrução’³ da oposição binária, revertendo-se e deslocando-se a construção hierárquica, ao invés de aceitá-la como óbvia ou como estando na natureza das coisas. É necessária autocrítica quanto aos modos como pensamos as relações de gênero, senão corremos o risco de reproduzir as próprias relações sociais que questionamos e, nesse intento, precisamos investigar barreiras tanto sociais quanto filosóficas para a compreensão das relações de gênero (FLAX, 1991).

Flax (1991) sugere pensarmos as relações de gênero como relações sociais constituintes e não como relações de dominação. Os entendimentos baseados na anatomia, biologia, corporificação, sexualidade e reprodução estão enraizados em relações de gênero preexistentes, portanto, é preciso pensar no gênero fora da biologia, visando contestar as explicações que levam em conta a constituição biológica enquanto explicação das relações de gênero.

Diversas críticas estão sendo formuladas para questionar as noções de gênero formuladas inicialmente pelas teóricas feministas, e que acabaram tornando-se esquemas pré-estabelecidos de identificação. Uma autora importante nos estudos feministas e de gênero e que nos possibilita pensar em diferentes formas de visualização das relações de gênero é Judith Butler (2003). A autora propõe uma reflexão sobre o sistema sexo/gênero, questionando-o na construção das variadas identidades.

³ Termos de Jacques Derrida citado por Soihet (2004).

A criação e manutenção do sistema sexo/gênero/desejo⁴ se efetiva por meio de toda uma fixação das ideias e conceitos dados como verdadeiros e universais, e, portanto, binários, inviabilizando a permanência nas fronteiras, e que produzem efeitos de normatização atuando sobre todos os corpos e seus desejos, sejam eles masculinos e femininos, homossexuais e heterossexuais, travestis e transexuais (PERES, 2012).

O gênero não deve ser concebido como meramente uma inscrição cultural de significado num sexo previamente dado; ele tem de designar um aparato mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Para Butler (2003), essa ideia de que o gênero é construído sugere, por vezes, certo determinismo de significados de gêneros em corpos anatomicamente diferenciados, compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inabalável. Quando se dá esse processo de construção cultural dos gêneros determinados em leis ou conjuntos de leis, “[...] tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino” (BUTLER, 2003, p.26). Desta forma, a autora explicita um fenômeno denominado heterossexualidade compulsória. Enfim, segundo a autora, a tarefa não é celebrar qualquer nova possibilidade, mas reescrever as possibilidades que já existem dentro de domínios culturais apontados como culturalmente ininteligíveis e impossíveis.

Nesse sentido, como argumenta Lauretis (1994 *apud* NAVARRO-SWAIN, 2000, s/p.), é preciso entender que o feminismo não apenas expande limites e inclui categorias, mas “representa e traz uma mudança na consciência histórica, na medida em que reconhece e articula o situacional do presente, o político-histórico e o político-pessoal do próprio pensamento para melhor questionar suas evidências, seu instrumental teórico e suas práticas”.

Outra teórica feminista que apresenta ideias desconstrutivas em relação ao binarismo e normatizações sociais é Haraway (1994). Ela apresenta o mito *cyborg*, que é originalmente um organismo cibernético híbrido: máquina e organismo. Defende em seu texto uma tradição utópica de imaginar um mundo sem gênero, talvez um universo sem gênese, mas que pode ser também um mundo sem fim. “[...] o *cyborg* é uma criatura num

⁴ O sistema sexo/gênero/desejo é o direcionamento de características biológicas, afirmando que a genitália com que se nasce define todos os outros modos de subjetivação posteriores, construindo sujeitos binários, no que se refere à sua identidade de gênero (homem ou mulher, de acordo com sua genitália) e que dessa identificação decorra sua identidade sexual – a única permitida e incentivada – a heterossexualidade.

mundo pós-gênero [...]” e “o mito *cyborg* se refere a fronteiras violadas, fusões potentes e possibilidades perigosas que as pessoas progressistas poderiam explorar como uma parte do trabalho político necessário” (HARAWAY, 1994, p.245-249).

Stubs *et. al.* (2014, p.793), analisando a perspectiva *cyborg* de Haraway, afirmam que o híbrido seria uma figura “[...] pós-identitária que desloca o esquema de um sistema heteronormativo, sai dos polos masculino e feminino e seus correlatos identitários, e lança esse corpo em um território de fronteira, mais afeito à experiência que à representação”.

Haraway (1994) expõe que estamos dolorosamente conscientes do que significa ter um corpo historicamente constituído. Nesse sentido, as feministas *cyborgs* procuram explicitar que não querem mais nenhuma matriz natural de unidade e nenhuma construção que represente o todo, e aqui podemos citar Butler (2003), Haraway (1994), Lauretis (1994), dentre outras/os.

3. A CATEGORIA GÊNERO: QUESTÕES E REFLEXÕES

Vários estudos (BUTLER, 2003; PERES, 2012; MAYORGA *et. al.*, 2013; dentre outros), têm problematizado as noções universais da categoria gênero. Para Mayorga *et. al.* (2013, p.464), “[...] outros feminismos emergiram indicando os limites, os efeitos normativos e os reducionismos da categoria “gênero” para a compreensão da opressão das mulheres, levando à problematização, inclusive, da própria noção de mulher. Um importante ponto de debate e tensão se refere à possibilidade de se construir uma agenda política comum”.

A complexidade do conceito de gênero exige um conjunto interdisciplinar e pós-disciplinar de discursos (BUTLER, 2003), visando resistir à domesticação acadêmica dos estudos e de radicalizar a noção de crítica feminista. Butler (2003, p.8) trabalha com a articulação do poder às noções de gênero, afirmando que o gênero é uma espécie de “[...] imitação persistente, que passa como real. O desempenho dela/dele desestabiliza as próprias distinções entre natural e artificial, profundidade e superfície, interno e externo – por meio das quais operam quase sempre os discursos sobre gênero”. Esses discursos sobre gênero são perpassados pelas relações de poder, possuindo múltiplas faces de opressão. A autora entende que não há uma sexualidade fora da cultura, ou seja, o sexo já nasce gênero, sendo este masculino ou feminino. E a partir disso, Butler (2003, p.8-9) questiona-se “[...] ser mulher constituiria ‘um fato natural’ ou uma performance cultural, ou seria a ‘naturalidade’ constituída mediante atos performativos discursivamente compelidos, que produzem o

corpo no interior das categorias de sexo e por meio delas? ”, problematizando, assim, uma questão identitária, podendo-se pensar nos mesmos questionamentos em relação ao homem.

Nesse sentido, são diversos os questionamentos que podem ser propostos acerca do conceito de gênero. Sendo um avanço nos estudos feministas, também acaba por vezes, tornando-se mera categoria relacional de sexo, tornando a construção cultural destinada à reverberação biológica. É extremamente necessário o constante questionamento para não cair nas armadilhas impostas pela cultura hegemônica, e mesmo pelas próprias armadilhas inscritas no binarismo de gênero.

Para Mayorga *et. al.* (2013, p.467), “isso deixa explícito que a produção de gênero integra o processo de domesticação de sujeitos para a socialização em culturas e engendra violências a partir desse mesmo sistema de sexo/gênero, entendido como norma”. Nessa perspectiva, a categoria gênero acaba sendo usada como demarcador de diferenças, participando intensamente da produção de corpos para se adequarem ao sistema sexo/gênero, padronizando e excluindo, ao mesmo tempo. Há uma clara domesticação de sujeitos para uma socialização binária e sexista.

Butler (2003) afirma que na presente conjuntura política-cultural, talvez existam períodos que alguns/mas chamariam de ‘pós-feminista’, uma oportunidade de refletir a partir de uma perspectiva feminista sobre a exigência de se construir, por exemplo, um sujeito do feminismo, pois, entre as críticas de muitas formulações feministas contemporâneas está a universalização de um sujeito do feminismo, ‘uma’ mulher universal, ‘uma’ agenda política comum, ‘um’ gênero mulher. É preciso repensar radicalmente as construções ontológicas de identidade na prática política feminista, e, para Butler (2003, p.23), “[...] de modo a formular uma política representacional capaz de renovar o feminismo em outros termos”.

Deparamo-nos com um número significativo de teóricas, principalmente as pós-coloniais, as feministas negras e as pensadoras lésbicas, que questionaram o conceito de gênero e apresentaram críticas contundentes a ele, o que permite dizer, tal como afirma Rosi Braidotti, que a noção de gênero atravessa um momento de crise. Como dizer das opressões e das violências vivenciadas por mulheres negras, pobres e lésbicas, se gênero pretende abarcar uma abstração universalizante do que seja mulher? (MAYORGA *et. al.*, 2013, p.469).

Assim, como propõem as autoras, é necessário construir um feminismo que não se pretenda universal/universalizante, mas que reconheça outros feminismos, especialmente aqueles que não nasceram da Revolução Francesa. É urgente assumir posturas de compromisso que referenciem diferentes histórias do feminismo pouco ou nunca contadas, criando uma oposição ao “feminismo ilustrado, branco, heterossexual, institucional e estatal e possibilitando a construção de uma prática política radical que não permita que a categoria ‘gênero’ continue sendo utilizada para despolitizar a luta das mulheres” (MAYORGA *et. al.*, 2013, p.480).

Nesses termos, é preciso criar novas consciências, advindas da crítica permanente e constante, para que possamos exercer a escuta, permitindo que outras histórias e outras lutas possam ter visibilidade diante de um cenário de imensas exclusões e violências.

4. NOVAS CONSCIÊNCIAS

Algumas/uns autoras/es têm trabalhado com noções diversas de construção dos Movimentos Feministas, perpassando a consciência das fronteiras (ANZALDUA, 1987; BRAIDOTTI, 2002), produções pós-identitárias (HARAWAY, 1994), a descolonização dos gêneros/feminismos (MAYORGA *et. al.*, 2013), críticas pós-coloniais e feministas (ALMEIDA, 2013; BAHRI, 2012), construções de subjetividades nômades (BRAIDOTTI, 2002; PERES, 2013), corpos abjetos (BUTLER, 2003), dentre outras.

Para Stubs *et. al.* (2014), a insistente afirmação da identidade evidencia que o ‘eu’ é uma ficção política, que muitas vezes torna as pessoas subservientes, sem vida própria. Para as/os autoras/es, lançar uma estratégia política acerca do sujeito da ficção pulveriza os contornos desta suposta unidade e faz insurgir uma série de linhas constitutivas e atributos que compõem esse/a sujeito/a. sendo assim, no tocante ao gênero, há a necessidade de desmontar concepções essencialistas acerca do feminino e masculino e inventar essas concepções de acordo com outras medidas.

Discutir a crítica feminista na contemporaneidade requer que estejamos atentas/os às várias teorizações recorrentes nos últimos anos que fortaleceram a crença em um espaço plural de articulações em suas múltiplas manifestações (ALMEIDA, 2013).

Diante das opressões sofridas, de todos os lados, sobretudo dentro do movimento feminista ‘universalizante’⁵, várias formulações teóricas vêm questionar a universalidade das questões envolvidas no movimento, recorrendo a diferentes posições.

Glória Anzaldúa (1987) discorre sobre a formação de uma nova consciência, uma consciência *mestiza*, uma consciência da fronteira. Para ela, a ideia de fronteira aparece de formas distintas – a fronteira geográfica, mas também metafórica, referindo-se tanto às tensões culturais, políticas e econômicas vivenciadas na fronteira entre México e Estados Unidos, como também de um contexto político e social marcado por opressões e colonização espanhola. Essa demarcação da fronteira se refere a outras fronteiras, além da estrutura física e fixa; são as fronteiras de raça, classe, orientação sexual, gênero, as fronteiras rígidas criadas pelo pensamento binário ocidental. Para a autora, o cruzamento da fronteira é um movimento que evita o aprisionamento, remete ao hibridismo e à fluidez, à possibilidade de transitar entre lugares distintos e com efeitos de poder diversos (ANZALDÚA, 1987 *apud* MAYORGA *et. al.*, 2013). “A fronteira é uma metáfora para dizer das experiências múltiplas que perpassam o sujeito, sendo muitas dessas incompatíveis; antagonismos esses que causam intensa dor, mas que podem transformar a própria existência do sujeito e a sua percepção e relação com a ‘realidade’” (MAYORGA, 2013, p.471).

Perspectivas de subversão são abordadas pelo movimento feminista pós-colonial, criando a possibilidade latente de profícuo diálogo entre o feminismo e os estudos pós-coloniais. Essa junção promove o resgate ou releitura de “[...] experiências invisibilizadas, silenciadas ou construídas como um Outro na modernidade ocidental” (ADELMAN, 2007 *apud* ALMEIDA, 2013, p.690).

Se podemos dizer, por um lado, que o pós-colonialismo se fortalece com a interrupção ocasionada pelos estudos feministas; por outro lado, podemos salientar como a crítica feminista, questionada há algum tempo por seu branqueamento e seu ocidentalismo, tem sido insistentemente levada a refletir, pelas próprias críticas feministas e pelo debate ampliado pelas discussões trazidas pelo pós-colonialismo, sobre a categoria universalista da mulher, abrindo caminho para se teorizarem várias outras e novas formas de se pensarem o lugar das mulheres na contemporaneidade, a falácia da universalidade, a diferença entre as mulheres, os vários sujeitos do feminismo, a

⁵ Justifico o termo, objetivando mostrar a percepção de muitos e muitas teóricas/os que observam o Movimento Feminista, surgido da Revolução Francesa, como um movimento com causas universais, que excluem as reivindicações das mulheres negras, lésbicas e muitas outras ‘personagens’ dessa história de exclusões e inquietações (MAYORGA *et. al.*, 2013).

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

transversalidade do gênero, entre outros. No entanto, como observa Ania Loomba, ainda hoje “a palavra ‘feminismo’ e as agendas popularmente associadas ao feminismo ocidental são vistas com profundo ceticismo no âmbito de vários movimentos de mulheres pós-coloniais” (ALMEIDA, 2013, p.692).

Sendo assim, refletir sobre história legíveis, alternativas e críticas, torna-se papel decisivo de toda a crítica que se quer coerente e desestabilizadora. A junção das duas correntes de pensamento, feminista e pós-colonialista, podem desestabilizar as bases consolidadas de construção de saber e conhecimento, tendo um papel decisivo na reflexão teórica e prática efetiva por meio de uma crítica intrinsecamente articulada (ALMEIDA, 2013).

Para Bahri (2013), os Estudos Pós-Coloniais podem questionar o feminismo (ocidental) predominante, apontando o seu fracasso ou incapacidade de incorporar questões raciais, tendo a tendência de estereotipar ou generalizar em excesso a questão da “mulher do Terceiro Mundo”. A autora Depika Bahri (2014), faz uma série de discussões a respeito da construção do termo “mulher de terceiro mundo”, levantando uma série de críticas ao feminismo ocidental por suas teorizações a respeito da mulher de terceiro mundo.

A escrita da autora, baseada em diversos estudos, afirma que críticas foram feitas às perspectivas construídas por mulheres brancas que dominavam o discurso feminista atual, pois raramente questionavam se sua perspectiva sobre a realidade das mulheres corresponde ou não às experiências vividas das mulheres como um grupo coletivo. Constata que a perspectiva feminista no pós-colonialismo, nesse sentido, acabava tornando-se divisionista (aos olhos da crítica), porém isso aconteceria enquanto houvesse um processo de descolonização em curso (BAHRI, 2012).

A questão da representação é uma crítica contundente da autora (BAHRI, 2012), a respeito das noções de “Mulher de Terceiro Mundo”. Para ela, representações de diversos tipos acabariam por considerar respondida as necessidades de representar os subalternos. Nesses termos, há um potencial para a interpretação equivocada. Nessas representações há a construção monolítica das mulheres não ocidentais e a usurpação do espaço de representação pelas mulheres de Terceiro Mundo no Ocidente.

Suleri recusa a naturalização dessas categorias pelos discursos hegemônicos ao expor rigorosamente que noções como “mulher” e “mulher do Terceiro Mundo” são discursivamente construídas. Tais categorias podem ser identificadas com certos

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

atributos estereotipados que dificultam uma investigação sistemática mais acurada. Suleri se refere a esse processo com desprezo quando diz que “a teoria crítica contemporânea nomeia o outro para que não seja necessário conhecê-lo melhor”. (SULERI, 1992a apud BAHRI, 2012, p.672).

Há, nesse sentido, uma categorização estereotipada das mulheres de Terceiro Mundo. Envolto em sugestões de ‘falta’, ‘subdesenvolvimento’ e ‘diferença’, a perspectiva do Terceiro Mundo cria uma reação claramente hierárquica com o Ocidente. Sendo assim, as mulheres de Terceiro Mundo jamais superam a generalização debilitante de sua posição de objeto. Segundo Bahri (2012), o problema não está no uso da terminologia fundamentada no critério geográfico, mas no colapso da diferença na base dessa terminologia. Quando se tornam categoria sociológica homogênea é que surgem os problemas. Ao falar de Mulheres de Terceiro Mundo, é preciso considerar a heterogeneidade de vidas dessas mulheres. Suleri (1992a apud BAHRI, 2012) mantém o uso da categoria Mulher de Terceiro Mundo, mas afirma que para isso é preciso que ela seja uma teoria feminista materialmente situada. “Não existe, portanto, um autêntico ser feminino do Terceiro Mundo que fica (note-se o trocadilho) à espera de desvelamento; há apenas o que reside nos jogos de linguagem, nas armadilhas e nos regimes discursivos do mundo social” (BAHRI, 2012, p.673).

Em outras palavras, seremos obrigadas a reconhecer as complexidades da construção do sujeito em todo lugar e a aprender a ler o mundo através do que eu chamaria de “lógica da adjacência”. Leríamos, então, as mulheres no mundo não como iguais, mas como vizinhas, como “moradoras próximas” cuja adjacência pode tornar-se mais significativa. Através dessa lógica – uma lógica que poderia ser proveitosamente aplicada à orientação geral do pós-colonialismo –, leríamos o mundo não como único (no sentido de já estar unido), mas como um conjunto (BAHRI, 2012, p.683).

Glória Anzaldúa (2000), em seu artigo *Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo*, escreve para e com as mulheres de cor, mulheres de terceiro mundo, resistindo a ocidentalização da escrita das mulheres de terceiro mundo. Ela escreve: “Minhas queridas *hermanas*, os perigos que enfrentamos como mulheres de cor não são os mesmos das mulheres brancas, embora tenhamos muito em comum. Não temos muito a perder — nunca tivemos nenhum privilégio” (ANZALDÚA, 2000, p.229).

Para a autora, a mulher de cor é invisível no mundo dominante dos homens brancos e no mundo feminista das mulheres brancas, mudando gradualmente o mundo feminista. No caso da lésbica de cor, ela não somente é invisível como não existe. “Nosso discurso também não é ouvido. Nós falamos em línguas, como os proscritos e os loucos” (ANZALDÚA,

2000, p.220). Levanta os perigos de vender a própria ideologia, fazendo parte de um mundo branco literário.

Para a mulher do terceiro mundo que, na melhor das hipóteses, tem um pé no mundo literário feminista, é grande a tentação de acolher novas sensibilidades e modismos teóricos, as últimas meias verdades do pensamento político, os semidigeridos axiomas psicológicos da *new age*, que são pregados pelas instituições feministas brancas. Seus seguidores são notórios por “adotar” as mulheres de cor como sua “causa” enquanto esperam que nos adaptemos a suas expectativas e a sua língua (ANZALDÚA, 2000, p.231).

Nesse sentido, afirma que não se pode deixar que rotulem o movimento de mulheres de cor. Afirma a prioridade nos escritos das mulheres de terceiro mundo. “Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você” (ANZALDUA, 2000, p.232).

Destarte, para a autora, é preciso que quem está na condição de mulheres de cor ou mulheres de terceiro mundo assuma a escrita de si, e conte sua própria história. Enquanto Suleri (1992a apud BAHRI, 2012) afirma que a escrita de terceiro mundo não deve ser uma escrita pessoal, Anzaldúa (2000) reflete sobre a possibilidade de que essa escrita de si conte muito melhor uma história negada, maquiada pelos olhos das feministas de primeiro mundo. É preciso considerarmos, portanto, uma descolonização do feminismo, para que outras possibilidades possam entrar na escrita feminista. As divergências demonstram a falta de visibilidade que ainda perdura no momento atual.

Nessa perspectiva, Mayorga *et. al.* (2013, p.481-482) afirmam que é necessária a descolonização do próprio feminismo, uma tarefa complexa e contínua que deve ser enfrentada. A ação feminista, como movimento de problematização das relações de poder que oprimem, invisibilizam e deslegitimam certas experiências, exige também movimentos de reflexividade contínuo, tonando a si mesmo/a e ao feminismo objetos de reflexão e desconstrução.

Assim, é importante problematizar o gênero, reconhecendo e valorizando todas as conquistas que possibilitou ao feminismo, mas é necessário reconhecer as limitações da categoria, fazendo com que conviva com outras formas de análise e luta. Fazer do feminismo uma posição e ação plurais não é um exercício simples e que se reduz à retórica do “vamos incluir todas as mulheres”. É preciso problematizar e analisar quais dinâmicas de poder separam as mulheres e colocam, em disputa, a (re)construção de um projeto feminista. [...] é necessário também desnaturalizar e constantemente politizar o próprio feminismo.

Verificamos que a noção estável de gênero já não serve mais como premissa básica da política feminista, pois de forma binária e excludente normatiza relações e submete a exclusões. É necessária uma política feminista, como propõe Butler (2003), que tome a construção variável da identidade como um pré-requisito metodológico e normativo, senão como um objetivo político. Para superar essa visão binária da construção dos gêneros, Teresa de Lauretis (1990 *apud* NAVARRO-SWAIN, 2000) chama o sujeito do feminismo de *eccentric sujet* – sujeito excêntrico -, ou seja, aquele que está dentro e consciente de suas condições de produção, mas constituído por uma constante atividade de “des-identificação” e “des-localamento”, um constante cruzar de fronteiras, um remapeamento dos limites entre corpos e discursos, identidades e comunidades.

5. CONSTRUÇÕES SUBJETIVAS: OUTRAS SIGNIFICAÇÕES

A subjetividade, tal como afirma Peres (2012) é sempre datada historicamente, atravessada por relações de saber/poder/prazer (FOUCAULT, 1984), evidenciadas por lógicas discursivas que tanto podem normatizar quanto singularizar a fabricação dos sujeitos. Traz em seu bojo elementos de classe social, raça/etnia, sexo, sexualidade, orientação sexual, gênero, geração, grupo, nacionalidade, enfim, multiplicidades que nos levam a pensar na constituição do sujeito com múltiplos devires.

Sendo assim, a abordagem de uma política (pós)identitária contesta as normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas. Considerando o gênero como a estilização repetida do corpo, a política das ontologias do gênero, proposta por Butler (2003, p.59), em sendo bem-sucedida, “[...] desconstruiria a aparência substantiva do gênero, desmembrando-a em seus atos constitutivos, e explicaria e localizaria esses atos no interior das estruturas compulsórias criadas pelas várias forças que policiam a aparência de uma necessidade natural [...]”.

Ou seja, com essa política das ontologias do gênero, este não faria parte de uma colonização ou domesticação dos sujeitos, mas partiria para a desconstrução de uma essência substantiva do gênero, aliada às estruturas compulsórias criadas pela suposta naturalidade. Questiona a autora:

Haverá humanos que não tenham um gênero desde sempre? A marca do gênero parece “qualificar” os corpos como corpos humanos; o bebê se humaniza no momento em que a pergunta “menino ou menina?” é respondida. As imagens corporais que não se encaixam em nenhum desses gêneros ficam fora do humano, constituem a rigor o

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

domínio do desumanizado e do abjeto, em contraposição ao qual o próprio humano se estabelece. Se o gênero está sempre presente, delimitando previamente o que se qualifica como humano, como podemos falar de um ser humano que se torna de seu gênero, como se o gênero fosse um pós-escrito ou uma consideração cultural posterior? (BUTLER, 2003, p.162).

A crítica da autora perpassa as noções de gênero dadas a *posteriori*, pois essas mesmas noções ora humanizam ora tornam o corpo abjeto. Portanto, que construções de gênero estão sendo permitidas? Nos perguntaríamos, será mesmo que o gênero é uma construção cultural, ou torna-se a norma social estabelecida para que se pertença a um grupo social aceito? Os gêneros acabam se proliferando em seus limites binários impostos pelo aspecto binário aparente do sexo.

Todo corpo que não se encaixa dentro dessa estrutura binária de normatização dos gêneros constrói-se como um corpo abjeto, o estranho. O abjeto inexistente para a inteligibilidade lógica das compreensões normativas, ou seja, não é reconhecido como sujeito, não existe como sujeito e não tem, portanto, garantia de direitos.

A noção de uma identidade de gênero original ou primária do gênero é frequentemente parodiada nas práticas culturais do travestismo e na estilização sexual das identidades *butch/femme* (BUTLER, 2003). Essa relação de imitação problematiza as noções de gênero original, como no caso das *drags*, que performatizam a distinção entre anatomia do performista e o gênero que está sendo performado, mostrando três dimensões: sexo anatômico⁶, identidade de gênero⁷ e performance de gênero⁸. Essa noção de paródia de gênero, segundo a autora, não presume a existência de um original para a imitação. A paródia é exatamente feita devido à ideia de gênero original. “Como imitações que deslocam efetivamente o significado do original, imitam o próprio mito da originalidade” (BUTLER, 2003, p.197). Assim, a autora questiona se é necessário consolidar as identidades naturalizadas, afirmando que assim como as superfícies corporais são impostas como o

⁶ Sexo biológico definido pela genitália com que se nasce. Exemplo: Vulva = mulher; Pênis = homem.

⁷ Louro (2000, p.96), afirma que “[...] as noções de gênero e de identidade de gênero têm sido, cada vez mais, questionadas; o que significa ser macho ou fêmea, masculino ou feminino, em contextos sociais e culturais diferentes, pode variar enormemente, e a identidade de gênero não é claramente redutível a qualquer dicotomia biológica subjacente. Todos os machos e fêmeas biológicos devem ser submetidos a um processo de socialização sexual no qual noções culturalmente específicas de masculinidade e feminilidade são modeladas ao longo da vida”. Portanto, podemos dizer que a identidade de gênero é uma construção social que se faz sobre o corpo, é como nos construímos culturalmente, a partir de quais identificações, não sendo, necessariamente, uma construção pautada no binômio sexo-gênero de forma binária e homogeneizante.

⁸ Performance de gênero é a estilização criada em torno do gênero, de modo a representá-lo, de maneira parodiada ou não, construindo-se a partir dessa identificação. As travestis, por exemplo, realizam uma performance de gênero, juntamente com os/as drags.

natural, elas podem tornar-se o lugar de uma performance dissonante e desnaturalizada, revelando o *status* performativo do próprio natural.

Nesse sentido, a fronteira torna-se lugar privilegiado de crítica social às noções de originalidade do gênero e demarcação constante de binarismos. Silva (2000) expõe que ‘cruzar fronteiras’ pode significar simplesmente mover-se livremente entre os territórios simbólicos de diferentes identidades. Esse cruzamento de fronteiras significa não respeitar os sinais que demarcam ‘artificialmente’ os limites entre os territórios das diferentes identidades, partindo para uma desconstrução das políticas identitárias normalizadoras.

Considerando-se a vivência na fronteira, em condições diaspóricas, por exemplo, Santos (2002a) explicita que num período de transição e de competição paradigmáticas, a fronteira surge como uma forma privilegiada de sociabilidade. “Quanto mais à vontade se sentir na fronteira, melhor a subjectividade poderá explorar o potencial emancipatório desta”. Segundo o autor, viver na fronteira significa ter de inventar tudo, ou quase tudo, incluindo o próprio ato de inventar.

Viver na fronteira significa converter o mundo numa questão pessoal, assumir uma espécie de responsabilidade pessoal que cria uma transparência total entre os actos e as suas consequências. Na fronteira, vive-se a sensação de estar a participar na criação de um novo mundo. As reservas de experiência e de memória que cada pessoa ou grupo social leva consigo para a situação da fronteira transformam-se profundamente quando aplicadas num contexto completamente novo, mas a liberdade quase incondicional com que são transformadas pela primeira vez condiciona a liberdade de futuras transformações (SANTOS, 2002a, p.348).

Assim, a vida na fronteira existe fora dos esquemas convencionais dominantes de sociabilidade, tornando-se particularmente vulnerável, atravessando fronteira e ultrapassando limites. A fronteira possui uma ausência de demarcação nítida entre ser e não ser membro (SANTOS, 2002a).

Essa perspectiva nos dá a ideia de sujeitos como processos, subjetividades em construção permanente que não se fixam nem se cristalizam em identidades acabadas e definitivas. Nas percepções de Braidotti (2002), o nômade⁹ expressaria as figurações de uma

⁹ Alguns autores como Zygmunt Bauman e Stuart Hall rejeitam as figurações nômades. Stuart Hall teme um modismo que pode despersonalizar o sujeito nômade e ignorar seus lugares históricos próprios. Já para Bauman essas metáforas nômades não são radicais o suficiente. James Clifford teme associações desmedidas do nomadismo por outros movimentos. Para Braidotti (2002, p. 12), “figurações de subjetividade móveis, complexas e mutantes estão aqui para ficar. Falando como uma embranquecida antirracista pós-estruturalista europeia mulher feminista, eu apoio figurações de subjetividade nômade, para agir como uma desconstrução permanente do falologocentrismo eurocêntrico. Consciência nômade é o inimigo dentro desta lógica”.

compreensão situada, culturalmente diferenciada do sujeito. O nômade se posiciona pela renúncia a qualquer senso de identidade fixa, tendo consciência periférica, desempenhando uma rebelião de saberes subjugados. “O estilo nômade tem a ver com transições e passagens sem destinos pré-determinados ou terras natais perdidas” (BRAIDOTTI, 2002, p.10).

A autora afirma que Feministas Nômades visam

[...] desfazer as estruturas de poder, que sustentam as oposições dialéticas dos sexos, enquanto respeitam a *diversidade* das mulheres e a *multiplicidade dentro* de cada mulher. [...] Elas nunca cessam de expor e explodir o racismo, o masculinismo, a violência masculina, e a monotonia destruidora de almas do patriarcado, sem fazer concessões, nem para crenças essencialistas na superioridade das mulheres, nem na possível homologação, dentro do suposto fluxo de identidades pós-moderno que impõem o gênero. Elas tentam combinar complexidade com compromisso ao projeto de empoderamento das diferenças que o feminismo pode fazer (BRAIDOTTI, 2002, p.15).

Por isso, para a autora, precisamos aprender a pensar de maneira diferente sobre nossa condição histórica para nos reinventar, renunciando a pensamentos historicamente estabelecidos que têm fornecido a visão padrão de subjetividade humana.

6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As inquietações propositivas dos diversos estudos de cunho feminista nos levam a pensar múltiplas possibilidades de construção das subjetividades que os esquemas binários e homogeneizantes escondem. São diversas as produções que discutem as construções (pós)identitárias, refletindo sobre o sistema sexo/gênero/desejo, como algumas vertentes dos movimentos feministas, os teóricos e teóricas *Queer*¹⁰, dentre outros/as.

¹⁰ Não expusemos, neste texto, as significações advindas da Teoria *Queer*, entretanto, consideramos extremamente importante nomeá-la, pois suas reflexões proporcionam a crítica intencional e constante às formulações identitárias binárias (homem x mulher, heterossexual x homossexual). *Queer* pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário. Mas a expressão também se constitui na forma pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais. Um insulto que tem, para usar o argumento de Judith Butler, a força de uma invocação sempre repetida, um insulto que ecoa e reitera os gritos de muitos grupos homófobos, ao longo do tempo, e que, por isso, adquire força, conferindo um lugar discriminado e abjeto àqueles a quem é dirigido. Este termo, com toda sua carga de estranheza e de deboche, é assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação. Para esse grupo, *queer* significa colocar-se contra a normalização venha ela de onde vier. Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade; mas não escaparia de sua crítica a normalização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante. *Queer* representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora. [...] Efetivamente, a teoria *queer* pode ser vinculada às vertentes do pensamento ocidental contemporâneo que, ao longo do século XX, problematizaram noções clássicas de sujeito, de identidade, de agência, de identificação (LOURO, 2001, p.546-547).

Outros feminismos emergiram dentro dessas críticas culturais indicando os limites, os efeitos normativos e os reducionismos da categoria gênero, questionando-o em suas reverberações na questão cultural/biológica. Nesse sentido, esse trabalho visou também questionar a produção dos gêneros, numa matriz normativa e binária, que domestica os sujeitos e invisibiliza outros, considerando-os abjetos/excluídos do contexto social.

É preciso reflexão constante, contando histórias pouco ou nunca contadas, para que hajam outras medidas de construção de subjetividades. A importância de cruzar fronteiras ou estar nas fronteiras é essencial para reconhecer aqueles e aquelas que perpassam os hibridismos e a fluidez das identidades.

Nesse sentido, é crucial a crítica constante aos reducionismos e limitações hegemônicos impostos socialmente, propondo sempre a descolonização do feminismo, para que este continue repensando e produzindo críticas culturais que nos permitam viver múltiplas diversidades cambiantes sem o julgamento e a recusa. É preciso que reconheçamos as múltiplas possibilidades de construção e reconstrução constante do ser, pautados/as por uma consciência nômade, de reinvenções e negociações, complexidades e anti-essencialismos.

7. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sandra Regina Goulart. **Intervenções feministas: pós-colonialismo, poder e subalternidade.** Estudos Feministas. Florianópolis, v.21, n.2, p.689-700, maio-agosto/2013.
- ANZALDÚA, Glória Evangelina. **Borderlands/La Frontera: The New Mestiza.** San Francisco: Spinsters/Aunt Lute Books, 1987.
- _____. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Estudos Feministas.** Florianópolis, v.8, n.1, p.229-236, jan./jun. 2000.
- BAHRI, Deepika. **Feminismo e/no pós-colonialismo.** Revista Estudos Feministas. Florianópolis, v.21, n.2, p.659-688, mai./ago. 2013.
- BRAIDOTTI, Rosi. **Diferença, Diversidade e Subjetividade Nômade.** LABRYS, Estudos Feministas, n.1-2, p.1-16, jul./dez.2002.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- FLAX, Jane. Pós-modernismo e relações de gênero na teoria feminista. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pós-modernismo e política.** Rio de Janeiro: Rocco, 1991. p.217-250.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984
- FURLAN, Cássia Cristina. **Crianças e professoras com a palavra: gênero e sexualidade nas culturas infantis.** 2013. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Artigo traduzido do original publicado em THOMPSON, Kenneth (ed.). *Media and cultural regulation*. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997.
- HARAWAY, Donna. Um manifesto para os cyborgs: ciência, tecnologia e feminismo socialista na década de 80. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p.243-288.
- LAURETIS, Teresa de. "A tecnologia do gênero". In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 206-242.
- LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- _____. Teoria *queer*: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9, n.2, p.541-553, 2001.
- _____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2007b.
- MAYORGA, Claudia; COURA, Alba. MIRALLES, Nerea; CUNHA, Viviane Martins. **As críticas ao gênero e a pluralização do feminismo: colonialismo, racismo e política heterossexual**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v.22, n.2, p.463-484, mai./ago.2013.
- NAVARRO-SWAIN, Tânia. Quem tem medo de Foucault? feminismo, corpo e sexualidade. In: PORTOCARRETO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2000, p. 138-158. Disponível em: <http://www.tanianavarroswain.com.br/chapitres/bresil/quem_tem_medo_de_foucault.htm>. Acesso em: 03 mar. 2009.
- PERES, William Siqueira. **Travestilidades nômades: a explosão dos binarismos e a emergência *queering***. Estudos Feministas, Florianópolis, v.20, n.2, p.539-547, maio-agosto/2012.
- RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana Maria; GROSSI, Miriam Pillar. **Masculino, feminino, plural: gênero na interdisciplinaridade**. Florianópolis: Editora das Mulheres, 2000, p.21-41.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.
- SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. Da crítica feminista à ciência a uma ciência feminista? In: COSTA, Ana Alice Alcantara; SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. **Feminismo, ciência e tecnologia**. Salvador: REDOR/NEIM-FFCH/UFBA, 2002, p.89-120.
- SILVA, Tomas Tadeu. A produção da Identidade e da Diferença. SILVA, Tomas Tadeu (Org.), HALL, S. WOODWARD, K.. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000, p.73-102.
- SOIHET, Rachel. **História das mulheres e relações de gênero: debatendo algumas questões**. Disponível em: <www.consciencia.br>. Acesso em: 03 mar. 2004.
- STUBS, Roberta; TEIXEIRA FILHO, Fernando Silva; PERES, Wiliam Siqueira. A potência do cyborg no agenciamento de modos de subjetivação pós-identitários: conexões parciais entre arte, psicologia e gênero. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 26 – n. 3, p. 785-802, Set./Dez. 2014.

**A DIVERSIDADE SOB O OLHAR E AÇÕES DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR:
Uma experiência na educação formal**

Sofia Neumann¹
Denise Rosane Calsing²
Dulce Maria Strieder³

1. INTRODUÇÃO

A miscigenação é ponto chave para compreensão da diversidade étnico-racial no Brasil. A ancestralidade indígena é mais caracterizada pela diversidade do que pela homogeneidade. Os colonizadores portugueses têm em suas origens étnicas a miscigenação com povos gregos, romanos, hebreus, árabes mouros, celtas e escravos africanos. Quanto aos negros africanos, estudos indicam que estes têm suas origens em diferentes regiões da África (CARNEIRO, 2008; FIGUEIREDO; ARAÚJO, 2013). E a esses grupos, somam-se os imigrantes franceses, holandeses, ingleses, italianos, espanhóis, alemães, japoneses, entre outros para composição da nação brasileira. Esse fato, porém, não significa dizer que as diferentes culturas sejam respeitadas e tratadas com igualdade. Nesse contexto, muitos grupos nem sempre são aceitos pela maioria, sofrendo discriminação e preconceitos. Em geral, o que prevalece é a cultura do homem ocidental, vista como superior às demais nações e populações.

No âmbito educacional, a diversidade deveria ser entendida como algo plural, a ser valorizado, entretanto, muitas vezes, o que ocorre são discriminações ou a desvalorização em relação a determinados grupos étnicos. Ações na escola com o objetivo de informar,

¹ Mestranda em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. E-mail: sofianzang@hotmail.com.

² Especialista em História de Educação Brasileira pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. E-mail: denisecalsing@seed.pr.gov.br.

³ Doutora em Educação; Integrante do Grupo de Pesquisa Formação de Professores de Ciências e Matemática; Docente do Programa de Mestrado em Educação e da área de Física/CCET/UNIOESTE - Cascavel, PR. E-mail: dulce.strieder@unioeste.br.

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

refletir, investigar e buscar uma formação que valorize e respeite à diversidade cultural são essenciais, porém o que se percebe é que essa prática nem sempre acontece.

Neste sentido, a Lei n. 10.639/03, que alterou a Lei nº 9.394/96, surge com a finalidade de incluir no currículo oficial da rede pública de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Atualmente, vigora a Lei n. 11.645/08, que incluiu a questão indígena nos currículos escolares. O objetivo da legislação federal é combater ações de preconceito, racismo e discriminação, por meio de conteúdos que abordem as relações étnico-raciais, visando à redução das desigualdades presentes na educação brasileira, o que já havia sido assegurado na Constituição de 1988.

Para aprofundar reflexões sobre a temática, o presente trabalho objetiva socializar as atividades de um projeto com foco na diversidade, através da multidisciplinaridade, desenvolvido em um colégio público estadual desde o ano de 2010. As atividades desenvolvidas são orientadas pela Equipe Multidisciplinar composta professores das diferentes áreas do conhecimento residentes em Santa Helena, extremo Oeste Paranaense. O Projeto de Intervenção da Equipe Multidisciplinar desenvolve reflexões, estudos da legislação, seminários, apresentações artísticas e culturais, informativos, entre outros, como sendo ações de enfrentamento à discriminação e ao preconceito, buscando zelar pelo respeito à diversidade presente no espaço escolar.

2. A DIVERSIDADE CULTURAL PRESENTE NA SOCIEDADE E NA ESCOLA: Passo inicial do projeto

A chegada dos portugueses ocorrida no Brasil em 1500 culminou em ações de imposição cultural, moral e religiosa sob os nativos da terra. Tentaram escravizá-los. Porém diante da resistência dos nativos, muitos destes foram dizimados ou aculturados. Para continuar o processo de colonização da terra *brasilis* os mandatários portugueses precisavam de mão-de-obra para seu projeto e dessa forma escravizaram os povos africanos.

Apesar das leis que previam a libertação dos escravos e a determinação de áreas demarcadas pela Fundação Nacional do índio (FUNAI) para atender aos indígenas, os mesmos não tiveram acesso às condições dignas de sobrevivência. Conforme destaca Guimarães (2005) *apud* Gadea (2013, p. 65-66):

Sendo assim, tanto a tonalidade da pele quanto outras formas figuradas da linguagem 'naturalizam' grandes desigualdades sociais e legitimaram práticas discriminatórias que, aos poucos foram comprometendo a autoimagem brasileira de democracia racial.

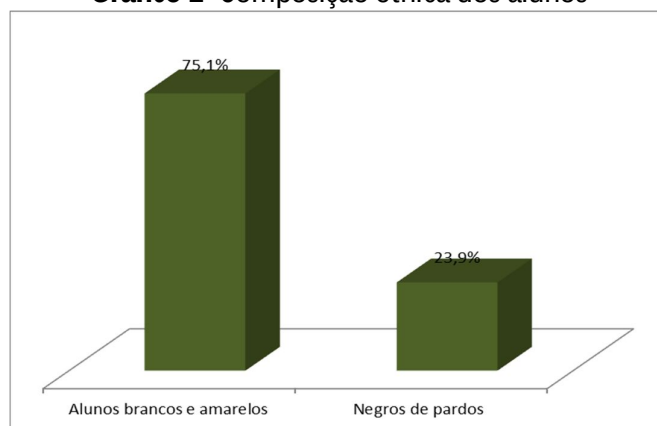
A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

A universalização da educação permitiu o acesso à escolarização às pessoas de todas as raças e essa diversidade é observada nos espaços escolares. Estes grupos se identificam conforme sua etnia e se relacionam. “Assim, a identificação racial resulta de uma atribuição realizada pelos próprios indivíduos ao inserir-se numa específica relação em que é preciso definir ‘marcas’ como sinônimo de distinção de fronteiras grupais” (GADEA, 2013, p. 24). No contexto escolar, assim como na sociedade em geral, cada um desses grupos deve ser respeitado.

O autor ainda se refere a uma pesquisa da Datafolha realizada entre os anos de 1995 a 2008, publicada pela *Folha de São Paulo* no dia 23 de novembro de 2008, sobre racismo. Os resultados apontam que o preconceito entre os brasileiros diminuiu, um número maior de brasileiros se declara negra. “Mais brasileiros se ‘assumiam’ pretos e pardos, diminuindo a parcela da população que se identificaria como branca: de 50% em 1995 para 37% em 2008” (GADEA, 2013, p. 18).

No âmbito escolar, especificamente do Colégio Estadual Humberto de Alencar Castelo Branco – Ensino Médio e Normal, procura-se abordar essa temática e refletir sobre a luta pela igualdade e conquista de direitos e cidadania de índios e afrodescendentes. Busca-se abordar os diversos momentos pelos quais esses povos – índios e negros – vivenciaram a exploração e a exclusão, que perdura em algumas situações até os dias atuais. Objetivando caracterizar o perfil dos alunos que estudam na referida escola, objeto do projeto de ação ora discutido, realizou-se uma pesquisa a partir da matrícula escolar, com o seguinte resultado para composição étnica dos alunos:

Gráfico 1- Composição étnica dos alunos



FONTE: PPP do Colégio – Elaborado pela Equipe Multidisciplinar

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

A divulgação no ambiente escolar da diversidade racial presente na comunidade foi o passo inicial para o processo de formação em torno da conscientização.

Outro passo importante para o diálogo e o respeito à diversidade cultural presente no ambiente escolar, foi o estímulo à organização da Equipe Multidisciplinar que trabalha no sentido de buscar a superação das práticas discriminatórias e as formas de racismo e preconceito racial presentes no ambiente escolar.

3. EQUIPE MULTIDISCIPLINAR: Histórico e atribuições

As Equipes Multidisciplinares são instâncias escolares legitimadas na Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 (na alteração do artigo 26, Lei 10.639/03) quando da inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Coqueiro *et. al.* (2013) destacam que no ano de 2007 a Secretaria de Estado da Educação (SEED) do Paraná criou o Departamento da Diversidade (DEDI) com o objetivo atuar “[...] na defesa e promoção dos direitos humanos dos sujeitos da diversidade, oferecendo formas de acesso à escola e de continuidade na formação escolar” (SEED-PR). .

Em 2008, a Lei 11.645 integrou a educação indígena nos currículos escolares, estabelecendo no artigo 26:

Art. 26: Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2008).

Além desta lei, a Secretaria de Estado da Educação (SEED) estabeleceu uma orientação que visa garantir a implementação da lei federal nas escolas. Trata-se da Deliberação n. 04/06 do Conselho Estadual de Educação (relacionada à Instrução nº 017/06

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

SUED/SEED, e com desdobramentos na Resolução nº 3399/10 SUED/SEED e Instrução nº 010/10 SUED/SEED). Esta legislação⁴ estabelece:

- Garantir, no Projeto Político Pedagógico, que a organização dos conteúdos de todas as disciplinas da matriz curricular contemplem, obrigatoriamente, ao longo do ano letivo, a Educação das Relações Étnico- Raciais e ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na perspectiva de proporcionar aos alunos uma educação compatível com uma sociedade democrática, multicultural e pluriétnica;
- Registrar, no requerimento da matrícula do aluno o seu pertencimento étnico-racial, garantindo-se o registro da sua auto-declaração;
- Compôr Equipe Multidisciplinar, que poderá envolver direção, equipe pedagógica, professores e funcionários, para orientar e auxiliar o desenvolvimento de ações relativas à educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ao longo do período letivo (PARANÁ, 2006).

O objetivo das Equipes Multidisciplinares é desenvolver ações que orientem o trabalho pedagógico de forma com que os afrodescendentes e indígenas tenham garantido o acesso e permanência à escola e que sua história e cultura sejam respeitadas. Nesse sentido, conforme divulgado no site oficial da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), as equipes multidisciplinares:

São espaços de debates, estratégias e de ações pedagógicas que fortaleçam a implementação da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no currículo escolar das instituições de ensino da rede pública estadual e escolas conveniadas do Paraná. Na perspectiva da construção de uma educação de qualidade, da consolidação da política educacional e da construção de uma cultura escolar que conhece, reconhece, valoriza e respeita a diversidade étnico-racial, as Equipes Multidisciplinares tem como prerrogativa articular os segmentos profissionais da educação, instâncias colegiadas e comunidade escolar (SEED-PR).

Dessa forma, podemos destacar que o objetivo principal do trabalho desenvolvido nas escolas é o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros e indígenas no interior das salas de aula e nas ações fora dela. Sendo assim, o trabalho da Equipe Multidisciplinar, analisada nesse artigo, definiu os seguintes objetivos:

- Diagnosticar os conhecimentos da comunidade escolar acerca dos diferentes povos;
- Desenvolver estratégias de conscientização da comunidade escolar para com a temática, problematizando as relações entre as culturas africana, indígena e ocidental;
- Socializar os conteúdos e dinâmicas trabalhadas no Estabelecimento de Ensino;
- Divulgar a importância e os objetivos da Equipe Multidisciplinar e do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena;
- Constituir acervo bibliográfico;

⁴ <http://www.nre.seed.pr.gov.br/irati/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=193>.

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

- Promover ações de enfrentamento ao preconceito e discriminação;
- Mobilizar e sensibilizar os profissionais da educação para a reeducação do olhar sobre as contribuições próprias da História e Cultura Africana, Afrobrasileira e indígena as quais contribuem para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, multicultural e pluriétnica (SANTA HELENA, 2014).

Tendo como referência toda a legislação que ampara a educação para as relações étnico-raciais, a Equipe Multidisciplinar do Colégio Estadual Humberto de Alencar Castelo Branco tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, assim como a formação de atitudes, posturas e valores que preparem os cidadãos para relações pautadas na alteridade. Todas as ações a serem desenvolvidas pela Equipe Multidisciplinar estão previstas e regulamentadas no Projeto Político Pedagógico do Estabelecimento de Ensino. O foco central são as abordagens positivas, sempre na perspectiva de contribuir para que os alunos das mais variadas etnias se percebam como cidadão de direito, quer pela valorização da história de seu povo, da cultura de matriz, suas raízes, da contribuição para o país e para a humanidade, através de estudos, seminários, aulas, produções, painéis, oficinas, discussões e reflexões desenvolvidas na instituição.

3.1 O efetivo trabalho da Equipe Multidisciplinar

Anualmente, a Equipe Multidisciplinar da instituição de ensino anteriormente citada, elabora o Plano de Trabalho para o ano letivo em curso. Tais ações orientam todo o trabalho a ser desenvolvido. Quanto às ações, pode-se destacar:

- Diagnostico Étnico-racial da Escola (alunos e educadores)
- Necessidades formativas: conteúdos e conhecimentos que pautarão os estudos da Equipe Multidisciplinar;
- Análise dos instrumentos internos do colégio, tais como Projeto Político Pedagógico, Proposta Pedagógica Curricular, Plano de ação da Equipe multidisciplinar, legislação vigente e inserção da ERER;
- Análise dos Planos de Trabalho Docentes e inserção da ERER a fim de relacionar as temáticas nas disciplinas;
- Análise e orientações de possíveis situações de discriminação étnico-racial.
- Análise dos materiais didáticos utilizados pela escola (SANTA HELENA, 2014).

Destacamos que as atividades propostas pelo Plano de Trabalho da Equipe Multidisciplinar são desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola. As reuniões são realizadas periodicamente pelo grupo de profissionais de educação. No início do ano a equipe da secretaria da escola realiza o diagnóstico étnico racial, que se trata de um diagnóstico da formação étnica dos educandos e educadores, além de realizar um

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

levantamento das necessidades de formação que o grupo considerar necessário. As atividades são desenvolvidas através de seminários e grupos de estudos, nos encontros faz-se a leitura dos documentos do colégio como PPP e demais legislações. Os professores são orientados a elaborar o Plano de Trabalho Docente (PTD) em consonância com a legislação, além de realizar com os alunos a análise do material didático utilizado em sala de aula e as eventuais ações discriminatórias sofridas por alguns alunos são orientadas por todos os profissionais da escola.

Ações com um caráter mais formativo sobre a temática também são implementadas. Nesse sentido, podemos destacar:

- Discussão e estudos periódicos sobre a temática para qualificar nossas práticas;
- Buscar o enriquecimento do acervo bibliográfico junto à biblioteca da escola;
- Proporcionar e incentivar o coletivo escolar no aprofundamento teórico sobre os temas propostos;
- Realizar pesquisas e atividades que permitam fazer um diagnóstico mais detalhado sobre os conhecimentos dos temas propostos na comunidade;
- Valorizar em diferentes situações a importância histórica dessas culturas perante a humanidade;
- Realizar debates, palestras, discussões, passeios, entre outros;
- Proporcionar momentos de socialização das atividades realizadas;
- Construção de murais.
- Apresentar à comunidade escolar o resultado dos trabalhos realizados em sala por meio de murais, fotos, site do colégio, rádio comunitária, imprensa escrita, entre outros;
- Divulgar as Diretrizes emanadas da SEED, bem como, implementá-las. (SANTA HELENA, 2014).

Para tanto, as equipes vêm desenvolvendo encontros periódicos de quatro horas, onde organizam pasta de legislação, coletânea de textos estudados, pasta com sugestões de filmes que abordam a temática da diversidade, espaço na biblioteca escolar para artigos, periódicos e livros.

Todas as ações são registradas ao final de cada ano letivo em sistema próprio da mantenedora e, a cada início de período letivo é reavaliado e retomado. Os participantes podem ser os mesmos ou não, num total de vinte educadores por ano, que recebem certificação, após a análise dos registros realizados pelo coordenador.

A Equipe Multidisciplinar supervisiona e desenvolve ações para responder as diretrizes estabelecidas pela Deliberação n. 04/2006-CEE ao longo do período letivo e não apenas em datas festivas, pontuais, deslocadas do cotidiano da escola. O dia 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, é o escolhido como data para análise das

atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo. Todas essas ações são registradas e arquivadas em pasta própria no Estabelecimento de Ensino.

3.2 Atividades desenvolvidas nas diferentes disciplinas

O trabalho da Equipe Multidisciplinar consiste, entre outros, em orientar o trabalho de elaboração do PTD e estes podem implementar ações que visem superar práticas discriminatórias adotadas por racismo e preconceito racial. As propostas apresentadas para o trabalho desenvolvido nas distintas disciplinas para o ano letivo de 2014 são descritas a seguir:

1. Língua Portuguesa: - Estudos e pesquisas: Debates; Expressões e vocabulários; Estudo de obras literárias; Interpretação de letras de músicas; Gêneros Musicais.

2. História: Construção de um novo olhar sobre a história nacional e regional/local sobre a contribuição dos africanos e afrodescendentes na constituição da nação brasileira.

3. Geografia: Estudo do espaço geográfico e suas inter-relações nos contextos: miscigenação de povos, distribuição espacial da população afrodescendente no Brasil, contribuição do negro na construção da nação brasileira, movimento do povo africano do tempo e no espaço, questões relativas ao trabalho e renda, colonização da África pelos europeus, origens dos grupos étnicos e rota da escravidão, imigração, localização em mapas de países, organização espacial de aldeias africanas, estudo do contingente africano, análise de dados sobre a composição da população brasileira, discussões a respeito de práticas de segregação racial.

4. Arte: A contribuição artística da cultura africana da formação da Música popular brasileira; Poesia Musical; Cantores e compositores negros; Artistas plásticas e presença da arte africana; Arquitetura, penteados, música, estamparia, objetos decorativos; Estética: cor, som, forma, movimento.

5. Biologia: Estudo sobre as teorias antropológicas e desmistificação das teorias racistas; Estudo das características biológicas dos diversos povos; Contribuições dos povos africanos para o avanço da Ciência e da Tecnologia; Análise do panorama de saúde dos africanos considerando aspectos políticos, econômicos, ambientais, culturais e sociais.

6. Educação Física: Estudos das práticas corporais da cultura negra em diferentes momentos históricos; As danças e suas manifestações corporais na cultura Afro-brasileira;

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Brinquedos e Brincadeiras na cultura africana; Jogos africanos; As manifestações corporais expressas no folclore brasileiro.

7. Matemática: Análise de dados do IBGE sobre a composição da população brasileira por cor, renda, escolaridade no país e no município; Analisar pesquisas relacionadas ao negro e mercado de trabalho no país.

8. Disciplinas específicas do Curso de Formação de Docentes – Metodologia e Prática de Formação: Estudos e debates da legislação que norteia a prática cotidiana nas escolas; Realizações de atividades que propiciem o contato com a cultura africana e afrodescendente: exposições, mostras, danças, jogos, culinária, pesquisas, debates, discussões e atividades que tenham como foco a criança e o jovem negro, a sua família em diferentes contextos sociais e profissionais; Construção e desenvolvimento de projetos possíveis para serem desenvolvidos nas regências dos alunos nas escolas e centros de educação infantil.

3.3 Ações desenvolvidas em 2014 pela Equipe Multidisciplinar

Conforme orientações da SEED as atividades desenvolvidas pela Equipe Multidisciplinar foram planejadas e desenvolvidas, com distribuição mensal, da seguinte maneira:

Maio: Composição da Equipe Multidisciplinar 2014; Elaboração das atividades da Equipe Multidisciplinar.

Junho: Análise dos instrumentos internos do Colégio (PPP, PPC, PTD...); Discussões e estudos; Diagnóstico étnico-racial de alunos e educadores; Elaboração de pasta com sugestão de livros, artigos e filmes sobre a temática.

Julho: Estudo da legislação que ampara as relações étnico-raciais; Produção de artigo para imprensa sobre a temática; Elaboração de projetos para desenvolver em cada disciplina e apresentação no dia da Consciência negra; Revisão do Plano de ação da Equipe e Memorial Descritivo; Elaboração de sugestão de Plano de Trabalho Docente para Ensino Médio e Formação de Docentes sobre a temática.

Agosto: Discussões e estudos de material disponível; Encaminhamentos de ações em sala de aula: Filme a Vida Secreta das abelhas – Todas as turmas; Encaminhamento de Leitura de Livro Casa Grande & Senzala de Gilberto Freire nas turmas do Curso de Formação

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

de Docentes e posterior realização de painel para exposição no Dia Nacional da Consciência Negra.

Setembro: Encaminhamento de leitura de Poesias sobre a Cultura afro-brasileira e apresentação em momento específico para a comunidade escolar; Leitura e discussão dos cadernos temáticos História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Outubro: Pesquisa sobre comidas típicas africanas com alunos; Pesquisa e ensaio sobre danças africanas com alunos; Artigo para imprensa sobre as ações da Equipe Multidisciplinar 2014.

Novembro: Sensibilização sobre a temática; Evento de conscientização por ocasião do Dia Nacional da Consciência Negra – 20/11: Conscientização; Apresentação de Danças; Apresentação de Poesias; Exposição de Painel sobre o livro Casa Grande e Senzala; Degustação de Comidas típicas africanas; Seminário para a comunidade Escolar.

Dezembro: Avaliação, registros e arquivamento das ações realizadas durante o ano letivo.

No quadro abaixo é apresentado o cronograma de encontros nos quais as ações descritas acima foram desenvolvidas durante o ano de 2014.

Quadro 1. Datas dos encontros desta equipe Multidisciplinar – terças-feiras.

CRONOGRAMA DE ENCONTROS DE FORMAÇÃO - 2014							
Mês	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Carga - horária	Atividade
Junho	02/06	03/06	04/06	05/06	06/06	04 h	Formação
Julho	14/07	15/07	16/07	17/07	18/07	04 h	Formação
Julho/ Agosto	—	—	30/07	31/07	01/08	04 h	Formação
Agosto	04/08	05/08	—	—	—		
Agosto	18/08	19/08	20/08	21/08	22/08	04 h	Formação
Setembro	01/09	02/09	03/09	04/09	05/09	04 h	Formação
Setembro	15/09	16/09	17/09	18/09	20/09	04 h	Formação
Outubro	06/10	07/10	08/10	09/10	10/10	04 h	Formação
Outubro	20/10	21/10	22/10	23/10	24/10	04 h	Prática Pedagógica
Novembro	03/11	04/11	05/11	06/11	07/11	04 h	Formação
Novembro	17/11	18/11	19/11	20/11	21/11	08 h	Prática Pedagógica

FONTE: Equipe Multidisciplinar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Equipe Multidisciplinar desenvolve a cada ano o grupo de estudos sob a supervisão do Núcleo Regional de Educação e que tem a função de coordenar o trabalho que visa orientar todos os profissionais da instituição de ensino a observar suas práticas em relação ao grupo que forma nossa comunidade escolar, a refletir sobre situações em que ocorre desvalorização, desrespeito, discriminação, *bullying*, tendo como objetivo primordial o foco no combate de todas as formas de discriminação no ambiente escolar. Desses temas de reflexão são pensados planos de ação. Os planos de ação são constantemente avaliados pelos educadores e membros da Equipe Multidisciplinar na medida em que o trabalho avança no desenvolvimento das ações previstas e se obtém resultados.

Todas as atividades realizadas pela Equipe Multidisciplinar são avaliadas pela comunidade escolar, por meio da participação nas ações a serem desenvolvidas e pela análise dos registros feitos pela Equipe, que são registradas em atas e, posteriormente, arquivadas.

O trabalho desenvolvido pelas diferentes ações que ocorrem durante todo o ano letivo demonstra que o dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, não é trabalhado apenas como uma data folclórica e pontual, mas é o resultado de um projeto permanente desenvolvido pela escola que tem sua culminância neste dia.

Apesar de todo o empenho, acreditamos que a educação das relações étnico-raciais no Brasil é ainda um desafio, principalmente se entendermos que nosso papel de educador tem um compromisso com as mudanças sociais. “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar” (MANDELA, 1995).

De acordo com a Deliberação 04/06 – CEE, no Art. 1º e § 1º:

Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, assim como de atitudes, posturas e valores que preparem os cidadãos para uma vida de fraternidade e partilha entre todos, sem as barreiras estabelecidas por séculos de preconceitos, estereótipos e discriminações que fecundaram o terreno para a dominação de um grupo racial sobre outro, de um povo sobre outro (SEED-PR).

Destaca-se a importância da reflexão por parte dos educadores sobre o seu papel na formação e na informação dos alunos em relação ao que está proposto na lei. Sabe-se que há a obrigatoriedade da inserção de tais conteúdos no currículo, os quais são elencados no

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

início de cada ano letivo e previstos no Plano de Trabalho Docente de cada professor e não esporadicamente em datas comemorativas ou no dia 20 de Novembro, destacado em nosso calendário escolar como o Dia da Consciência Negra. Mas o que pensamos? Somos preconceituosos? Nossas ações diferem de nossas práticas? E nossos alunos? Como orientá-los para que respeitem a legislação, respeitem a diversidade e acima de tudo respeitem as pessoas que convivem. Precisamos refletir sobre nossa prática independente do que preconiza a lei.

Os resultados obtidos nestes anos de efetivo trabalho da proposta vêm contribuindo com atitudes cotidianas de respeito à diversidade cultural, mas acima de tudo, na conscientização de respeito à pessoa, na relação do professor com o conhecimento e com os valores da cultura e, sobretudo, com a autonomia intelectual de educadores e alunos.

5. REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso Em: 29 de set. de 2014.
- _____. **Lei 10.639/03** - que trata a obrigatoriedade de incluir no Currículo escolar as discussões referentes à História e Cultura Africana, Afro-brasileira.
- _____. **Lei 11.645/08** – que trata a obrigatoriedade de incluir no Currículo escolar as discussões referentes à História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena.
- _____. **Resolução 01/04, do Conselho Nacional de Educação** - que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.
- _____. **Parecer 03/04** - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais, do Conselho Nacional de Educação.
- _____. 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.
- _____. **Resolução 3399/2010** - relacionada à composição das Equipes Multidisciplinares.
- _____. **Instrução 010/2010** - relacionada às Equipes Multidisciplinares;
- CARNEIRO, E. **Candomblés da Bahia**. 9. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2008.
- COQUEIRO, E. A.; SILVA, E. T.; LOPES, T. A.; SANTOS, K. D.; ROCHA FILHO, L. C. P. **Equipe Multidisciplinar: uma experiência da educação das relações ético-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na rede estadual da educação básica do Paraná**. XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE, 2013.
- FIGUEIREDO, J.; ARAÚJO, P. C. Nkisi na diáspora. In: FIGUEIREDO, J. (org.). **Nkisi na Diáspora: raízes religiosas Bantu no Brasil**. São Paulo: Acubalin, 2013, p. 30-42.
- GADEA, C. A. **Negritude e Pós-africanidade**: críticas das relações raciais contemporâneas. Porto Alegre: Sulina, 2013.
- PARANÁ. **Cadernos Temáticos**: História e Cultura Afro-brasileira e Africana. SEED. Curitiba. PR. 2008.

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

- _____. **Cadernos Temáticos: Educando para as Relações Étnico-raciais II.** SEED. Curitiba. PR. 2008.
- _____. **Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Humberto de Alencar Castelo Branco – Ensino Médio e Normal de Santa Helena.** 2012.
- _____. **Proposta do Plano Curricular do Colégio Estadual Humberto de Alencar Castelo Branco – Ensino Médio e Normal de Santa Helena.** 2012.
- _____. **Departamento da diversidade.** Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=10>>. Acesso em: 29 de set. de 2014.
- _____. **Deliberação 04/06, do Conselho Estadual de Educação,** que trata das Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, 2006.
- SANTA HELENA. **Plano de Ação da Equipe Multidisciplinar do Colégio Estadual Humberto de Alencar Castelo Branco – Ensino Médio e Normal de Santa Helena.** 2014.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A REAFIRMAÇÃO DOS SABERES INDÍGENAS

Rosa Maria Cavalheiro¹
Jefferson Olivatto da Silva²

1. INTRODUÇÃO

O Estado Brasileiro tem implementado nos últimos anos políticas públicas voltadas à promoção da igualdade e justiça social, com ênfase à parcela da população historicamente marginalizada, e expropriada em seus direitos básicos, como população negra, indígena, quilombola, comunidades tradicionais de maneira geral, entre outros.

Neste sentido a Constituição Federal de 1988 pode ser considerada um marco nas relações entre o Estado e essas populações, pois, além de reconhece-las passou a garantir-lhes alguns direitos, negados até então:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988)

No que se refere à Educação Nacional na Lei de Diretrizes e Bases nº9394/96 também podemos perceber alguns aspectos que demonstram essa característica. Em seu artigo 78^a está definido que:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

¹ Graduada em História pela Unicentro, Guarapuava. PR, mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Unicentro, Guarapuava, PR". E-mail: "mariarosa0102@yahoo.com.br

² Pós doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná, docente do Programa de Pós Graduação em Educação da UNICENTRO Guarapuava, PR". E-mail: "jeffcassiel@yahoo.com

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (BRASIL, 1996)

Neste mesmo sentido, a Lei Federal 11.645 de 2008 que, alterando a LDB, passou a incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena na Educação Básica, criou também uma nova expectativa com relação à diminuição do preconceito e discriminação que estão postos em nossa sociedade, em especial nas relações étnico raciais presentes na escola.

Assim, faz-se necessária uma discussão bem mais ampla do que somente o ensino desta temática na escola, pois muitas vezes as abordagens desses assuntos derivam de uma formação baseada essencialmente na historiografia ocidental, sob o ponto de vista dos colonizadores europeus e consequentemente de um currículo que prioriza esses pontos de vista.

Este trabalho tem como objetivo promover discussões mais aprofundadas sobre a História e Cultura Indígena no ambiente escolar, subsidiando estas discussões com informações relevantes sobre o assunto, bem como de analisar os avanços, desafios e possibilidades proporcionadas pela Lei 11645/08, na perspectiva de uma educação não excludente e que valorize de fato a História, a cultura, e a identidade do povo indígena em nossa sociedade, pois é de grande importância trazer para o ambiente escolar os conhecimentos e as vozes desses sujeitos como elementos essenciais ao currículo escolar.

Para tanto apresentaremos aqui alguns aspectos referentes à legislação que trata do assunto e seus possíveis impactos nas práticas pedagógicas, apontando algumas possibilidades para estas ações, bem como apontando alguns equívocos cometidos quando se aborda desses assuntos de forma a dar um tratamento mais adequado às questões indígenas na escola.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As políticas públicas para a Educação com vistas ao atendimento à diversidade têm apontado atualmente algumas necessidades em busca de torna-la de fato diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, como determina a Constituição Federal Brasileira de 1988.

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Neste contexto apontamos a Lei Federal 11645 de 2008, como um importante dispositivo legal para a adoção de uma política de reparação das desigualdades historicamente proporcionadas pelo sistema educacional brasileiro. Lei esta que, tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Indígena na Educação Básica, trouxe um novo direcionamento às relações culturais na escola como um todo, pois deve contemplar a cultura indígena como importante elemento formador da identidade nacional, pois acrescenta estes aspectos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

As práticas docentes às quais se referem esta lei, devem ir ao encontro do que preconiza o Parecer 14/2004 do Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno, que estabelece as Diretrizes Nacionais para o ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana nas escolas, uma vez que as questões culturais indígenas também passaram a fazer parte do texto da lei.

A escola tem papel preponderante na eliminação das discriminações e para a emancipação dos grupos discriminados, ao propiciar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para a consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (BRASIL, 2004, p. 6).

Este parecer é de fundamental importância para que os profissionais da Educação possam compreender a complexidade que é implementar de fato a Lei à qual se refere e, ao mesmo tempo dá direcionamentos efetivos ao trabalho docente, pois ao apontar a necessidade de tornar o espaço educativo democrático e igualitário o referido Parecer não se refere somente aos sujeitos mas também a uma abordagem equânime dos conteúdos que fazem parte do currículo.

Sabemos que o ensino da temática em questão por si só não trará as mudanças que residem na intencionalidade da lei, pois a abordagem da História e Cultura Indígena deve trazer em seu bojo um ideal de valorização deste povo e reconhecimento de sua importância para a História e Cultura Brasileira, e isso requer um posicionamento político, onde se explicitam até mesmo as políticas educacionais defendidas pela escola.

Assim percebemos que as questões relacionadas ao Ensino da História e Cultura Indígena são muito mais complexas e profundas, e que esta discussão ainda carece de muita atenção pelas instituições públicas que atuam sobre educação, pois as leis necessitam sair do papel e se efetivarem nos ambientes escolares.

Quando a legislação nos aponta a necessidade de valorização dos aspectos culturais de um povo nos leva a refletir sobre a profundidade que isso representa, bem como nos leva a algumas indagações: por que a valorização dessas temáticas nos remete à legislação? Por que alguns aspectos merecem lugar nos textos legais e outros não?

3. DESENVOLVIMENTO

Historicamente no Brasil houve uma prevalência da cultura europeia, em especial dos países colonizadores em detrimento à dos povos colonizados. A história oficial foi escrita a partir da historiografia europeia e as populações indígenas ficaram à margem desse processo, restando aos seus sujeitos um lugar secundário na literatura e na própria História.

Sendo assim a Educação Brasileira se construiu a partir desses alicerces e desta forma, algumas culturas foram mais valorizadas do que outras, o que levou seus representantes, como é o caso dos povos indígenas, a uma luta contínua pela conquista dessa valorização ao longo do tempo. E esta luta se constituiu também em luta por direitos.

Feita esta breve consideração, voltemos ao tema central deste texto, que é o trato das questões indígenas pela escola, a partir da valorização de suas características.

A escola deve proporcionar aos alunos uma educação significativa e contextualizada no tratamento de seus conteúdos curriculares e neste sentido a ação pedagógica deve considerar os conhecimentos prévios dos alunos como ponto de partida para suas abordagens, oferecendo elementos para que os alunos possam de forma emancipada construir seus conceitos e elaborar suas opiniões e posicionamentos diante do mundo.

Diante disto apresentam-se dois aspectos que considero imprescindíveis para uma abordagem adequada das questões indígenas pela escola: o primeiro refere-se à abordagem

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

desses conteúdos na escola não-indígena, que deve reconhecer para desfazer os equívocos cometidos historicamente no seu tratamento; o outro são as práticas pedagógicas relacionadas à escola indígena, aquela que atende as comunidades indígenas e o trato pedagógico que esta dá aos aspectos culturais específicos da comunidade a que se destina.

A partir da Lei 11.645 de 2008 as preocupações com a abordagem da temática indígena passaram a ocupar um espaço até então inexistente na escola. A obrigatoriedade desses conteúdos trouxe um movimento diferente para as discussões sobre a organização do trabalho pedagógico, pois o que se fez até então, ou, pelo menos durante muito tempo, foi apresentar na escola os estereótipos criados e reproduzidos por décadas pela história e pela literatura que trata do assunto.

Falar sobre a cultura indígena na escola requer a superação de preconceitos e equívocos cometidos historicamente. Segundo FREIRE (2000, p.17)

É importante discutir essas idéias equivocadas, porque com elas não é possível entender o Brasil atual. Se nós não tivermos um conhecimento correto sobre a história indígena, sobre o que aconteceu na relação com os índios, não poderemos explicar o Brasil contemporâneo. As sociedades indígenas constituem um indicador extremamente sensível da natureza da sociedade que com elas interage. A sociedade brasileira se desnuda e se revela no relacionamento com os povos indígenas. É aí que o Brasil mostra a sua cara. Nesse sentido, tentar compreender as sociedades indígenas não é apenas procurar conhecer “o outro”, “o diferente”, mas implica conduzir as indagações e reflexões sobre a própria sociedade em que vivemos.

Ainda segundo FREIRE os equívocos que cometemos ao abordar as questões indígenas são basicamente cinco: tratar o índio genericamente, considerando-o como um todo homogêneo; considerar como uma cultura atrasada, primitiva, abordá-las de modo a deixá-las no passado; tratá-las como culturas congeladas e não considerar o índio como parte do povo brasileiro, separando-o dos elementos formadores da identidade nacional. Esses equívocos nos levam a reafirmar ainda mais os preconceitos e discriminação a que estes sujeitos estiveram e estão expostos em nossa sociedade. Ao desconsiderar a riqueza cultural desses povos estamos privando nossos alunos e nossa sociedade de maneira geral de conhecer e de valorizar uma parcela de nossa própria história, de nossa própria identidade.

MELLO (2012) considera o processo educativo como um elemento importante no processo de compreensão da vida e do mundo. A autora chama este processo de

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

aprendizagem dialógica, em que as pessoas refletem sobre sua cultura e podem compreender a cultura do outro:

O reconhecimento da diversidade e da diferença como riqueza humana e fonte de conhecimento completa o ciclo de princípios da aprendizagem dialógica para o desenvolvimento da condução da própria vida e de participação na construção de um mundo melhor para todos (MELLO, 2012, p. 48).

A relevância de se refletir sobre a cultura do outro pode contribuir significativamente na afirmação e valorização de nossa própria identidade. Assim, se nossos alunos puderem ter acesso a uma educação que valorize a diversidade de culturas existente em seu entorno, verá sua própria cultura valorizada e conseqüentemente proporcionará um convívio mais harmonioso na escola e na sociedade como um todo.

Outro aspecto muito importante que toma corpo entre as preocupações pedagógicas no trato das questões indígenas é justamente como elas são abordadas pelas escolas territorializadas nas terras indígenas, onde o público alvo são os próprios protagonistas dessa cultura. E nesse aspecto vale voltar às questões legais, pois às comunidades indígenas são garantidas:

[...] a afirmação das identidades étnicas, a recuperação das memórias históricas, a valorização das línguas e ciências dos povos indígenas e o acesso aos conhecimentos e tecnologias relevantes para a sociedade nacional (BRASIL, 1996, p. 79)

Desta forma há que se superar as práticas pedagógicas que desconsideraram, ao longo de nossa história, os saberes e conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, pois ao hierarquizar as culturas a nossa história inferiorizou os conhecimentos de povos que tiveram participação indiscutível na formação de nossa sociedade.

Na escola indígena estas considerações são ainda mais importantes pois o que se fez ao longo do tempo foi uma educação para os índios e não uma prática advinda dos conhecimentos próprios das comunidades, partindo de seus costumes e modos de vida.

Ao reconhecer a importância da diversidade sociocultural das populações indígenas, a escola tem a possibilidade de superar ideias ultrapassadas sobre esses povos, desconstruindo assim preconceitos, estereótipos e a desfazer equívocos como os que comentamos anteriormente.

Uma escola indígena se faz com os conhecimentos que esta população traz, com a riqueza de suas contribuições para a cultura nacional valorizando os saberes tradicionais e as

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

trajetórias desses povos para que a identidade de suas crianças não seja inferiorizada e relegada ao papel secundário no mosaico cultural do Brasil.

Não se trata aqui de colocar em pé de igualdade conhecimentos tradicionais e científicos, mas sim de dar a ambos a devida importância, sem cometer o erro de hierarquiza-los, pois:

Em cada sociedade, inclusive na nossa, contemporânea, o que vem a ser, só de início de conversa, “conhecimento” ou “saber”? Em que campo se enquadram? Quais suas subespécies, seus ramos, suas especialidades? E como se produz? A quem é atribuído? Como é validado? Como circula? Como se transmite? Que direitos e deveres gera? Todas essas dimensões já separam de saída o conhecimento tradicional e o conhecimento científico. Nada, ou quase nada, ocorre no primeiro da mesma maneira em que ocorre no segundo (CUNHA, 2009, p. 19).

A educação escolar indígena deve contribuir para que a educação indígena seja central nas ações pedagógicas, onde a revitalização e a valorização da memória oral dos mais velhos tenha lugar nas abordagens escolares, para que tanto os saberes tradicionais quanto os científicos sejam considerados para a reafirmação da identidade destes povos e o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, de forma a proporcionar a emancipação e o empoderamento dessas comunidades no que diz respeito às suas lutas e conquista de direitos.

4. CONCLUSÃO

A educação brasileira tem trilhado caminhos significativos rumo a um tratamento adequado das diferenças culturais de seu povo. As conquistas legais contribuíram para que esses avanços ocorressem e as populações historicamente marginalizadas passaram a adquirir direitos negados até então.

Entretanto há muito ainda o que se fazer para que os saberes tradicionais indígenas ocupem seu espaço de direito na educação escolar de forma a valorizar e reafirmar a identidade de seus descendentes, dando condições de sobrevivência de suas práticas culturais tradicionais bem como de empoderar estas comunidades na convivência harmoniosa com a sociedade envolvente.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, p.1, 5 out. 1988.

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

- BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei n.11645, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p.1, 10 jan.2003.
- BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/** Ministério da Educação, Secretaria Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 2002.
- CUNHA. Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify. 2009
- FREIRE, J.R. Bessa. **Cinco idéias equivocadas sobre o índio**. In Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH). Nº 01 – Setembro 2000. P.17-33. Manaus- Amazonas.
- MELLO. Roseli Rodrigues de. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível**. Roseli Rodrigues de Mello, Fabiana Marini Braga, Vanessa Gabassa. São Carlos: EdUFSCar, 2012.
- PARANÁ. **Caderno Temático da Educação Escolar Indígena**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação da Educação Escolar Indígena. Curitiba: SEED – Pr., 2006.

A LEI MARIA DA PENHA E O FEMINISMO DA DIFERENÇA

Flávia Candido da Silva¹

1. INTRODUÇÃO

O feminismo da diferença é a proposta teórica que advoga pela detecção da hierarquização dos saberes em razão do gênero², principalmente nos campos da filosofia e da psicologia do desenvolvimento da moral e da ética. A Lei Maria da Penha³ se propõe não somente a criminalizar condutas, pois estas já estão todas previstas no Código Penal, mas a punir e coibir de outras maneiras os episódios destas condutas quando cometidos em razão do gênero, atendendo às demandas específicas que requer a violência familiar.⁴ Assim nos propomos a pensar neste artigo acerca do feminismo da diferença como suporte teórico e exemplo prático de política pública de Estado a favor da visibilização da violência de gênero, no sentido de vislumbrar esta lei como uma emersão de diferenças hierarquizadas, que eram até então invisíveis no ordenamento jurídico brasileiro.

2. CONTEXTO DA PROMULGAÇÃO DA LEI MARIA DA PENHA

As práticas violentas contra a mulher acontecem ao longo dos tempos em quase todas as sociedades, embora aqui esteja em pauta somente o cenário brasileiro após a era da industrialização. Ao final da década de 60, EUA e Europa experimentaram uma nova cultura: a revolução sexual (o amor livre, a pílula anticoncepcional, o fortalecimento dos

¹ Mestranda do Programa de Ciências Sociais pela UNESP, Especialista em Antropologia pela USC, Graduada em Direito pela UNIOESTE. E-mail: flaviacandido_adv@hotmail.com

² A expressão gênero aqui é utilizada de acordo com o aporte teórico que considera o 'ser' mulher ou homem como resultado de direcionamentos culturais impostos desde o nascimento, que vão definir os papéis e identidades atribuídos a cada um destes. Definições estas que serão elemento constitutivo das relações sociais e históricas fundadas sobre diferenças percebidas entre os dois sexos. Diferenças tais, que não seriam apontadas se não fossem utilizadas sistematicamente como eixo de dominação do masculino sobre o feminino. Portanto, a violência de gênero (ou em razão do gênero) é uma violência política e simbólica, que se torna, porém, impressa de realidade quando se traduz em práticas violentas contra mulheres.

³ Lei nº 11.340/2006, assim chamada em homenagem à Maria da Penha Maia Fernandes, que por vinte anos militou sua aprovação para ver o ex-marido agressor preso. Ele tentou assassiná-la duas vezes, uma delas deixou Maria paraplégica.

⁴ Por violência familiar aqui entenderemos aquelas cometidas contra quaisquer entes, consanguíneos ou não, residentes no mesmo domicílio ou não, (sejam mulheres, filhos, enteados, sobrinhos, etc.) conforme se dá no entendimento jurisprudencial brasileiro. Por questão de ordem, e por entender que não há espaço num só artigo para discutir todos os tipos de violência familiar, restringiremos a discussão àquela cometida contra mulheres, primeiramente por serem as vítimas mais frequentes e também por ser já objeto de pesquisas anteriores, havendo desta maneira, maior campo de discussão sobre o assunto.

movimentos feministas e homossexuais, as discussões sobre aborto, o trabalho feminino fora do lar, o divórcio) trazendo transformações nítidas no relacionamento entre homens e mulheres (LUSTOSA, 2001, p.67).

Neste ponto temos que destacar a dimensão de importância do trabalho feminino fora do ambiente doméstico. Sempre houve ao longo da história mulheres que prestavam serviços fora de suas residências, porém após a industrialização moderna trabalhar ganhou outro status por conta da remuneração, embora baixa. Esta incorporação da mulher na força de trabalho remunerado, aumentou o seu poder de barganha *vis-à-vis* o homem, abalando a legitimidade da dominação deste em sua condição de provedor da família (CASTELLS, 1999, p.32).

A liberação da mulher fez-se acompanhar de várias revisões comportamentais. A moda foi o parâmetro da liberdade: surgiram a minissaia e o biquíni. Os anos 70 trouxeram mudanças na relação homem – mulher: a sexualidade, o corpo, as questões sexuais femininas passaram a ser enfocadas pelas revistas e obras literárias. Em meio a todas estas mudanças, houve uma crescente participação da mulher no espaço político público e masculino (CASTELLS, 1999, p.32).

No Brasil estas influências foram sentidas e vistas nesta mesma época. Movimentos feministas com reivindicações para a punição de parceiros agressores, maior participação feminina no sistema político, garantias trabalhistas para gestantes e pós-parto, foram manchete nos jornais do país, mulheres vestindo minissaias ou biquínis causaram furor e fizeram história como símbolos desta ‘revolução’.

Neste momento, o movimento feminista ganha força, e casos de violência doméstica passam a ser assunto e capa de jornais, sob a cobrança de feministas por justiça e punição. Tais cobranças também acompanharam a revisão da teoria jurídica da legítima defesa da honra, muito aplicada à época, onde se presumia legítimo o crime do marido cuja esposa não tivesse conduta moral ilibada e fidelidade inquestionável, teoria tal que isentava a culpa do agressor e tirava a pretensão punitiva do judiciário brasileiro. Observando as discussões nos jornais e o aumento do número de condenações por violência doméstica o cenário da violência em razão do gênero no Brasil começa a mudar, e com este panorama muitas mulheres sentiram-se encorajadas a denunciar seus agressores.

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Contudo, tais mudanças não se fazem pacificamente porque elas deslegitimam aquele poder que era historicamente masculino. Quem antes decidia pela vida ou pela morte da parceira já não contava mais com tanta liberdade, e mais que isso, também já não poderia mais opinar de maneira proibitiva acerca da conduta financeira, moral e sexual da parceira, esta subtração de poder era naquela época, e ainda nos dias de hoje têm este efeito, um gerador de conflitos interpessoais, para Manuel Castells, essa não foi nem será uma revolução de veludo:

A paisagem humana da liberação feminina está coalhada de cadáveres, de vidas partidas, como acontece em todas as verdadeiras revoluções. Entretanto, não obstante a violência do conflito, a transformação da conscientização da mulher e dos valores sociais ocorrida em menos de três décadas em quase todas as sociedades é impressionante e traz consequências fundamentais para toda a experiência humana, desde o poder político até a estrutura da personalidade.

O índice de denúncias contra homens agressores no Brasil aumentou significativamente nas últimas décadas (SANTOS, 2011, p. 03), não somente porque as práticas violentas tenham se elevado, mas porque as mulheres já não se submetem mais a elas. Isto significa dizer que as mulheres estão batendo às portas da justiça exigindo soluções: elas não querem mais ser invisíveis, querem ter o mesmo peso de cidadania e dignidade que os homens.

É fato que a violência contra o gênero feminino não era abarcada pelos códigos brasileiros até certo tempo atrás. As condutas eram tipificadas sem levar em consideração marcadores externos ao ato delituoso em si, e por isso o judiciário convivia com algumas incoerências por não levar em consideração justamente a relação de intimidade (ou intimidação) e de poder (emocional, financeiro etc.) em que acontecem estas violências.

Felizmente este panorama começou a ser alterado, embora com algumas limitações, após a intensa manifestação dos grupos feministas. Durante toda a década de 80, os movimentos feministas no Brasil definiram e puseram em prática diferentes estratégias para atuar em relação a este quadro. Barsted (*Apud* IMIG, 2005, p. 113) menciona que foram passeatas, debates na imprensa, encontros, seminários e publicações que procuraram chamar a atenção para o absurdo da tese da legítima defesa da honra e para a necessidade de alterar o padrão cultural que legitima a violência contra a mulher (Barsted *Apud* IMIG, 2005, p.113).

Lastreado nesta perspectiva, o Governo Federal lançou em 2004/05, a Política Nacional de Enfrentamento a Violência Contra as Mulheres, cuja finalidade é estabelecer conceitos, princípios, diretrizes e ações de prevenção e combate à violência contra as mulheres, assim como de assistência e garantia de direitos às mulheres em situação de violência.

Ainda nesta esteira, foi promulgada em 2006 a Lei nº11.340 (Maria da Penha), que trouxe inegável avanço na visibilização da violência em razão do gênero e na mobilização judiciária para o impedimento desta. Entre outras benesses, a Lei prevê o atendimento da mulher por equipe multidisciplinar, a ser integrada por profissionais especializados nas áreas psicossocial, jurídica e de saúde (BRASIL, 2013).

Contudo, esta Lei não consegue abranger todos os contextos da delicada situação familiar em que vive uma mulher vítima de violência. Submetida a um relacionamento violento, ela pode não se sentir capaz de romper o vínculo de perversidade com seu agressor, justamente pelas ameaças e humilhações sofridas, tão reiteradas a ponto de minar e comprometer sua identidade, vendo-se imersa nesta realidade de tal forma que pensa ser impossível a reversão.

3. CRÍTICAS À CRIMINALIZAÇÃO DE CONDUTAS POR NÃO SER MANEIRA EFICAZ DE COIBÍ-LAS

Para os estudos da criminologia crítica, essa dupla criminalização da conduta (tipificada no código penal com o agravante da relação familiar) não coíbe novos episódios por não solucionar a matriz ou as matrizes desses atos além de duplicar também a vitimação feminina porque além de violentadas pelo parceiro ainda o são também pela violência institucional que reproduz a violência estrutural das relações sociais patriarcais e de opressão sexista, sendo submetidas a julgamento e divididas (ANDRADE, 2003, p.59).

ANDRADE ainda aponta outra falha nesta operação, quando afirma que pouca proteção real ou simbólica pode esperar-se de um sistema penal dominado por homens socializados na cultura patriarcal e impregnados de valores profundamente machistas:

O sistema penal é ineficaz para proteger as mulheres contra a violência porque, entre outros argumentos, não previne novas violências, não escuta os distintos interesses das vítimas, não contribui para a compreensão da própria violência [...] e gestão do conflito ou muito menos para a transformação das relações de gênero.

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Há posicionamentos doutrinários clássicos no sentido de que é necessário sustentar a criminalização de condutas opressoras no sistema penal, porém, a vertente crítica entende que isto seria somente redimensionar a situação, transformando um problema social em problema penal, desencadeando assim ainda mais violências.

Assim diz ANDRADE:

A conversão de um problema privado em problema social e deste em problema penal é uma trajetória de alto risco, pois, regra geral, equivale a duplicá-lo, ou seja, submetê-lo a um processo que desencadeia mais violência e problemas do que aqueles a que se propõe resolver, pois o sistema penal também transforma os problemas com que se defronta.

E isto porque se trata de um (sub) sistema de controle social seletivo e desigual (entre homens e mulheres) e porque é, ele próprio, um sistema de violência institucional que exerce seu poder e seu impacto também sobre as vítimas. E, ao incidir sobre a vítima mulher a sua complexa fenomenologia de controle social – a culminação de um processo de controle que certamente inicia na família – o sistema penal duplica ao invés de proteger a vitimação feminina.

Além disso, é preciso atentar que se trata de um processo violento e não de um ato isolado. Quando pensamos em como estão sendo construídos os posicionamentos e as formas de enfrentamento do poder judiciário, há que se perguntar sobre como julgar, como mediar, e como conciliar os sujeitos não em torno de um isolado ato já passado, mas em torno de ações contínuas que provavelmente se dão num contexto de relacionamento onde convivem insidiosamente amor e violência (MACHADO, 2002, p.22).

MACHADO ainda reforça:

Se o elemento desencadeador do processo judicial é apenas um único ato violento, os processos de mediação, transação e conciliação se dão entre sujeitos imersos num processo violento. Não se trata de mediação entre pares, mas entre parceiros em posições desiguais de poder. O processo violento se dá num contexto cultural fortemente tolerante em relação ao controle pela força do homem sobre sua companheira. Os valores culturais que legitimam o controle das mulheres pelos homens, os tornam desiguais.

Independentemente do posicionamento adotado, não se pode olvidar que a violência de gênero é sim um problema do Estado, em que pese às demandas que gera tanto em saúde pública quanto com aparato policial e proteção às vítimas. A atuação pública sobre tal violência é crucial para fazer frente à gravidade de seu impacto nos direitos das mulheres (MACHADO, 2002, p.22).

4. FEMINISMO DA DIFERENÇA E A VISIBILIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA EM RAZÃO DO GÊNERO

O feminismo é um movimento plural, porque não possui uma só voz, nem uma única demanda ou vertente. Então, perante essa imensa heterogeneidade de enunciações, assim como são múltiplas as formas de violência, também são multiplicadas as formas pelas quais as mulheres gostariam de respondê-la (ANDRADE, 2003, p.61).

Dentre estes feminismos, utilizaremos aqui como categoria de análise para o objeto da discussão, aquele intitulado 'Feminismo da Diferença', que aponta para as diferenças de gênero e para a maneira com que estas diferenças são hierarquizadas e demarcadas em diversos campos. O movimento tem início na década de oitenta, especialmente a partir dos estudos da filósofa americana Carol Gilligan, que inquietou-se ao perceber dois modos de falar e pensar em relação a mulheres e homens por parte dos pensadores e filósofos históricos, reforçados pelos que publicavam naquela época, porque reproduziam o modo de pensar sem se dar conta de que na gênese da produção daqueles conhecimentos havia uma hierarquização de saberes, onde a moral e a ética masculinas eram tidas como superiores na escala estabelecida para as proposições acerca dos sujeitos.

Ela então volta a atenção de suas pesquisas ao fato de que os 'sujeitos morais', propostos na gênese da filosofia moderna, não eram de maneira nenhuma neutros, mas tinham gênero (GILLIGAN, 1990, p.47). A autora discutiu as diferenças de gênero especificamente no campo da psicologia e da filosofia da moral. Realizou uma crítica às pesquisas de Lawrence Kohlberg sobre o desenvolvimento moral, e por conseguinte à Jean Piaget, porque Kohlberg debruçava-se sobre as teorias de Piaget na formação de crianças para explicar o desenvolvimento da moral. Gilligan propõe em sua obra a existência de diferenças hierarquizadas entre o raciocínio moral feminino e masculino, demonstrando que tais hierarquias invisibilizam e subalternizam os saberes femininos, considerados de segunda ordem, ou de menor relevância nas categorias de análise destes teóricos. Para tanto, ela busca em seus textos, abrir os conceitos de ética e moral ao cerne, revelando quais são os requisitos elencados na filosofia e na psicologia para que o sujeito seja considerado em consonância com a ética e a moral estabelecidas, para ao fim, revelar que tais requisitos são absolutamente masculinos, pois partem de agentes qualificadores que somente têm atribuição os homens.

Em 1990 Gilligan lança 'Uma Voz diferente', mostrando que a ética feminina também existe, acontece e se estabelece de forma diferente. A autora avalia a ética e a moral partindo de perspectivas diferentes. Mulheres e homens, na verdade, nunca partilharam o mundo em igualdade de condições e, ainda hoje, embora a condição feminina venha evoluindo, a mulher continua arcando com um pesado fardo, 'handicap', como nomeia Beauvior (1980): "Mesmo quando os direitos lhes são arbitrariamente reconhecidos, uma forte pressão do hábito impede que a mulher encontre nos costumes expressão concreta de sua dignidade, respeito e reconhecimento efetivo".

A história construída e escrita por homens nega às mulheres o direito e o reconhecimento efetivo de seu lugar e potencial, destinando-lhes o papel de compreensiva e passiva. Esta condição coloca-nos numa posição na qual é proibido reivindicar como sujeito capaz de ter vontade própria, por não possuir os meios concretos para tanto. Os perigos e injustiças da dominação e pela falta de respeito para com a diferença são denunciados por Gilligan. O direito a discernir diante da particularidade de uma cultura dominante, elevada à categoria universal, reivindica um modelo de educar diferente das formas clássicas, que mantém a estrutura social de dominação dos mais fracos (GILLIGAN, 1990, p.20).

Os estudos de Gilligan estão entre as temáticas contemporâneas da filosofia moral que buscam apreender e compreender a diferença moral nos principais conflitos das relações que envolvem jogos desiguais de força, seja na esfera de hierarquia ou poder. Os próprios traços que tradicionalmente têm definido a bondade das mulheres, seu cuidado e sensibilidade às necessidades dos outros, são aqueles que as assinalam como deficientes no desenvolvimento moral (GILLIGAN, 1990, p.21).

As mulheres parecem mais inclinadas a revelar sentimentos de empatia e simpatia, seu julgamento é mais contextualizado, imerso nos relacionamentos e seus pormenores. Não seria aspecto para uma análise discriminatória do julgamento e enquadramento moral, colocando a mulher como fraca ou deficiente, mas sim uma manifestação de maturidade moral que encara o eu como imerso numa rede de relacionamentos com os outros (PEREIRA, 2013, p.47).

O mais impressionante entre essas diferenças são as imagens de violência nas respostas do menino, retratando um mundo de confronto perigoso e conexão explosiva; e a menina enxerga um mundo de cuidado e proteção, uma vida vivida com outros a quem pode

“amar tanto ou até mais do que ama a si mesma” (PEREIRA, 2013, p. 49). Uma vez que a concepção de moralidade reflete o entendimento de relacionamentos sociais, essa diferença nas imagens do relacionamento causa uma mudança no próprio preceito moral (GILLIGAN, 1990, p. 50).

O predomínio da violência na fantasia masculina, como as imagens explosivas no julgamento moral do menino, está em consonância com a perspectiva de agressão como endêmica nos relacionamentos humanos. Essas fantasias, segundo a autora, revelam um mundo onde a conexão é fragmentada e a comunicação é falha, onde a traição ameaça porque parece não haver meio algum de saber a verdade, pois para o masculino a verdade está na lógica e não existe verdade nos relacionamentos pessoais (GILLIGAN, 1990, p. 23).

Ao reivindicar sua inteligência, sua sexualidade, educação, o movimento feminista julgava que o seu autodesenvolvimento estaria ligado ao exercício da razão. Via a educação como atitude decisiva para as mulheres adquirirem seu próprio controle. Ainda hoje as questões deste gênero continuam a suscitar o fantasma do egoísmo, o medo que a liberdade para a mulher leve-a ao abandono dos relacionamentos.

Assim, o diálogo entre os direitos e responsabilidades, no seu debate público e em sua representação psíquica, focaliza os conflitos causados pela inclusão das mulheres no pensamento sobre responsabilidade e relacionamentos. Ao mesmo tempo em que esse diálogo elucida alguns dos aspectos mais enigmáticos da oposição das mulheres aos direitos das mulheres, também esclarece como o conceito de direito conduz o pensamento das mulheres sobre conflitos de escolha moral (GILLIGAN, 1990, p.23).

Os referenciais teóricos do feminismo da diferença não dão conta de que masculino e feminino devem ser iguais, ser diferente não é ruim. Ruim é hierarquizar politicamente essa diferença, excluindo ou diminuindo as mulheres. Wallerstein (2004, p. 01) diz que o pensamento feminista é um pensamento crítico na medida em que ele desconfia das coisas que nos parecem como naturais, e que esse feminismo deve combater toda a opressão que se funde numa hierarquização da diferença.

Mas, antes de pensar sobre diferença pensemos em igualdade. As mulheres querem igualdades políticas, na concessão de direitos, oportunidades de trabalho, condições de vida, igualdade real e simbólica em relação aos homens, e se esta relação é polarizada, hierarquizada ou, no mínimo tensa, sinaliza que não há essa equalização. Então reivindicar igualdade não é reivindicar ser idêntico, e sim o direito de possuir os mesmos patamares de consideração e relevância.

Por isso a teoria do feminismo da diferença nos faz pensar que as diferenças não sejam a causa da redução do reconhecimento das mulheres. Para Scott (1991, p. 01) a igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente. Não é a ausência ou a eliminação da diferença, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração.

Para que sejamos iguais primeiro é preciso emergir as diferenças, saber quais e quantas são, para identificar quais marcadores devem ser respeitados e quais deverão ser nivelados. Nesta esteira de pensamento, o feminismo da diferença nos dá suporte para a avaliação da Lei Maria da Penha como instrumento de visibilidade, empoderamento das mulheres e equalização desta hierarquia, pois, no momento em que uma série de condutas que já estão enquadradas no Código Penal (agressão, ameaça, etc.) são apartadas em outra Lei e elevadas a um outro patamar de punição por terem sido cometidas contra um grupo/sujeito específico (mulher), tal iniciativa do Estado se torna uma amostra vívida do que a teoria do feminismo da diferença de Gilligan propõe: lança luz à diferença para que ela seja combatida de maneira a se buscar pela simetria.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imprescindível lembrar que a teoria de Gilligan refere-se às diferenças existentes especificamente no campo do raciocínio moral, no desenvolvimento dos sujeitos, na formação da ética e da moral. Suas pesquisas apontaram para a hierarquização em razão do gênero na gênese destes conceitos, com críticas fortes aos teóricos da filosofia histórica, da psicologia do desenvolvimento, e por conseguinte aos teóricos nos quais estes se pautavam, apontando para a necessidade de uma complementariedade entre as perspectivas femininas e masculinas. A leitura feita aqui se vale da análise da Lei Maria da Penha como forma instrumental do feminismo da diferença para visibilização deste tipo específico de violência, uma teoria que toma corpo e se constitui como iniciativa do Estado para proteger as mulheres e punir agressores. Por esta razão é preciso aplaudi-la pelo serviço que presta em sua concepção epistemológica ao feminismo da diferença, visto que traz à luz diferenças entre violências e punições tipificadas pelo código penal e violências em razão do gênero, que a olho nu seriam idênticas e agora estão evidenciadas.

6. REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Sistema penal máximo x cidadania mínima**: códigos da violência na era da globalização. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Vol I e II. Tradução de Sergio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- CASTELLS, Manuel. Era da informação, Vol. II - **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1990.
- GILLIGAN, Carol. **Joining the Resistance**. Cambridge: Polity Press, 2011.
- LUSTOSA, Ana Jussara. **Violências e Gênero: Coisas que a gente não gostaria de saber**.org. Patrícia Krieger Grossi, Graziela C. Werba – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.
- MACHADO, Lia Zanotta. **Atender vítimas, criminalizar violências. Dilemas das delegacias da mulher**. Série Antropologia, Brasília, v. 319, p. 1-23, 2002.
- PEREIRA, Ires Aparecida Falcade. **Ética do cuidado X Ética da Justiça: O Olhar Feminino de Estudantes Privadas de Liberdade**. Curitiba, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, 2013.
- SANTOS, Ana Cláudia Wendt dos; MORE, Carmen Leontina Ojeda Ocampo. **Repercussão da violência na mulher e suas formas de enfrentamento**. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 21, n. 49, Aug. 2011. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2011000200010&lng=en&nrm=iso Acesso em: 25 jan. 2014.
- SCOTT, Joan W. **O enigma da igualdade**. Estudos feministas. Florianópolis, vol. 13 num1. PP. 11-30, janeiro-abril/2005. 1991.
- WALLERSTEIN, Valeska. **Feminismo como pensamento da diferença**. Labrys (estudos feministas) janeiro/julho, 2004. Disponível em: <http://www.tanianavarrowswain.com.br/labrys/labrys5/textos/valeskafeminismo.htm>.> Acesso em: 25 jan. 2014.

**A MULHER IDOSA:
o olhar sobre si retratado nas obras de Adélia Prado e Cecília Meireles**

Jaqueline Pizzi Melchior¹
Vera Lucia de Souza Garcia²
Valdeci Batista de Melo Oliveira³

1. O INÍCIO DA VELHICE

Para a Organização Mundial da Saúde a entrada na velhice ocorre a partir dos 60 anos. No Brasil, a Lei nº 8.842 de 04 de janeiro de 1994, também considera essa idade e dispõe sobre a política nacional do idoso e cria o conselho Nacional do Idoso entre outras providências. Em 1º de outubro de 2003 o Ministério da Saúde declara que os brasileiros com mais de 60 anos representam 8,6% da população e que esta proporção chegará a 14% em 2025 (32 milhões de idosos). A partir disso, o envelhecimento tornou-se questão fundamental para as políticas públicas e por meio da Lei 10.741 criou-se o Estatuto do Idoso que regula seus direitos para que sejam garantidos assegurando-lhes:

[...] todas as oportunidades e facilidades, para preservação de sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade. (BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2003).

Para a Organização das Nações Unidas (ONU) as condições de um país é que determinam o início da velhice. Os países desenvolvidos têm esse estágio iniciado aos 65 anos, enquanto que os países em desenvolvimento devem considerar os 60 anos de idade. Embora haja muitas variáveis individuais e sociais a se considerar, a cada época a sociedade

¹ Aluna do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, Nível de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, UNIOESTE, professora da rede estadual de ensino em Cascavel, PR. E-mail: jaqueline_pizzi@hotmail.com.

² Aluna do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, Nível de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, UNIOESTE, professora da rede estadual de ensino em Moreira Sales, PR. E-mail: vera.souza.garcia@hotmail.com

³ Professora Doutora em Literatura lotada no colegiado de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus Cascavel. E-mail: valzinha.mello@hotmail.com.

estabelece novos critérios para agrupar as categorias etárias. Isso ocorre devido às mudanças evolutivas a partir de questões biológicas, sociais, históricas e culturais.

Parece então difícil teorizar sobre o conceito de velhice quando até mesmo os critérios médicos encontram dificuldade, pois, uns demarcam o período da aposentadoria, outros apontam o surgimento dos primeiros sinais de debilidade ou dependência. Se considerarmos o contexto cultural, encontraremos sociedades como os orientais, que respeitam e valorizam o idoso em oposição à sociedade brasileira contemporânea onde os velhos necessitam de leis para garantir os seus lugares.

Na sociedade mundial, diversos estudiosos e pesquisadores determinaram parâmetros para assinalar a velhice. Entre eles, Durigan e Queiroz, (2005, p. 114) que a definem como “um conceito genérico e abstrato em que estão incluídas pessoas com 60 anos ou mais” que passou a existir a partir do século XVII, com a instituição da ciência do evolucionismo. Nesse sentido, Costa (1998) argumenta que, por estar inserido num campo de valores, ainda é um tema muito difícil de ser enfrentado, seja para os mais jovens ou para o próprio idoso, que, na maioria das vezes, passa a se sentir inútil ao perceber suas capacidades físicas diminuídas, sua saúde fragilizada a ponto de não conseguir mais definir um papel social que permita preservar a sua própria imagem de cidadão cumpridor de seus deveres.

Norberto Bobbio, jurista e filósofo italiano, nascido em 1909, que se autodeclarou “filho do século XX”, escreveu: “O mundo dos velhos, de todos os velhos, é, de modo mais ou menos intenso, o mundo da memória.” Bobbio (1997). Esse autor, que adentrou aos 80 anos de idade ao mesmo tempo em que saiu do século XX retratou bem a estética da velhice para muitos velhos. E sobre a própria velhice, depois de comparar o *status* social do velho nas sociedades antigas e no mundo contemporâneo e de buscar explicações para a mudança, constatou que a segurança, o conforto e o refúgio do idoso são as suas lembranças do passado, e disse sobre si mesmo:

Tenho uma velhice melancólica, a melancolia subentendida como a consciência do não-realizado e do não mais realizável. A imagem da vida corresponde a uma estrada cujo fim sempre se desloca para frente, e quando acreditamos tê-lo atingido, não era aquele que imaginávamos como definitivo. A velhice passa a ser então o momento em que temos plena consciência de que o caminho não apenas não está cumprido, mas também não há mais tempo para cumpri-lo, e devemos renunciar à realização da última etapa. (BOBBIO, 1997, p. 31)

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Buscamos então em Freud, o criador da psicanálise, alguns dados que nos aproximam de suas ideias sobre a velhice e de seu próprio processo de envelhecimento. É preciso lembrar que sua produção intelectual foi influenciada pelos acontecimentos trágicos em sua vida pessoal, como o fato de ser um judeu em uma sociedade antissemita que lhe negou o direito de escolha entre todas as carreiras profissionais podendo optar apenas entre Medicina e Direito. Ao optar pela medicina, aproximou-se ainda mais do contexto social e político de um mundo devastado por guerras, fome, violência e doenças.

Para Freud a velhice ocorreria por volta dos 50 anos:

Em uma idade próxima aos 50 anos criam-se condições desfavoráveis à psicanálise. A acumulação de material psíquico dificulta o trabalho, o tempo necessário para a recuperação torna-se longo demais e as possibilidades dos processos psíquicos acharem novos caminhos começam a se paralisar. (REVISTA KAIRÓS, 2000)

Tal citação Freud fez por volta de seus 47 anos e apenas um ano mais tarde declarou ainda que “os velhos não são educáveis”, pois, as pessoas próximas dos 50 anos necessitavam de uma “plasticidade dos processos anímicos” para que sua relação com os tratamentos analíticos pudesse ser empreendidas. Isso revelava seu posicionamento contrário à aplicação do método psicanalítico em pessoas idosas. Foi apenas em 1937, aos seus 81 anos, que ele reconheceu que esses fenômenos, que impediam a aplicabilidade da psicanálise, como a resistência a mudanças, a rigidez, o esgotamento da plasticidade e flexibilidade, estavam muito mais ligados ao quadro clínico apresentado pelo paciente do que com sua idade cronológica.

Os últimos anos de vida foram difíceis para Sigmund Freud. O luto pela morte de seus pais, de dois de seus filhos homens, de sua filha Sophie e posteriormente de seu neto mais próximo Heinelle, vítima de tuberculose aos quatro anos. Tudo isso somado ao câncer na boca e mandíbula que o fez passar por mais de 33 cirurgias e usar uma prótese que dificultava sua comunicação, fez com que o pai da psicanálise se sentisse mais próximo da morte:

[...] Como as pessoas velhas devemos ficar contentes quando a balança quase se equilibra entre a inevitável necessidade de descanso final e o desejo de aproveitar ainda um pouco de amor e amizade dos que lhes são próximos. Creio ter descoberto que essa necessidade de repouso não é algo elementar e primário, mas expressa o desejo de se livrar de um sentimento de insuficiência em detalhes dos mais significativos da existência.

Contudo essa declaração feita aos 77 anos de vida, não significava que ele se sentia velho, mas, sim esgotado pelo sofrimento que a vida lhe imputara. Aos 82 anos ainda, apesar de muita resistência em deixar a casa onde viveu por mais de 40 anos em Viena, as perseguições da Alemanha hitlerista, o obrigaram a mudar-se para Londres com sua filha Anna onde, até os 83 anos, continuou trabalhando sem cessar e escreveu até o fim de sua vida, em 23 de setembro de 1939. Essa breve descrição de parte de sua biografia, revela que seu processo de envelhecimento foi marcado por muita tristeza e dor, no entanto, continuou ativo, criativo e interessado em seu trabalho científico posicionando-se superior à forma destrutiva que as circunstâncias lhe ocorreram.

Costa (1998, p. 19) em seus estudos, apontou que os filósofos pré-socráticos já falavam da velhice. Um deles, Demócrito de Abdera, chegou a dizer: “Velhice é mutilação total: tudo tem e de tudo é carente”. Esse julgamento rigoroso, essa visão unilateral que vem desde a antiguidade, faz com que o idoso seja visto por ele mesmo como atrasado, nostálgico, maçante e de muitas outras maneiras negativas; não se dando nem mesmo o direito de buscar situações novas, é comum ouvir o idoso dizer “sou velho demais para fazer coisas novas” (COSTA, 1998, p.19-20).

Para Brandini (2003), “falar de envelhecer envolve inevitavelmente falar da finitude existencial, única certeza do ser humano”. Morrer é inerente ao processo da vida, do mesmo modo que o nascimento, o crescimento e a morte.

Mas e a morte social? Aquela propiciada pelo próprio modo de vida a que se resigna um ser? Se considerarmos o contexto cultural, encontraremos sociedades como as orientais, que respeitam e valorizam o idoso em oposição à sociedade brasileira contemporânea onde os velhos não têm um lugar, onde os velhos acabam colocados a um canto, preterido por tudo o que é novo.

Na realidade, essa visão calcada no social, sobre o velho ser “inútil” se firmou em nosso meio, tendo em vista que a sociedade valoriza ao extremo o novo, o belo. Isto é o ideal para a manutenção do consumismo exacerbado. A beleza e a juvenilidade são características que alimentam a indústria do consumo. Opostamente a tudo isso está a velhice. Nas palavras de Bosi (2003, p. 73), “quando se vive o primado da mercadoria sobre o homem, a idade engendra desvalorização”.

As estatísticas no Brasil e no mundo exibem uma predominância da população

feminina entre os idosos e, este fenômeno é uma realidade numérica constatada internacionalmente na literatura, por estudos sociodemográficos. Há no mundo, cerca de 302 milhões de mulheres e 247 milhões de homens com 60 anos de idade ou mais. (VERAS, 2002)

2. O MITO DE NARCISO E O EU-VELHO

Da Mitologia Grega, conhecemos Narciso, jovem de rara beleza, filho do rei Céfiso e da ninfa Liríope. Após seu nascimento, Tirésias profetizou que ele viveria por muito tempo se não tivesse conhecimento de sua beleza. Seu pai quebrou todos os espelhos da casa e providenciou apenas um, onde o rapaz tinha sua imagem distorcida. Mesmo assim, sua beleza era tal, que o arrogante jovem nunca largava seu espelho e à mulher alguma bastava sua vaidade. Um dia, após uma cansativa caçada, Narciso aproximou-se de um lago de águas límpidas e cristalinas e ao defrontar-se com sua imagem refletida nas águas encantou-se com tamanha beleza. Apaixonou-se por aquilo que imaginava ser outro alguém e como a imagem não correspondia ao seu amor, diz o mito que ele definhou lentamente à beira do lago até que sua sobra infeliz viajasse ao país das trevas onde ainda uma última vez se olhou no rio Estige.

Conforme a previsão de Tirésias, Narciso não chegou à velhice porque conheceu sua imagem. Freud concebia o narcisismo como um estado normal no processo da constituição e do desenvolvimento psíquico. O narcisismo infantil coincide com a constituição do ego enquanto unidade psíquica e representação corporal. A criança toma a si própria como objeto de amor, numa espécie do que Freud chamou de narcisismo primário.

Em 1936, Jacques Lacan enriquece as reflexões freudianas sobre o narcisismo com seu trabalho sobre o “estádio do espelho”. Tal reflexão revelava a dialética entre a alienação e a subjetivação e a partir disso, Lacan elaborou o registro do imaginário como um dos três registros psíquicos. Entre os seis meses e os dois anos e meio, a criança ao ver sua imagem refletida pelo espelho não percebe a totalização de seu corpo e sofre uma alienação imaginária. A imagem que a criança vê, é vista por outro (a mãe) que a nomeia e a reconhece, permitindo ao bebê que se reconheça como tal. A criança se identifica através desse outro com a imagem que, apesar de ser sua, é a de outro que representa um espelho. Na concepção lacaniana, a imagem ideal de si mesma vai se confundir com a imagem do semelhante e constituir seu ego ideal.

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Para o idoso, sua imagem refletida no espelho é marcada por perplexidade e estranhamento. A imagem refletida é, ao mesmo tempo, de si e de outro externo. É o mesmo sujeito em idades diferentes tentando se reconhecer. A velhice se torna difícil de assumir. Será que nos tornamos outra pessoa ao envelhecer? Recorremos novamente a Freud em uma passagem de seu artigo “O Estranho” (1919):

Posso contar uma aventura semelhante que ocorreu comigo. Estava eu sentado sozinho no meu compartimento no carro-leito, quando um solavanco do trem, mais violento do que o habitual, fez girar a porta do toalete anexo, e um senhor de idade, de roupão e boné de viagem, entrou. Presumi que ao deixar o toalete, que ficava entre os dois compartimentos, houvesse tomado a direção errada e entrado no meu compartimento por engano. Levantando-me com a intenção de fazer-lhe ver o equívoco, compreendi imediatamente, para espanto meu, que o intruso não era senão o meu próprio reflexo no espelho da porta aberta. Recordo-me ainda que antipatizei totalmente com a sua aparência. (FREUD, 1919, p.309)

Na velhice, a autoestima é fundamental e isso significa gostar de si mesmo, gostar daquilo que se é, aceitando o equilíbrio entre potencialidades, habilidades e limitações. O cuidado pessoal é um importante indicador de autoestima elevada, mas, os valores sociais contemporâneos e o preconceito acerca do envelhecer exercem um impacto muito grande e negativo sobre a autoestima dos idosos. Sobre tudo para a mulher idosa, que ao se basear no padrão de beleza da juventude exerce uma avaliação negativa de si mesma.

Simone de Beauvoir foi uma das primeiras autoras a eleger o estado da velhice como tema para reflexões. Sua obra *A velhice*, publicada em 1970 denunciava que tal como as mulheres foram subjugadas ao segundo sexo, os velhos são por sua vez, relegados quase à inexistência. Ao tratar da imagem que o idoso tem de si mesmo adverte que:

[...] para reencontrar uma visão de nós mesmos, somos obrigados a passar pelo outro: como esse outro me vê? Pergunto-o ao meu espelho. A resposta é incerta: as pessoas nos veem, cada uma à sua maneira e nossa própria percepção, certamente, não coincide com nenhuma das outras. (BEAUVOIR, 1990, p.363)

Para a autora, a velhice se configura como um processo de sucessivas transformações que se concretizam na vivência e experiência que se acumulam ao longo dos anos, pois nada é mais previsível que a velhice.

Envelhecer é um processo dinâmico e contínuo inerente à vida. A velhice nos remete à nossa própria historicidade, à memória. Em sua obra *Memória & Sociedade: lembrança de velhos*, da historiadora da USP, Ecléa Bosi, a autora afirma: “não pretendi escrever uma obra

sobre memória, nem uma obra sobre velhice. Fiquei na intersecção dessas realidades: colhi memórias de velhos". (BOSI, 1994, p.19).

As histórias de suas personagens revelam que a função social exercida ao longo da vida ocupa uma parte significativa da memória dos velhos e isso não é gratuito. Na velhice a memória é uma construção de pessoas que já trabalharam e agora estão envelhecidas. As narrativas são de homens e mulheres que já não participam ativamente da sociedade, entretanto, já o fizeram e por isso tornam-se a memória da família, do grupo, da sociedade que aprendem com eles a partir do que viveram e realizaram, porém, a sociedade tende a valorizar o conhecimento tecnológico em detrimento da sabedoria acumulada e assim os valores da juventude foram sendo mais valorizados.

3. A MULHER IDOSA INSCRITA EM VERSOS: O poema Páscoa de Adélia Prado

Nossa análise busca referências sobre a condição da "mulher idosa", mas, esta é muito pouco referenciada nos estudos publicados e é novamente em Simone de Beauvoir que encontramos descritas particularidades do mundo feminino:

Enquanto ele envelhece de maneira contínua, a mulher é bruscamente despojada de sua feminilidade; perde, jovem ainda, o encanto erótico e a fecundidade de que tirava aos olhos da sociedade e a seus próprios olhos, a justificação de sua existência e suas possibilidades de felicidade: cabe-lhe viver, privada de todo futuro, cerca de metade de sua vida de adulta. (BEAUVOIR, p.342)

A autora ainda afirma que a crise da idade é sentida com menos intensidade pelas mulheres que não apostam muito em sua feminilidade, as que trabalham duramente em seus lares ou fora deles, sentem-se na verdade aliviadas com o desaparecimento da menstruação e do risco de engravidar. Não é o que ocorre com o eu-lírico feminino revelado no poema *Páscoa* de Adélia Prado: *Velhice/é um modo de sentir frio que me assalta/ e uma certa acidez./ O modo de um cachorro enrodilhar-se/quando a casa se apaga e as pessoas se deitam./Divido o dia em três partes:/a primeira para olhar retratos,/ a segunda para olhar espelhos,/a última e maior delas para chorar./Eu, que fui loura e lírica,/ não estou pictural./Peço a Deus, /em socorro da minha fraqueza, /abrevie esses dias e me conceda um rosto /de velha mãe cansada, de avó boa, /não me importo. Aspiro mesmo/ com impaciência e dor./ Porque sempre há quem diga /no meio da minha alegria: /'põe o agasalho'/'tens coragem?'/ 'por que não vais de óculos?' /Mesmo rosa sequíssima e seu perfume de pó,/ quero o que desse modo é doce,/ o que de mim diga: assim é. /Pra eu*

parar de tremer e posar para um retrato, /ganhar uma poesia em pergaminho.(PRADO, 1991)

Logo nos primeiros versos, ela descreve essa idade desejada e não desejada como: “um modo de sentir frio que me assalta / e uma certa acidez / O modo de um cachorro enrodilhar-se /quando a casa se apaga e as pessoas se deitam.”. É possível perceber a dor de se sentir velha, dado que a constatação do momento é feita por meio de expressões como “frio que assalta”, “acidez”, “cachorro a enrodilhar-se” na solidão da noite quando todos se foram e a luz se apagou.

Ao longo do seu poema, a autora vai construindo a imagem que a mulher tem de si neste momento de velhice a partir de metáforas que fornecem ao leitor a percepção de que envelhecer é um mergulhar constante, profundo e triste na memória, como podemos perceber nos versos que seguem: “Divido o dia em três partes: / a primeira para olhar retratos,” volver o passado; “a segunda para olhar espelhos,” constatar perdas físicas; “a última e maior delas para chorar.”, amargurar as perdas, num constante chorar o que se foi. Os versos refletem a dor da perda da juvenilidade. A estética da velhice é delineada como a queda da beleza. Beauvoir nos conta que no início da Renascença, fins do século XIV, a beleza física passou a ser um dos parâmetros de valorização e respeito, assim, o velho por não possuir um corpo parecido com o idealizado passou a ser considerado feio e repugnante. Isso persiste na sociedade contemporânea onde a valorização do belo é levada ao contrassenso de, no Brasil, termos atingido o perigoso status de país em que mais se faz cirurgias plásticas na atualidade, 100 mil cirurgias anuais, segundo Munir Curi, presidente da Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica. Uma verdadeira escravidão à anatomia. Tudo em busca de um corpo “perfeito”.

Nos versos de Adélia vemos a amargura da perda da beleza na voz entrecortada do eu-lírico: “Eu, que fui loura e lírica,/não estou pictural.”. Aqui percebemos que a expressão sentimental pode ser elevada da particularidade do eu lírico à universalidade do ser humano. A inevitável velhice que todos os seres humanos, iremos passar, exceto se morrermos jovens.

A exposição do estado de velhice, no poema, parece traçada como um momento em que a mulher é despida dos encantos da juventude. O problema da idade, como um tabu feminino, é algo a ser velado, como a nossa cultura de culto à aparência. A velhice é

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

delineada como uma queda da estrela. Constatar-se feia e reconhecer o estranho de considerar uma idade não desejada, porém inevitável. E então vem o pedido, marcado de religiosidade e resignação. “Peço a Deus,/ em socorro da minha fraqueza,/abrevie esses dias e me conceda um rosto/ de velha mãe cansada, de avó boa, não me importo. Aspiro mesmo/ com impaciência e dor.”

Vemos as marcas do “querer” se livrar dessa memória que fere porque não mais existe o ser “lindo e pictural”. Em seu lugar está a velhice difícil de aceitar. Por isso o eu lírico pede ajuda a Deus para se conformar a esse lugar/tempo de ser velho, de acordo com os parâmetros que vigora no social. A mãe idosa e bondosa idem a avó. Sabemos a figura materna é alvo de uma apreensão de traços espirituais, não físicos. Por isso, o pedido é mesmo de apagar a memória, esta que tem a função de ponte entre o que fomos o que somos e o que queremos ser. Para Sterne (*in* BOSI, 1994, p. 68):

A função da lembrança é conservar o passado do indivíduo na forma que é mais apropriada a ele. O material indiferente é descartado, o desagradável, alterado, o pouco claro ou confuso simplifica-se por uma delimitação nítida, o trivial é elevado à hierarquia do insólito; e no fim formou-se um quadro total, novo.

As palavras do eu lírico nos últimos versos corroboram essa alusão feita acima: “Mesmo rosa sequíssima e seu perfume de pó,/ quero o que desse modo é doce,/ o que de mim diga: assim é.”.

Ao enfrentar a realidade do estado de velhice em conformidade ao papel socialmente reservado ao velho, ser velho, o eu lírico talvez possa “parar de tremer e posar para um retrato,/ ganhar uma poesia em pergaminho.” Aqui claramente vemos a tentativa de se despojar da estética da juventude para reconstruir-se, no agora, construindo para si uma estética da velhice.

Sobre essa ideia Bosi (1994) afirma que a ciência que temos de velhice deriva mais da luta de classes que do conflito de gerações. É preciso mudar a vida, recriar tudo, refazer as relações humanas doentes para que os velhos não sejam uma espécie estrangeira. Para que nenhuma forma de humanidade seja excluída da humanidade é que as minorias têm lutado, que os grupos discriminados têm reagido (BOSI, 1994, p.81).

**4. A ESCRITA DA MULHER INSCREVENDO A ESTÉTICA DA VELHICE NO POEMA
“RETRATO” DE CECÍLIA MEIRELES**

A visão literária do estado de velhice pode ser constatada nos versos do poema “Retrato”, de Cecília Meireles, quando o eu lírico faz um retrato de si próprio, constatando as mudanças, as transformações psicológicas e físicas pelas quais foi passando ao longo da vida. É uma exposição ao estado de velhice, como um momento em que ela, a velhice, é mostrada em sua crueza, despojada de todos os encantos de juventude, captada, simbolicamente na estaticidade do poema, no presente retrato ali observado: *Eu não tinha este rosto de hoje, /assim calmo, assim triste, assim magro, /nem estes olhos tão vazios, /nem o lábio amargo./Eu não tinha estas mãos sem força, /tão paradas e frias e mortas;/eu não tinha este coração/que nem se mostra./Eu não dei por esta mudança, /tão simples, tão certa, tão fácil:/- Em que espelho ficou perdida/a minha face?*

O ontem e o hoje estruturam inicialmente o poema de Meireles. Os versos iniciais: “Eu não tinha este rosto de hoje,/assim calmo, assim triste, assim magro,/ nem estes olhos tão vazios,/ nem o lábio amargo.” mostram a comparação entre o que está na memória do eu-lírico e o que está diante dele, aparentemente num espelho, sob um olhar que passa a compor o retrato presente do eu lírico agora velho. As transformações externas acarretam mudanças internas, vazio no olhar, lábios amargos.

A escrita em primeira pessoa mostra o eu lírico descrevendo seu próprio semblante, o rosto que ele não reconhece mais como sendo o seu, propondo a temática da transitoriedade da vida, tanto física quanto psicológica. Podemos notar a melancolia do eu lírico ao fazer essa comprovação no segundo verso, em que a repetição dos adjetivos sugere uma alteração da personalidade consciente, como em “assim calmo, assim triste”, quanto uma transformação do exterior físico, “assim magro”. No terceiro verso, ainda na primeira estrofe, a constatação continua acontecendo pela percepção de seus olhos tão vazios e lábio amargo, provavelmente por experiências angustiantes que não são mencionadas (MEIRELES, 1939, p. 21).

Ao ir delineando as partes externas do corpo, primeiro o rosto, depois as mãos: “Eu não tinha estas mãos sem força,/ tão paradas e frias e mortas;” o eu lírico se compõe ao compor a descrição das alterações significativas de suas mãos. Simbolicamente, as mãos foram outrora coragem e batalha. Mas o tempo, a velhice, levou a eficácia delas. Aqui vemos

a fugacidade do tempo, a distância entre o passado e o presente, as perdas antes não sentidas. As mãos estão estagnadas e inúteis, parecem que não tem consistência para se agarrar mais aos sonhos como antigamente. O tom, assim, é melancólico é sereno, sem chegar ao desespero da lágrima. Há uma consciência fria do eu lírico sobre essas modificações ocorridas dentro de si mesmo, ele não é mais a mesma pessoa de antes. A mudança é visível tanto fisicamente quanto psicologicamente.

Ao anunciar o estado do seu coração, o eu lírico se expõe constatando: “eu não tinha este coração/ que nem se mostra.”. Não há lamento. Há dura constatação da condição agora afrontada. Nestes versos da segunda estrofe, os sentimentos que, anteriormente eram expostos, agora estão retraídos e camuflados, indicando a luta interna para entender a si mesmo e o medo de transparecer-se para o social.

O uso das imagens visuais com as palavras “rosto”, “calmo”, “triste”, “magro”, “olhos”, “lábios”, “mãos”, “espelho”, “face” e as imagens do paladar e do tato em “amargo”, “força”, “parada”, “fria”, “morta”, expõem as mudanças subjetivas do eu lírico que está desvendando seu estado de velhice agora consciente.

Em seu trabalho, Jung (2000) escreve que a consciência não alcança a totalidade da psique; o homem não é consciente de tudo que acontece com ele e com os outros ao seu redor, pois inúmeros acontecimentos ocorrem em um estado de semiconsciência ou de inconsciência. Assim ocorre com as transformações ocorridas no eu lírico. “Eu não dei por esta mudança,/tão simples, tão certa, tão fácil:/ — Em que espelho ficou perdida a minha face?” Com a velhice pode ser assim. A percepção pode ser demorada. E quando vem, pode chocar.

Na terceira estrofe, verificamos que o tom melancólico ainda persiste, mas com um sutil tom esperançoso, mesmo com a reafirmação do sentimento de perplexidade por não ter notado a passagem do tempo. A fugacidade do tempo físico é o símbolo de passagem da vida e da morte. A morte está intimamente relacionada com a morte da figura juvenil. Em processo de individuação realiza um “renascimento” simbólico da pessoa, agora velha que vai se deparar com questões disfarçadas por nós mesmos.

Por fim, o retrato é uma das formas de registro do tempo, mantendo a beleza e a juventude, retratando um tempo completamente diferente do atual. Podemos correlacionar com a simbologia do espelho, objeto que reflete o presente; no momento em que se olha, o

“outro” é obrigado a deparar-se consigo mesmo. Na poesia, a dualidade passado/presente está presente nessa relação simbólica, mostrando as modificações apreendidas pelo indivíduo. No instante em que nos deparamos com um espelho e com um retrato, somos forçados a refletir sobre a nossa condição e sobre os nossos anseios. É o encontro dos mundos o que fomos e o que somos. Está estabelecido assim o olhar sobre nós mesmos ao nos depararmos com nossa velhice.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A velhice é um estágio da vida que exige do ser humano muita maturidade social e equilíbrio. Tratando-se da mulher idosa, esse equilíbrio é ameaçado por padrões de beleza impostos culturalmente pela sociedade e internalizados na mulher desde a infância. Os dois poemas lidam com o problema da idade como um tabu do universo feminino e imprimem o sentimento que acompanha essa fase da vida da mulher. O envelhecimento é visto como algo negativo em ambos os poemas.

Embora esse tema seja muito discutido na sociedade contemporânea, a cada dia, mais e mais mulheres buscam negar a idade por meio de recursos plásticos ou cosméticos. Em Retrato, o eu-lírico não se reconhece no espelho e em Páscoa busca um renascer na velhice, ser uma outra pessoa já que não pode mais ser jovem.

6. REFERÊNCIAS

- BEAUVOIR, Simone de. **A Velhice**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1990.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo II A Experiência Vivida**. São Paulo, Difusão Europeia do Livro, 1967.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade - lembranças de velhos**. 3ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- BOBBIO, Norberto. *O tempo da memória: De senectude e outros escritos autobiográficos*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- BRANDINI, M. O ciclo de vida representado nas páginas dos almanaques. In O. R. de M. Von Simson; A. L. Neri & M. Cachioni (Orgs.), **As múltiplas faces da velhice no Brasil** (pp. 55-76). Campinas: Alínea, 2003.
- BRASIL. Ministério da Saúde, 2003.
- BRASIL. Lei nº 8.842 de 04 de janeiro de 1994.
- BRASIL. Lei nº 10.741 de 1º de outubro de 2003.
- COSTA, E.M.S. **Gerontodrama: a velhice em cena**. São Paulo: Ágora, 1998.
- DURIGAN, M. & QUEIROZ, I. A. **Discurso sobre a velhice: da campanha da fraternidade ao Estatuto do idoso**. In: GUERRA, V. M. L. Olhares interdisciplinares na investigação sobre linguagem. Cuiabá: Editora Unemat, 2005.

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

- JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MEIRELES, Cecília. **Viagem: poesia** - 1929-1937. Lisboa: Ed. Império, 1939.
- VERAS, R. P. **A era dos idosos**. (2002). Disponível em: <http://www.arruda.rits.org.br>. Acessado em: 7 de agosto de 2014.
- DUARTE, Constância Lima; ASSIS, Eduardo de; BEZERRA, Kátia da Costa. (orgs) **Gênero e representação na literatura brasileira: ensaios**. Belo Horizonte: Pós Graduação em Letras Estudos Literários: UFMG, 2002.
- FRANCHINI, A.S.; SEGANFREDO, Carmem. **As 100 melhores histórias da mitologia: deuses, heróis, monstros e guerras da tradição greco-romana**. Porto Alegre: L&PM, 2007.
- FREUD, Sigmund. (1914). **Sobre o Narcisismo: uma introdução**. In: Obras completas. Direção e tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1970, v.14
- _____. (1919). **O Estranho** In: Obras completas. Direção e tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1970, v.17
- PRADO, Adélia. **Poesia Reunida**. São Paulo. Siciliano, 1991.
- REVISTA KAIRÓS: gerontologia/ Núcleo de Estudo e Pesquisa do Envelhecimento. Programa de estudos pós-graduados em gerontologia. PUC, São Paulo. Ano 1,nº 1. São Paulo: EDUC, 1998.
- REVISTA KAIRÓS: gerontologia/ Núcleo de Estudo e Pesquisa do Envelhecimento. Programa de estudos pós graduados em gerontologia. **Envelhecimento: rumo ao novo paradigma**. PUC, São Paulo. Ano 3,nº 3. São Paulo: EDUC, 2000.
- LACAN, Jacques. **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER EM TERMOS DE DECLARAÇÃO

Carmen Terezinha Baumgärtner¹

Josiane Jabovski Smiderle²

Patrícia Cristina Capelett³

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda, de modo amplo, a violência contra a mulher a partir de relatos presentes em Termos de Declaração (TD), redigidos entre 2011 e 2012 e coletados em uma Delegacia de Polícia do oeste paranaense. Justifica-se o presente estudo porque se busca investigar que formas de violência as mulheres têm sofrido atualmente nessa região – agressões que continuam a acontecer mesmo após a implementação da Lei Maria da Penha.

Primeiramente, após definir o que se entende por violência e explicitar as formas pelas quais ela pode se apresentar na sociedade, procura-se fazer comentários a respeito da dinâmica da organização social e familiar e sobre os ciclos da violência contra a mulher. Este artigo se apoia em informações expressas em documentos emitidos pelo Ministério da Saúde, a fim de expor alguns dos motivos que podem contribuir para a ocorrência de atos violentos contra a mulher e que podem estar envolvidos nos casos atestados nos Termos de Declaração.

Na sequência, explicita-se um modelo de TD com o fim de apontar características estruturais do gênero. São tecidas então considerações sobre o *corpus* do trabalho quanto aos fatos expressos nos textos e as atitudes tomadas pelas declarantes. Por fim, pretende-se indicar brevemente alguns dos programas existentes e ações desenvolvidas em prol da erradicação da violência contra a mulher.

¹ Docente doutora do Curso de Letras, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras - Mestrado Profissional/PROFLETRAS, e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras/PPGL, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. E-mail: carmen.baumgartner@yahoo.com.br

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). E-mail: josianesmiderle15@hotmail.com.

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). E-mail: patriciacapelett@hotmail.com.

2. FORMAS DE VIOLÊNCIA

Neste trabalho, toma-se a violência como o uso proposital da força, um fenômeno humano, social e histórico diferente da atuação, própria de animais e da natureza, os quais não projetam ações, nem conferem funções a objetos. As ocorrências violentas no mundo animal visam somente à própria defesa ou à saciação da fome (MIRALES, 2013).

Corrobora-se a visão de que a violência é “[...] toda prática e toda ideia que reduza um sujeito à condição de coisa, que viole interior e exteriormente o ser de alguém, que perpetue relações sociais de profunda desigualdade econômica, social e cultural” (CHAUI, 1998 apud MIRALES, 2013, p. 26). A prática da violência tem por finalidade a dominação da consciência da pessoa por meio da execução de ações que incidem sobre o seu corpo.

Tomando-se especificamente a violência contra a mulher, entende-se que o termo abrange as ações de controle exercidas sobre o grupo das mulheres com o auxílio de força física ou psicológica, num esforço de coisificação desses indivíduos, sendo a violência física uma das reclamações mais recorrentes atendidas em postos de serviço a mulheres (MIRALES, 2013).

São diversos os modos pelos quais a violência doméstica e familiar contra a mulher pode tomar forma. De acordo com o artigo 7º, da Lei nº 11.340/2006, a violência pode ser física, psicológica, sexual, patrimonial ou moral:

- I - a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;
- II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação [...] ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação;
- III - a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;
- IV - a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos [...];
- V - a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria (BRASIL, 2006, p. 2-3).

A violência contra a mulher consiste em qualquer ação ou omissão (de agressão, coerção ou discriminação) realizada em qualquer espaço físico, resultando em danos ou morte para a vítima, em virtude de esta ser mulher. Essa violência pode se desdobrar ainda em violência de gênero (que ocorre em um sistema social no qual a mulher é subordinada), doméstica (que acontece no ambiente doméstico ou que envolve uma relação de familiaridade ou afetividade) e familiar (que se dá entre os membros da comunidade familiar) (FORMAS..., s. d.).

A violência intrafamiliar é mais abrangente do que a violência doméstica, pois envolve pessoas que convivem no ambiente doméstico, sem qualquer função parental. Trata-se de qualquer tipo de relação de abuso cometido no âmbito da família, dentro ou fora de casa, por um de seus membros, incluindo aqueles que desempenham uma função parental, de poder, mas não compartilham laços de consanguinidade com os demais integrantes da família. A violência intrafamiliar compreende “[...] toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro membro da família” (BRASIL, 2002, p. 15).

A violência intrafamiliar se apresenta tanto como um problema de saúde pública quanto como um empecilho para o desenvolvimento social, representando uma violação aos direitos humanos (BRASIL, 2002).

3. RELAÇÃO ENTRE VIOLÊNCIA E ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE PATRIARCAL

A violência contra a mulher, especialmente a intrafamiliar, revela as dinâmicas de poder e afeto desenvolvidas no contexto da família, em que se constituem relações de subordinação e dominação entre seus membros. Esse panorama está associado ao sistema de divisão sexual do trabalho construído culturalmente a partir das necessidades de organização da sociedade patriarcal, em cujo âmbito o homem buscava controlar a vida sexual e reprodutiva da mulher como forma de assegurar seu próprio patrimônio e sua descendência.

Foi a partir dessa divisão que se começou a associar sexo a determinados atributos, os quais, apesar de serem traços culturais, foram sendo compreendidos como características inatas ao homem e à mulher. O hábito de pensar “[...] que a mulher é frágil e dependente do homem ou que o homem é o chefe do grupo familiar pode levar as pessoas a concluir que é natural que os homens tenham mais poderes que as mulheres [...]” (BRASIL, 2002, p.

15). Tal concepção permeou o autoritarismo do homem, levando a crer que a violência contra a mulher seria uma prática natural. Esse pensamento se arraigou na cultura de tal modo que muitos homens não se reconhecem(ram) como pessoas violentas ao passo que muitas mulheres não se percebem(ram) enquanto vítimas desse abuso de poder (BRASIL, 2002).

De acordo com Mirales (2013), a violência contra a mulher é um acontecimento social que se encontra marcado pelo sistema patriarcal, cujos mecanismos de reprodução são responsáveis por servir de sustentáculo para os casos de masculinidade agressiva.

A masculinidade, quando se manifesta agressiva, também encontra sustentação nos meios de (re)produção patriarcal que [...] compõe a subalternidade das mulheres. A violência contra mulheres [...] encontra ambiente favorável nos espaços domésticos e, por meio dela, tornam-se as mais comuns formas de subalternidade de gênero e geracional. Melhor precisando, a violência doméstica é derivada de conflitos, os quais ocorrem em espaços de convivência e moradia e também em outros ambientes, entre indivíduos que convivem e têm relação amorosa ou de parentesco (MIRALES, 2013, p. 33).

Pesquisas apontam que o homem tem frequentemente aparecido como o autor de abusos físicos e sexuais contra mulheres. Tal conduta remete a um contexto que dita as regras para a construção da virilidade (BRASIL, 2002). O homem se vê diante da necessidade de se adequar a um modelo normativo para afirmar sua identidade. Guilmore (1990) cita cinco regras que comporiam um código de virilidade existente na cultura latina. Entre elas estão: ser competitivo e corajoso; ter potência sexual e autocontrole, sem mostrar fragilidade; e se fazer respeitado pela mulher, para evitar ser desmoralizado diante de outros homens.

Quando tais expectativas não são atendidas, o homem tende a se sentir ameaçado em sua masculinidade por não ter um apoio no imaginário cultural. Ao se sentir impotente e inseguro frente ao insucesso em alguma área de sua vida, ele pode liberá-los por meio de atos violentos. A prática da violência

[...] tem como finalidade reequilibrar o sistema psíquico através de uma experiência de triunfo. Quando o indivíduo não possui auto-confiança suficiente para enfrentar suas necessidades e frustrações adultas procura, através do ato violento, resgatar alguma 'dignidade'. Mesmo de forma fugaz, o agressor tem uma sensação de grandiosidade através da humilhação da sua vítima e da submissão desta (BRASIL, 2002, p. 65).

A solução encontrada, porém, não satisfaz a necessidade do homem de alcançar um alívio interior. Pelo contrário, contribui para elevar o grau de irritabilidade resultante da depressão posterior ao evento de violência (BRASIL, 2002).

A ingestão de álcool e/ou drogas tem sido outro significativo agente estimulador de atos de violência, visto que seu efeito de inibir a censura no sistema nervoso central estimula o indivíduo a tomar atitudes não aceitas socialmente (BRASIL, 2002). A observação dos Termos de Declaração permite revelar que as agressões físicas e verbais geralmente aconteceram após o consumo de álcool ou drogas por parte do parceiro das vítimas.

Conforme explica o Ministério da Saúde (2002), as ações violentas praticadas no âmbito do casal ocorrem a partir da elevação no nível de tensão das relações de poder envolvidas, quando um dos parceiros tem a necessidade de assegurar os vínculos de dominação ou obter a confirmação mútua de suas identidades.

Segundo Walker (1979), há um ciclo de violência doméstica contra a mulher composto por três fases distintas, cujas características podem ou não aparecer em um relacionamento e até mesmo variar na intensidade e no tempo, de casal para casal. A primeira fase, cuja duração é indefinida, é geralmente marcada por crises de ciúmes, ameaças e insultos, entre outros casos de violência. Porém, essas ocorrências são constantes, embora sejam de menor proporção, e, diante delas, a mulher tende a negar sua raiva, a acalmar o agressor e a agradá-lo. Associando os ataques a alguma causa externa, a mulher pensa ter ainda certo controle sobre seu comportamento.

No entanto, a partir da aparente aceitação de seus atos, o agressor pode acentuar e prolongar as situações de humilhação verbal, por se sentir impelido a não controlar suas próprias ações. A mulher, por sua vez, retraindo-se gradualmente, padece com as sucessivas investidas causadas pelo aumento do nível de ciúme e possessividade do parceiro, com o qual a relação se torna cada vez mais tensa e difícil.

A segunda fase é sinalizada pelo ápice da tensão manifestado por atos mais graves. O agressor descarrega sua tensão, sua raiva, de forma incontrolável sobre a mulher, a fim de dar-lhe uma “lição”. Reconhecendo a possibilidade de ocorrer tais eventos, a mulher pode sofrer com o estresse psicológico, caracterizado por ansiedade, raiva, depressão, etc. Diante disso, sua atitude frequentemente consiste em se esconder em um local seguro.

Já a terceira fase, chamada de “lua-de-mel”, pode acontecer ou não. Ela se evidencia pela tentativa de apaziguamento do agressor com a vítima, momento em que a violência cessa para dar lugar a pedidos de perdão, demonstrações de carinho e promessas de amor.

Hoje, apesar de existirem vários mecanismos de amparo à vítima de violência, há casos em que a mulher suporta as agressões físicas e/ou verbais e decide continuar em um relacionamento problemático. Isso se evidencia nos TDs quando a declarante afirma já ter sido insultada e/ou agredida outras vezes, mas ter permanecido na casa ou ter tentado voltar a morar com o amásio novamente, após se refugiar na casa de familiares ou amigos. A mulher concede uma segunda chance ao companheiro, acreditando na possibilidade de mudança deste, que lhe pede perdão e pede para voltar. Como explicitado em alguns TDS, somente após sucessivos atos de agressão, a mulher chega à conclusão de que não suporta mais a situação e não deseja ficar ao lado do parceiro, após a qual toma coragem de pedir auxílio à polícia e solicitar medidas protetivas de urgência.

Precisar o(s) motivo(s) que levou(ram) a tal permanência não parece ser praticável, mas certos fatores podem ter contribuído para as declarantes tomarem tal decisão. O Ministério da Saúde (2002) aponta alguns fatores geralmente envolvidos em casos como o exposto, dos quais são apresentados a seguir aqueles que podem ter influenciado a realidade das declarantes: a esperança na mudança de hábitos e comportamentos do parceiro; a tendência de relacionar o comportamento agressivo do outro a motivos de ordem externa; a incerteza sobre se separar do companheiro; a insegurança e o medo de sofrer represálias.

4. ESTRUTURA E ANÁLISE DOS TERMOS DE DECLARAÇÃO

O corpus desta pesquisa se constitui de 10 termos de declarações (doravante T.D.) que foram coletados em uma Delegacia de Polícia de um município vizinho a Cascavel-PR. Os textos fazem parte de um banco de dados de uma pesquisa mais ampla coordenada pela professora doutora Carmen Teresinha Baumgärtner. O propósito desta seção é observar as formas mais comuns de denúncias de violência contra a mulher presentes nesses documentos.

Conforme define Gurpilhares (2012), o T.D. é “[...] um gênero no qual se tomam os depoimentos da vítima ou parte envolvida no processo, a fim de apurar a verdade real dos fatos” (GURPILHARES, 2012, p. 34). A Lei ampara, por meio de registro formal, o ato de

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

declarar em desfavor de uma pessoa. O Código Processo Penal, artigo 203, traz esclarecimentos quanto aos procedimentos que devem ser tomados no momento da denúncia:

A testemunha fará, sob palavra de honra, a promessa de dizer a verdade do que souber e lhe for perguntado, devendo declarar seu nome, sua idade, seu estado e sua residência, sua profissão, lugar onde exerce sua atividade, se é parente, e em que grau, de alguma das partes, ou quais suas relações com qualquer delas, e relatar o que souber, explicando sempre as razões de sua ciência ou as circunstâncias pelas quais possa avaliar-se de sua credibilidade (BRASIL, art. 203).

Para melhor compreender as características de um Termo de Declaração, apresenta-se a seguir a estrutura do gênero. Como as informações pessoais do declarante, do agressor e do delegado(a) não são relevantes à pesquisa, decidiu-se por omitidas. Abaixo, segue o modelo:



SECRETARIA DE ESTADO DA SEGURANÇA PÚBLICA
DEPARTAMENTO DA POLÍCIA CIVIL
DRP - DELEGACIA DE POLÍCIA



JPR.

TERMO DE DECLARAÇÃO

Aos _____ dias do mês de _____ do ano de _____, nesta cidade de _____ Estado do Paraná, na sede da Delegacia Local, presidido _____ Delegad _____ de Polícia, comigo Escriv _____ "Ad Hoc" de seu cargo, ao final assinado, aí compareceu _____, brasileira, portadora do RG nº _____, filha de _____ e _____, nascida aos _____ residente na _____ A qual sabendo ler e escrever, passou a declarar QUE: _____

_____ Nada mais disse, nem lhe foi perguntado. Lido e achado conforme vai assinado na forma da lei, eu _____, Escriv _____ "Ad Hoc", que digitei e subscrevi.

Delegada: _____

Declarante: _____

Figura 1. Estrutura de Termo de Declaração

Fonte: Paraná (2012, n.p.)⁴

No início do TD, encontram-se indicações sobre o órgão responsável pela lavratura do documento. Em seguida, expressam-se o dia, o mês, o ano e o local em que a declaração foi lavrada, o nome do(a) delegado(a) e informações sobre o(a) declarante, tais como nome, nacionalidade, número da carteira de identidade, filiação, data de nascimento e endereço residencial. Na sequência, após a expressão "A qual sabendo ler e escrever, passou a declarar QUE", relatam-se os fatos emitidos pelo(a) declarante.

⁴ Adotamos "n.p. para significar que o documento não é paginado.

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Nota-se que na linguagem forense é usual o uso de expressões em latim, palavras arcaicas e eruditas como “Ad Hoc”, que significam para “uma determinada ação” ou “para executar certa tarefa”. Essa expressão é utilizada sucedendo a palavra “escrivão” ou “escrivã”, com o objetivo de constar que o documento foi escrito por profissional competente a esse ofício.

Na lavratura do documento, o escrivão se utiliza de verbos no tempo presente do indicativo para indicar hábitos do agressor e a situação atual dos envolvidos (“é”, “ameaça”, “ofende” – termos que constam no TD 6); verbos no tempo passado do indicativo para relatar os fatos ocorridos ou não e narrados pelo(a) declarante (“pegou uma faca”, “partiu para cima”, “arrependeu” – termos que constam no TD 1) e verbos no tempo futuro do indicativo para apontar as ameaças que a(o) declarante sofre (u) (“vai matá-la” – termo que consta no TD 2).

No fim do documento, verifica-se a recorrência de certas construções linguísticas, como “Nada mais disse, nem lhe foi perguntado”, “deseja representar em desfavor de”, “requisita laudo de lesões” e “solicita medida protetiva”. Deve-se a isso o fato de tais expressões integrarem um vocabulário predominante na área do Direito.

O padrão de escrita revela ainda o distanciamento do escrivão/ã com relação ao fato relatado ou à(ao) declarante. Porém, grande parte do documento é composta pela versão da declarante sobre os eventos decorridos.

Em um estudo do corpus, tomando-se os tipos e as formas possíveis de violência indicados pelo Ministério da Saúde (2002), foram identificados os seguintes casos:

a) Violência física: chutes; torcida dos braços para trás; cortes; empurrões; tapas; socos; lesões e ação de arrastar para fora de casa ou em direção à casa.

b) Violência psicológica: insultos constantes; desvalorização; chantagem; humilhação; ameaça; privação arbitrária da liberdade e confinamento doméstico.

c) Violência econômica ou financeira: destruição de bens pessoais (objetos da casa e partes do carro).

Pelos TDs, constata-se que o agressor tenta mostrar superioridade por meio da força física dispensada contra a mulher, afirmando sua autoridade e masculinidade por meio de ameaças à parceira e à família, além de se aproveitar, em alguns casos, da debilidade física e dos comprometimentos dos movimentos da mulher, causados por AVC, por exemplo.

Verifica-se a negação por parte do homem de sua própria impotência, em que ele não aceita ser mandado, não concorda em se separar da companheira e nem sair de casa sob qualquer circunstância. Sua estratégia consiste em provocar medo e insegurança na mulher para impedir que ela o denuncie à polícia. Em virtude disso, como se detecta nos TDs, a vítima só decide recorrer à medida protetiva de urgência após já ter sofrido outras agressões, verbais ou físicas, e recebido uma ou mais ameaças de violência e/ou morte, por vezes também proferidas contra seus filhos.

Uma das reclamações mais evidentes das declarantes é de que o companheiro tem o hábito de ingerir bebidas alcoólicas ou usar drogas, já que após o uso dessas substâncias o homem costuma apresentar comportamentos agressivos. As declarantes se queixam do não cumprimento de tarefas paternas por parte do agressor, das brigas constantes ocorridas (muitas vezes em frente aos filhos) e da perturbação da harmonia da família, eventos esses que tornam a situação insuportável para a mulher, segundo os relatos.

Por outro lado, não foi possível notar qualquer indicação clara de que os eventos de agressão aconteceram em razão de crises de ciúmes do parceiro diante de alguma situação em que a mulher estivesse envolvida. Apesar disso, observou-se que, em um dos casos, o parceiro fez uso de violência em público após a mulher ter contrariado sua vontade e saído com uma amiga para uma lanchonete – agressão que pode ter sido motivada pela insegurança do parceiro.

5. ALGUNS MECANISMOS DE COMBATE À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

O combate à violência contra a mulher deve envolver esforços por parte dos poderes públicos, das comunidades e dos movimentos sociais, um conjunto que forma a “rede de cidadania”, cujo objetivo é colaborar para a prevenção, a oferta de atendimento e a erradicação da violência (BRASIL, 2002).

A Lei Nº 11.340/2006, intitulada Maria da Penha, foi desenvolvida para proteger e atender as mulheres por meio da criação de uma série de medidas para prevenir ou impedir a violência doméstica e familiar contra a mulher, prevendo medidas protetivas de urgência em favor das vítimas e outras contra os agressores, tais como a suspensão do porte de armas, seu afastamento das vítimas e sua prisão preventiva ou flagrante. Uma das formas de prevenção propostas é promover campanhas educativas destinadas para o público escolar e a sociedade como um todo.

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

A promoção de campanhas também é feita pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que propõe ações nas escolas públicas, motivando atividades, debates e palestras sobre gênero, de modo a problematizar a violência contra a mulher no ambiente escolar. Os esforços são realizados no sentido de apoiar a campanha nacional de combate à violência e divulgar o Ligue 180 para incentivar as pessoas a denunciar casos de violência para a Central de Atendimento à Mulher. Membros da CNTE acreditam que a escola é o meio em que se pode tanto reforçar quanto questionar os estereótipos de gênero presentes na sociedade, sendo, portanto, um ambiente formal de formação do cidadão (VIOÊNCIA..., s. d.).

6. CONSIDERAÇÕES

O estudo dos Termos de Declaração proporcionou uma visão mais ampla sobre a realidade de algumas mulheres na região oeste paranaense. Apesar do número limitado de textos, foram identificados tipos diversificados de violência contra a integridade física e a dignidade da mulher, assim como exemplos para as fases que compõem o ciclo da violência doméstica apontado por Walker (1979).

Analizando os relatos, percebeu-se que os agressores não se intimidaram com a possibilidade de serem presos por seus atos de violência contra a mulher, fato esse evidenciado nas ameaças em que o homem assevera que irá matar sua companheira após sair da cadeia. O homem, que em muitos dos casos atestados, estava sob o efeito de álcool ou drogas, reafirma seu desejo de superioridade frente à mulher, impondo-lhe respeito e submissão. Isso pode ter provocado medo em algumas declarantes, que só procuraram ajuda após a reincidência de atitudes violentas praticadas contra elas.

7. REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei Nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 7 ago. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em 22 out. 2014.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. **Violência intrafamiliar**: orientações para prática em serviço. Brasília: Ministério da Saúde, 2001.
- BRASIL. **Código Processo Penal**, Lei nº 3.689, de 03 de outubro de 1941. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10662226/artigo-203-do-decreto-lei-n-3689-de-03-de-outubro-de-1941>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

FORMAS de violência contra a mulher. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/programas-de-a-a-z/pj-lei-maria-da-penha/formas-de-violencia>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

GUILMORE, D. D. **Menhood in the making**: cultural concepts of masculinity. New Haven: Yale University Press, 1990.

GURPILHARES, Marlene; GURPILHARES, Giovana; FERRARI, Arlete. Linguística e discurso jurídico: um estudo com o gênero discursivo “declarações e depoimentos. **ECCON**: Revista de Educação, Cultura e Comunicação. Lorena, SP: Faculdade Integradas Teresa D’Ávila. v. 3, n. 6, p. 33-50. jul./dez. 2012.

MIRALES, Rosana. **Violência de gênero**: dimensões da lesão corporal. Cascavel: Edunioeste, 2013.

VIOLÊNCIA contra a mulher: a educação liga. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/13736-violencia-contra-a-mulher-a-educacao-liga.html>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

WALKER, L.E. **The battered woman**. New York: Harper & Row, 1979.

ABUSO SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Andréa Cristina Martelli¹
Indianara dos Santos Meurer²

1. INTRODUÇÃO

A violência é um fenômeno social, cultural e econômico e, além disso, um processo histórico, que se modifica conforme as relações estabelecidas pelos sujeitos sociais em cada modelo social vigente. A vista disso acreditamos na importância de ampararmos-nos inicialmente na etimologia da palavra violência, que por sua vez deriva do substantivo latino *violentia* (FARIA, 1962), significando também rigor, caráter violento, arrebatamento, veemência, ferocidade.

Assim, estudos teóricos associados a dados estatísticos, em muitas ocasiões, podem ser argumentos contundentes na problematização da violência sexual, principalmente, para transformar várias instituições e a própria sociedade civil como agentes de prevenção do abuso sexual contra crianças e adolescentes. Embora muitos abusos sexuais não sejam denunciados, conhecer os casos denunciados nos proporcionará indícios para compreendermos e, quiçá, desconstruirmos mitos sobre a temática, de modo a romper o pacto de silêncio.

2. VIOLÊNCIA SEXUAL

Para Krug *et al* (2002, p. 147) a violência sexual é definida como:

[...] qualquer ato sexual, tentativa de obter um ato sexual, comentários ou investidas sexuais indesejados, ou atos direcionados ao tráfico sexual ou, de alguma forma, voltados contra a sexualidade de uma pessoa usando a coação, praticados por qualquer pessoa independentemente de sua relação com a vítima, em qualquer cenário, inclusive em casa e no trabalho, mas não limitado a eles.

¹ Professora Doutora em Educação. E-mail: andreamartelli72@hotmail.com.

² Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). E-mail: narameurer@hotmail.com.

Assim, Azambuja (2006) acrescenta quanto à violência sexual contra crianças e adolescentes, que para seu desenvolvimento físico, cognitivo e social são dependentes, imaturos e quanto às atividades sexuais, tanto crianças como adolescentes não tem condições necessárias para compreender plenamente as questões relacionadas à violência sexual, quanto mais para dar seu consentimento em uma relação sexual.

Vale frisar que quando trabalha-se com a terminologia criança, sempre presume-se violência, em qualquer forma de relação sexual, um vez que a criança depende integralmente do adulto e não dispõe de condições para definição sobre sua vontade sexual.

Já referente aos adolescentes, deve levar em consideração é que o adolescente pode estar se desenvolvendo sexualmente junto à adolescentes ou até mesmo com adultos, desde que seja respeitada sua fase de desenvolvimento, pois a estimulação, orientação e prazeres sexuais fazem parte da sexualidade humana (HAZEU E FONSECA, 1998).

Segundo o Site de Segurança na Internet, existe a violência sexual no momento em que alguém é forçado a ter relações sexuais com ou sem penetração. Esta violência envolve todos os comportamentos sexuais, tornando-se mais intrusiva ou invasiva. Sendo assim, a violência sexual é qualquer tentativa de obter um ato sexual, utilizando-se de coação. A coação segundo o Relatório Mundial sobre Violência e Saúde (2002) pode abarcar distintos graus de força, envolvendo força física, intimidação psicológica, chantagem ou outras ameaças.

Usualmente, o termo violência sexual contra crianças e adolescentes é empregado de maneira generalizada para tratar as várias modalidades existentes. Contudo, ele possui uma diferenciação de formas distintas e interconectadas que compõem o conceito de violência sexual.

Desta forma, agregamos alguns dos itens de Krug *et al* (2002) Lowenkron (2010) e da caracterização da violência feita pelo Sistema de Informações para Infância e Adolescência (SIPIA), ao qual insere-se as violações apenas de violência sexual que adentra-se aos Direitos à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade. Incluímos, portanto, como modalidades da violência sexual: a sedução, o estupro, a pedofilia, o abuso sexual e outros.

Como primeiro item descrito, temos a sedução, que inclui o aliciamento de crianças ou adolescentes para a prática de ato sexual e não é mais definido no Código Penal Brasileiro de 1940, como sedução e corrupção de menores, mas como crimes sexuais contra

vulnerável. No art. 218 do Código Penal (1940) sobre corrupção de menores é descrito sobre induzir alguém menor de catorze anos a satisfazer a lascívia de outrem, de forma a se aproveitar de sua inexperiência e confiança (BRASIL, Código Penal, 1940; CBIA, 1993; RIZZINI; GONÇALVES, 2003).

Como segunda modalidade, temos o estupro, que é todo ato sexual praticado por persistência do sujeito, que pode ser acompanhado ou não de agressões físicas, como o espancamento, a tortura e a mutilação. Pode ser definido também como a penetração forçada (de forma física ou por meio de outra coação, mesmo que sutil) da vulva ou do ânus, utilizando um objeto, o pênis ou outras partes do corpo. A tentativa de fazer a penetração é conhecida por estupro tentado, já o estupro de um sujeito cometido por dois ou mais agressores é chamado de estupro cometido por gangue (CBIA, 1993, KRUG *et al*, 2002).

O estupro é caracterizado no Código Penal (1940) no art. 213 como constrangimento mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal, praticando ou permitindo que com ele se pratique ato libidinoso.

Na terceira modalidade está a pedofilia, que originalmente, é uma categoria clínica da psiquiatria, definida como “perversão sexual” e considerada uma modalidade de “parafilia”. É assim caracterizada pelo foco do interesse sexual em crianças pré-púberes (geralmente, com 13 anos ou menos) por parte de sujeitos com 16 anos ou mais e que sejam ao menos cinco anos mais velhos que a criança, ao longo de um período mínimo de seis meses. A pedofilia está situada entre o crime e a doença e enfatiza características anormais e perversas do adulto que se relaciona sexualmente com crianças ou daquele que produz, divulga ou consome imagens de pornografia infanto-juvenil (LOWENKRON, 2010).

Apesar disso, Lowenkron (2010) explicita que em debates públicos atuais, o termo pedofilia não é empregado apenas na definição de um estado psicológico, mas aparece cada vez mais como categoria social, referindo-se tanto a atos sexuais com crianças, principalmente, quando esses atos envolvem famosos, estrangeiros ou pessoas de status social elevado, quanto ao fenômeno da “pornografia infantil na internet”.

Diversos atos sexualmente violentos podem ocorrer de diferentes formas e em diferentes contextos, no caso específico de crianças e adolescentes, podem ocorrer o abuso sexual de qualquer espécie, como manipulação, constrangimento, indução, fotografias pornográficas, além dos casos em que a criança e o adolescente sofrem constrangimento

erótico-sexual em troca de promessas de trabalho e/ou benefícios (LOWENKRON, 2010; SANTOS *et al*, 2013).

Na categoria outros, utilizada pelo sistema SIPIA, ao qual pode ser incluído: ato libidinoso, gravidez precoce, criança violando seus próprios direitos, tentativa de abuso por outros garotos, tentativa de abuso sexual, aliciamento de menores, rapto consensual, assédio sexual, criança que pode estar sendo molestada e adolescente que era garota de programa (CBIA, 1993).

Por fim, na categoria do abuso sexual, este pode ser entendido assim como no art. 215 do Código Penal (1940), como ter conjunção carnal ou praticar qualquer ato libidinoso com alguém, mediante fraude ou outro meio de modo a impedir ou dificultar a livre manifestação de vontade da vítima. Seu contexto e características serão tratadas mais especificamente no item a seguir.

3. ABUSO SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Chegamos, portanto, a modalidade de violência principal desse estudo, tendo em vista que a violência sexual e sua modalidade abuso sexual, embora socialmente inaceitáveis, contraditoriamente ocorrem muito frequentemente.

A partir de Flores (1988) conseguimos nos apropriar de que a cultura judaico-cristã é uma das mais proibitivas na questão sexual. Com isso, cita exemplos como a proibição de casamentos entre parentes de sexto grau no império romano, haja vista que em 1215 em Roma, o Concílio de Latrão somente invalidou casamentos para parentes de quarto grau em diante por conta da dificuldade para identificação destes no cotidiano.

O autor *supra* citado acrescenta que esta não é a cultura mais restritiva e, que simultaneamente nossa cultura por séculos ignorou fenômenos como violência e abuso sexuais contra crianças e adolescentes, sendo que nos dias de hoje, suas dimensões ainda são desconhecidas pela maioria dos sujeitos sociais.

Deste modo, partimos do ponto que o termo “abuso sexual infantil” parece ter seu limiar no meio “psi”. Este termo comparece em escritos de Freud já no final do século XIX. Todavia, a extensão dos abusos infantis demoraram a fazer parte dos debates públicos e políticos nacionais e internacionais. Primeiramente destacaram questões relacionadas à violência física e aos maus tratos contra crianças (LOWENKRON, 2010).

Assim, Lowenkron (2010) explana que o abuso sexual se consolida como problema político, concatenado às desigualdades de gênero, entre os anos de 1960, com a segunda onda do movimento feminista, ao qual critica o modelo patriarcal de família, legitimando com isso, a violência de homens contra mulheres e de adultos contra crianças. De 1980 para a década de 1990, essa crítica materializa-se por meio dos movimentos sociais emergentes que trabalham na defesa dos direitos infanto-juvenis, considerando o abuso sexual contra criança e adolescentes como questão política particularizada e grave.

O conceito de abuso sexual infantil pela militância é definida como interações sexuais com crianças, ou seja, a maior proeminência está na desigualdade de poder, seja ela provocada pela idade, experiência, posição social e nos danos psicológicos. O abuso pode ocorrer por: “[...] força, promessas, ameaça, coação, manipulação emocional, enganos, pressão etc.” (LOWENKRON, 2010, p. 16). Ainda segundo Lowenkron (2010), é essencial que compreendamos sobre o consentimento sexual da criança para a elucidação da modalidade abuso, pois está numa prática de violência não é validada, fazendo com que as crianças sempre sejam vistas como objeto de satisfação da concupiscência alheia e nunca como sujeito em uma relação sexual.

Lowenkron (2010) fez sua análise acerca do abuso a partir da verificação de materiais de mídia impressa, o qual pode perceber que este é o termo preferencial para falar de casos de “abusos sexuais intrafamiliares”. Também é muito utilizado junto ao termo “pedofilia”, quando o abuso é exercido por sujeitos de status social elevado, por artistas famosos ou estrangeiros. O termo também comparece próximo da “violência sexual” e do “estupro”, isto quando o ato articula-se à outras violências como estrangulamento e morte.

Uma perspectiva relevante para a definição de abuso sexual está na relatividade social, isto é, o que pode ser aceitável em determinados grupos com culturas e concepções de sexualidade divergentes, pode ser considerado inadequado para outros grupos. Assim, a compreensão e identificação de comportamentos abusivos são definidos socialmente e diferidos geográfica e temporalmente (FLORES, 1998).

Faleiros e Campos (2000) destacam críticas relacionadas ao uso do termo abuso sexual, pois estaria implícito nele a noção de que poderia, e que há um uso sexual permitido de crianças e adolescentes por adultos.

Dentre os termos abuso sexual e maus-tratos, talvez o mais utilizado e propagado para definir situações de violência contra crianças e adolescentes seja o abuso sexual e de forma conceitual, o abuso sexual ora é considerado maus-tratos, ora como violência.

Assim, resumidamente, o abuso sexual deve ser compreendido como uma situação que ultrapassa, vai além dos limites: “[...] dos direitos humanos, legais, de poder, de papéis, do nível de desenvolvimento da vítima, do que esta sabe e compreende, do que o abusado pode consentir, fazer e viver, de regras sociais e familiares e de tabus” (FALEIROS e CAMPOS, 2000, p. 7). As situações de abuso infringem maus-tratos aos agredidos e os maus-tratos referem-se aos danos ou ao que é praticado, infringido e sofrido pela vítima, isto é, atribui-se tanto aos atos como às consequências do abuso (FALEIROS e CAMPOS, 2000).

Desta maneira, o termo abuso é utilizado para definir uma das formas de maus-tratos relacionados à crianças e adolescentes. Comumente o abuso sexual é praticado com: “[...] violência física e psicológica associada, geralmente repetitivo e intencional e, por isso, praticado, mais frequentemente, por familiares ou responsáveis pelo (a) jovem” (CHISTOFFEL e cols., 1992 *apud* FLORES, 1998, p. 26).

Em nossas pesquisas, incluímos o abuso sexual como uma das modalidades da violência, assim como sendo uma das formas de abuso a qual crianças e adolescentes podem sofrer. Mesmo que sua definição e intensidade variem culturalmente, há um consenso geral de que o abuso infantil não deve ser permitido (KRUG *et al*, 2002).

Sendo assim, o abuso sexual infantil é considerado para a OMS (2005) como um dos maiores problemas de saúde pública, sendo que sua definição para o *Child Abuse Prevention and Treatment Act* (CAPTA), dos EUA inclui:

[...] o trabalho, uso, persuasão, induzimento, sedução ou coerção de qualquer criança a se envolver, ajudar alguma outra pessoa a se envolver, qualquer condução explícita de sexualidade ou simulação de tal condução com o propósito de produzir uma descrição visual de tal condução, ou o estupro e em casos de relações zelosas ou intrafamiliares, estupro estatutário, molestamento, prostituição ou outra forma de exploração de crianças ou incesto com crianças (CHILD WELFARE INFORMATION GATEWAY, 2011, p. 2, tradução nossa).

O abuso sexual é, portanto, uma situação em que crianças e/ou adolescentes são usadas para gratificação sexual de um adulto ou mesmo de um adolescente mais velho e inclui três conjuntos de situações que podem efetuar-se: por meio de violência física, de abuso sem contato físico, de exibicionismo, linguagem sexualizada, voyeurismo, pornografia,

estimulação, toques e carícias inapropriadas, bem como pela realização de atos sexuais, seja anal, oral ou vaginal, incluindo também casos de exploração sexual. Dessa maneira, o abuso acaba por envolver questões de sexualidade da criança, do adolescente e dos pais, ou seja, da dinâmica familiar (FLORES, 1998; ABRÁPIA, 2002). Complementando o que fora descrito neste parágrafo, caracterizaremos algumas das formas em que pode materializar-se o abuso sexual sem contato físico e com contato físico.

Das formas que pode ocorrer sem contato físico temos o assédio sexual, que caracteriza-se por uma proposta de relação sexual, que baseia-se na maioria das vezes na condição de poder exercido pelo agressor, caracterizando-se pelo uso de chantagens e ameaças. Também pode ocorrer por abuso sexual verbal, visando despertar o interesse de crianças e adolescentes ou chocá-los, pelo telefonema obsceno, podendo gerar muita ansiedade em crianças, adolescentes e suas famílias. O ato exibicionista consiste na experiência de o agressor mostrar os órgãos genitais ou se masturbar na frente ou no campo de visão de crianças e adolescentes. Pelo voyeurismo, que é o ato de observar os gestos ou mesmo os órgãos sexuais de outras pessoas quando elas não desejam ser vistas e obter satisfação com essa prática, assim como pela pornografia, mostrando material pornográfico a crianças ou adolescentes (FLORES, 1998; SANTOS *et al*, 2013).

Como segundo temos o abuso sexual com contato físico, que trata da prática físico-genital, incluindo carícias nos órgãos genitais, tentativa de relação sexual, masturbação, sexo oral, bem como penetrações vaginal e anal. Há uma compreensão, no entanto, mais ampla de abuso sexual com contato físico que abrange contatos forçados, como beijos e toques em outras zonas corporais erógenas (SANTOS *et al*, 2013).

Com as pesquisas realizadas acerca desta temática, conseguimos perceber variações nas classificações, ou seja, segundo Faleiros e Campos (2000) quer dizer que conforme o *lócus*, sociedade e cultura, variam os critérios utilizados, corroborando em diferentes indicadores.

Portanto, utilizamos para consolidar as modalidades do abuso sexual alguns itens da proposta de classificação explicitada por Flores (1998) e Santos *et al* (2013), de modo a aliar o agente violador, o local e a modalidade de violação, para contribuir no estabelecimento de estratégias de enfrentamento da violência sexual. Deste modo, incorporamos como

modalidades do abuso sexual: o intrafamiliar (incesto), o extrafamiliar, o intrarrede social, o institucional, a exploração sexual e as falsas denúncias.

Segundo Araújo (2002) e o Guia Escolar (2013), o abuso sexual intrafamiliar, também chamado de abuso sexual incestuoso pode ser cometido: por pais, parentes ou responsáveis legais e pode ocorrer no espaço social interno da família ou não, seja de família biológica ou adotiva. Nela está incluída qualquer relação de caráter sexual entre um adulto e uma criança ou adolescente, existindo laço consanguíneo ou não. Azambuja (2006) aponta cinco formas de relações incestuosas conhecidas, sendo as que ocorrem entre pai e filha, mãe e filho, irmão e irmã, pai e filho, mãe e filha, sendo que o mais relatado com 75% é o que ocorre entre pai e filha.

Na modalidade abuso sexual extrafamiliar, compreendemos por meio do Guia Escolar (2013) que esta pode ser cometida por agentes cuidadores e socializadores infanto-juvenis, bem como em locais em que as crianças e adolescentes se socializam, assim como em escolas, ONGs, igrejas, consultórios médicos e psicológicos.

Esta forma de abuso sexual também pode ser cometida por desconhecidos, tanto da família como da criança e do adolescente, bem como ocorrer em lugares públicos, que estejam fora da vigilância social. O abuso sexual de cunho extrafamiliar ocorre menos do que a violência intrafamiliar, todavia, ambas tendem a se emaranhar no plano real (SANTOS *et al*, 2013).

No abuso sexual intrarrede social, o abuso é cometido por pessoas da rede de sociabilidade da família, ou seja, o agressor é algum vizinho, amigo ou conhecido. Pelo agressor fazer parte do âmbito familiar, a vítima pode desenvolver uma relação de confiança e até de admiração com esta pessoa. Assim, pelo grau de proximidade do autor do abuso com a criança/adolescente e sua família, faz com que o abuso sexual intrarrede seja considerado misto, porque acaba interligando características dos abusos intra e extrafamiliares (SANTOS *et al*, 2013).

A partir do Guia Escolar (2013) o abuso sexual institucional acontece em instituições de cunho governamental e não governamental ao qual possui a guarda temporária da criança ou adolescente, em unidades de abrigo ou para empregar medidas socioeducativas. Por mais similar esta modalidade seja com as outras, no abuso sexual institucional o ato é

exercido em espaços sociais institucionais de guarda e proteção de crianças e adolescentes à medida que eles estão sob a proteção legal e parental do Estado.

Sob a perspectiva de outra modalidade, acredita Lowenkron (2010) que o termo “exploração sexual” teve sua origem com a vertente do movimento feminista que por sua vez fora influenciada pelo marxismo. Comportaram neste termo as noções de mercantilização do corpo e da alienação dos sujeitos, sejam crianças, adolescentes ou adultos. Este termo mais específico é utilizado no lugar dos termos “prostituição” e “pornografia”, negando qualquer dimensão de escolha da criança ou do adolescente, opondo-se a responsabilização do menor e o caráter voluntário desta situação.

Portanto, consolidam-se as relações sexuais que envolvem exploração, quando se utiliza indevidamente do trabalho sexual do outro. Ela pode ser exercida no chamado “mercado do sexo” (HAZEU E FONSECA, 1998) e segundo Lowenkron (2010), também associa-se à exploração comercial e ao chamado crime organizado, fazendo prevalecer a ideia da criança e do adolescente como objetos e pior, como mercadorias. Deste modo, fora compreendida a exploração sexual comercial como fenômeno que articula aliciadores, clientes, exploradores, estabelecimentos, agências, boates e comporta as seguintes modalidades: prostituição infantil, tráfico para comércio sexual, turismo sexual infantil, bem como a pornografia infantil, todas enfatizando a vulnerabilidade social das vítimas, vinculada à miséria, desestruturação familiar, drogatição, etc.

Por fim, as falsas denúncias que segundo Flores (1998) podem devastar com a família, fazendo com que os integrantes desta percam o emprego, tenham divulgação pública, exclusão de amigos e familiares, bem como obtenção de processos criminais, tudo por conta de uma investigação de abuso sexual, principalmente as intrafamiliares. Este fenômeno pode provocar, deste modo, um trauma secundário e, segundo relatos das conselheiras contatadas, a maioria dos casos denunciados são infundados ou inverídicos.

Recapitulamos que em uma relação desta natureza o vitimizado não tem espaço para optar ou consentir. Neste sentido, as questões de responsabilização e de consentimento da vítima são relacionadas ao passo que: “[...] o vitimizado não pode ser responsabilizado por atos dos quais participa enquanto dominado” (FALEIROS e CAMPOS, 2000, p. 17).

Deste modo, as consequências produzidas pelo abuso sexual em crianças e adolescentes são múltiplas, tendo em vista que os resultados físicos e psicológicos podem perdurar por toda a vida do sujeito agredido.

Com este intuito, Furniss e Knutson (1993; 1995 *apud* AMAZARRY e KOLLER, 1998) apontam que o grau de severidade das consequências produzidas pelo abuso sexual varia conforme: a idade do menor no início do abuso sexual, a duração do abuso, o grau de violência empreendido, a diferença de idade entre agressor e agredido, a importância da relação entre o abusador e a vítima, a falta da figura parental protetora e de apoio social, o grau de segredo e ameaças contra o abusado, assim como saúde emocional prévia, reação da família e dos outros, viver em uma família disfuncional, responsabilização da vítima pelo abuso, a forma do abuso sofrido (com contato físico, sem contato físico), dentre outros.

A partir do grau de severidade do abuso cometido, manifesta-se na vítima diversas consequências, que se diferenciam conforme as idades (FINKELHOR, 1993 *apud* AMAZARRY e KOLLER, 1998) pré-escolar dos zero aos seis anos, escolar dos sete aos doze anos e na adolescência dos treze aos dezoito anos, assim como manifestações a curto e longo prazo (DAY *et al*, 2003).

Os sintomas que comumente ocorrem em pré-escolares são a ansiedade, pesadelos, transtorno de stress pós-traumático e comportamentos sexuais inapropriados a faixa etária. Para os que estão em idade escolar, os sintomas mais comuns são o medo, distúrbios neuróticos, pesadelos, agressão, problemas escolares e hiperatividade. Já na adolescência, os inclui-se a depressão, isolamento, comportamento suicida, autoagressão, queixas somáticas, atos ilegais, fugas, abuso de substâncias e comportamento sexual inadequado. Como sintomas frequentes as três fases de desenvolvimento anteriormente descritas, ocorrem os pesadelos, depressão, retraimento, distúrbios neuróticos, agressão e comportamento regressivo (FINKELHOR, 1993 *apud* AMAZARRY e KOLLER, 1998).

Isso leva-nos a ponderar, acerca dos efeitos a curto e longo prazo, provocados pela experiência do abuso sexual. A curto prazo, podemos incluir a atividade masturbatória compulsiva, distúrbios do sono, da aprendizagem e da alimentação, conduta isolada, banhos frequentes, sintomas psicóticos, quadros obsessivo-compulsivos, depressão, expressões repetidas por meio de gestos, bem como sentimento de rejeição, confusão, humilhação, vergonha e medo (DAY *et al*, 2003).

Ainda segundo Day *et al* (2003), abrangemos como efeitos a longo prazo, o abuso de álcool e outras drogas, promiscuidade, disfunções sexuais e menstruais, coitofobia, sexualização ou abuso de seus filhos, comportamento auto e hetero-destrutivo, baixa autoestima, sentimento de culpa, vergonha e traição, distúrbios psiquiátricos e o homossexualismo.

4. DISCUSSÕES LEVANTADAS À LUZ DO LEVANTAMENTO QUANTITATIVO

Para que pudéssemos realizar o levantamento quantitativo dos casos denunciados de abuso sexual no município de Cascavel – Paraná, marcamos horário por telefone para conversarmos com algum dos conselheiros no Conselho Tutelar Leste e no Conselho Tutelar Oeste.

Assim, nos Conselhos Tutelares foi-nos esclarecido que todos os casos de violência infanto-juvenis que são denunciados na 15ª SDP, Delegacia do Adolescente, CREAS, escolas e demais instituições que podem lidar diretamente com os casos de violência contra crianças e adolescentes, são encaminhados diretamente para o Conselho Tutelar, que por sua vez utiliza o Sistema de Informação para Infância e Adolescência (SIPIA), para registro de violência que foram denunciados e confirmados.

Na conversa compreendemos também sobre o sistema SIPIA, que antes do dia 01 de janeiro de 2004, os Conselhos Tutelares utilizavam o SIPIA local, o qual foram extraviados muitos dados, pois o registro ocorria da seguinte maneira, cada Conselho Tutelar fazia backup dos casos notificados de violência todo final de mês, essas informações iam, então, para Curitiba e, só depois eram enviados para Brasília. Contudo, neste processo, perderam-se muitos backups, ou seja, diversos registros, resultando na fragmentação de resultados e em parâmetros deficientes.

Portanto, a partir do dia 01 de janeiro de 2012, firmou-se como sistema utilizado, o SIPIA-CT WEC, na qual todas as informações sipiadas³ vão diretamente fazer parte dos dados on-line do país. Assim, como levantou uma das conselheiras contatadas, os dados aproximam-se mais do real, isto no sentido dos casos que são denunciados e também confirmados, porque sabemos que os casos em que efetuam-se as denúncias, são a ponta do

³ Termo utilizado pelos conselheiros tutelares para quando os casos denunciados e confirmados são registrados no SIPIA, um sistema nacional de registro de informações on-line.

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

iceberg, haja vista, os que não conseguem comprovar o abuso e os casos que são infundados, isto é, nunca ocorreram de fato.

Por conta deste processo de reestruturação do sistema utilizado pelos Conselhos Tutelares do município de Cascavel e da grande fragmentação ocorrida anteriormente com o SIPIA local, ambas conselheiras disponibilizaram as informações sob dois períodos e aspectos, um com a utilização do SIPIA-CT WEB, com o levantamento de casos ocorridos em cada bairro no período de 01/01/2012 a 28/04/2014, pois apenas neste sistema web é possível observar as violações por bairros; e o outro levantamento de forma geral, pelo fato da utilização do SIPIA local, com a categoria de direito: liberdade, respeito, dignidade, dos direitos específicos da violência sexual e pela classe de idades das vítimas e sexo, este no período de 01/01/2004 a 28/04/2014.

Os dados abrangendo municípios e bairros podem ser vistos apenas por sujeitos com usuário e senha no site do sistema SIPIA. Com isso, ambas conselheiras entraram no sistema e buscaram os dados por bairros, sendo que o Conselho Tutelar Leste fica responsável por notificar os dados de 78 bairros e o Conselho Tutelar Oeste 48 bairros.

Referente à categoria: liberdade, respeito e dignidade, dos Conselhos Tutelares Leste e Oeste no período 01/01/2004 a 28/04/2014, constatou-se um total de 2.239 violações, ao passo que 41,80% dos casos dizem respeito aos atos atentatórios ao exercício da cidadania, 18,49% da violência sexual, 17,95% à violência física, 10,09% à violência psicológica, 7,19% às práticas institucionais irregulares, 2,99% à discriminação e 1,47% as questões relativas ao aprisionamento. No caso específico da violência sexual, dos 18,49%, isto é, 414 casos, 107 (25,84%) são do sexo masculino e 307 (74,15%) do sexo feminino.

Referente aos 18,49% da violência sexual, constatamos 221 casos no Conselho Tutelar Leste, com 61 casos masculino e 160 feminino e no Conselho Tutelar Oeste, fora averiguado 193 violações, sendo 46 do sexo masculino e 147 do sexo feminino, fazendo um total de 414 casos, 107 masculino e 307 feminino.

Como uma das modalidades incluídas nos 414 casos de violência sexual temos a violação específica de abuso sexual, ao qual no CTL faz-se um total de 221 casos de violência sexual, sendo 91 de abuso, 30 são violações ocorridas com crianças ou adolescentes do sexo masculino e 61 do sexo feminino, no CTO dos 193 registros totais de violência sexual, 89 são

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

de abuso sexual, esta tabela é referente ao total de violações por idade e, portanto, não foi possível identificar a questão de gênero.

Nas violações de direitos específicos da violência sexual, constatamos um total de 414 violações, agregando os casos do Conselho Tutelar Leste e Oeste. Assim, com 43,47% está o abuso sexual, 27,53% refere-se a outras formas, 14,97% ao estupro e 14,00% à sedução. Da questão de gênero do abuso sexual levantada apenas pela tabela do CTL, podemos identificar 30 casos masculinos e 61 casos femininos.

O levantamento realizado nos Conselhos Tutelares Leste e Oeste no período de 01/01/2012 a 28/04/2014 constataram apenas os casos de abuso sexual por bairros, o qual fora averiguado no CTL um total de 143 casos denunciados e comprovados de abuso sexual contra crianças e adolescentes, sendo 109 casos do sexo feminino e 34 do sexo masculino. Já no CTO confirmou-se um total de 23 denúncias, 16 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. Compreendemos, portanto, um total de 166 casos denunciados e comprovados de abuso sexual contra crianças e adolescentes, sendo 125 casos do sexo feminino e 41 casos do sexo masculino.

Temos que levar em consideração que no Conselho Tutelar Oeste, a conselheira não sibiava os dados desde setembro de 2013, bem como alguns dados do ano de 2012, ocasionando em maior deficiência dos resultados. Esta alega a dificuldade em sibiando os dados por conta da falta de conselheiros e dos muitos casos em que atende por dia. Por isso, a conselheira coloca os registros em documentos feitos em Excel e quando passa dois ou três meses, a mesma coloca em Power Point, este processo é feito para o controle dos registros e, conforme lhe é possível, vai sibiando gradativamente estes dados. No Conselho Tutelar Leste também havia acumulado uma pilha de casos a serem sibiados.

Conforme a caracterização da violência utilizada pelo SIPIA-CT WEB, na violação do direito fundamental de liberdade, respeito, dignidade (2.0.00.0), tem a violência sexual (2.4.00.0) que dentre suas modalidades, incluem-se a sedução (2.4.01.0), o abuso sexual (2.4.02.0), estupro (2.4.03.0) e outros (2.4.80.0).

No Conselho Tutelar Leste ocorreu da seguinte maneira, a conselheira foi-nos citando o nome dos bairros e a quantidade de casos de abuso sexual infanto-juvenil do sexo feminino e masculino, utilizando-se do meio impresso para apenas conhecermos o formato dos registros, imprimindo, portanto, os dois bairros com mais incidências de abuso. No

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Conselho Tutelar Oeste, a conselheira pediu para outra pessoa que trabalha no local, para realizar a impressão dos registros de todos os bairros.

Com estas vias impressas, percebemos que há subitens na modalidade de abuso sexual, que apenas é possível ser visualizado pelos conselheiros registrados no sistema, aparecendo nestes documentos os itens de: abuso sexual por pessoas da família (2.8.01.0), abuso sexual por membros do círculo de relações sociais e de amizade (2.8.02.0), abuso sexual por cuidadores (2.8.03.0), estupro (2.8.06.0), exibicionismo (2.8.07.0), assédio sexual (2.8.10.0) e outros (2.8.80.0). Deve haver outros subitens, portanto, ainda não estão disponíveis on-line.

Assim, o software SIPIA/NBB/MJ - Sistema de Informação para Infância e Adolescência/ Núcleo Básico Brasil/ Ministério da Justiça é um instrumento para contribuir com os Conselheiros Tutelares no registro e encaminhamentos de crianças e adolescentes que não tiveram seus direitos assegurados (LOPES *et al*, 2008). Também indica a inserção da tecnologia e a forma mais abrangente de regulação, diagnóstico, contabilidade estatística da violência em nível municipal, estadual e nacional, tal como afirma Leal (1998), também avalia o paradigma civilizatório de garantia de direitos, não considerando os processos de trabalho, políticas, projetos e orçamentos. Então, a proteção integral é processo e resultado, carecendo de indicadores.

Portanto, após a denúncia ser realizada e confirmada, é feito o registro no SIPIA e, então, o conselheiro aplica medidas específicas de proteção para que os danos provocados por ação ou omissão, sejam revertidos. Para que se consolide o registro dos casos, é necessário que os Conselheiros Tutelares tenham senha individual de acesso ao sistema, registrando os fatos específicos de cada caso, os familiares da vítima, endereço, qual fora o direito violado, o agente violador, assim como as medidas de proteção determinadas pelo conselheiro e encaminhamentos (LOPES *et al*, 2008).

Referendando-nos às senhas no sistema, constatamos a importância destas no que diz respeito aos conselheiros. A conselheira do Conselho Tutelar Leste possuía uma senha individual, a maioria dos casos já haviam sido registrados e a conselheira conhecia bem o sistema, respondendo todas as questões acordadas com facilidade, disponibilizando-nos mais dados que os pedidos e a do Conselho Tutelar Oeste não possuía esta senha, ela não conseguia responder todas as questões levantadas mais específicas ao sistema utilizado, as

questões referentes ao SIPIA fazia-se necessário o auxílio de outra pessoa do local, para poder localizar os dados pedidos, sendo que os casos por esta conselheira não eram sipiados desde setembro de 2013, mais alguns casos de 2012, tendo em vista o não cadastro dela no sistema.

O estado do Paraná utiliza, portanto, o sistema SIPIA-CT WEB desde o dia primeiro de janeiro de 2012, colaborando no processo de dados mais coerentes com a realidade dos casos denunciados e confirmados no Conselho Tutelar. A violência sexual na forma de abuso sexual integra o direito violado: liberdade, respeito e dignidade, e o Paraná dentre os vinte estados⁴ incluídos nas estatísticas do sistema SIPIA on-line, está com mais violações que todos os outros em violência sexual sob a forma de abuso, com 111.113 violações, isto no período do 01/01/2004 a 28/04/2014, sendo 56.581 masculino e 54.334 feminino. Os dados municipais podem ser vistos apenas por quem possui usuário e senha no sistema.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conseguimos constatar, portanto, 166 casos confirmados de abuso sexual no período de 01/01/2012 a 28/04/2014, já os dados de 01/01/2004 a 28/04/2014 totalizam 180 casos. Isto implica dizer que em dez anos registraram-se 180 casos, sendo que nos últimos três anos confirmaram-se 92,22% deste total, 166 casos. Isto resulta da fragmentação dos dados ocorridos antes da utilização do sistema SIPIA-CT WEB, mas também resultaram do maior conhecimento desta temática pela população que por sua vez, corroboram no processo que ambas conselheiras afirmaram ocorrer, acerca do aumento do número das denúncias.

Acreditamos desta maneira, na importância do mapeamento, atrelando definições, categorizações, fases do desenvolvimento, dentre outros estudos teóricos com o que de fato está ocorrendo em âmbito municipal, estadual ou nacional. Esta vinculação entre plano formal e plano real, pode mediar a consolidação de meios, com o fim de diminuir efetivamente os casos de violência exercidos contra crianças e adolescentes.

Então, o ECA, bem como todo o aparato legal federal, possui extrema importância para a proteção infanto-juvenil, mas não deve parar por aqui, pois não apenas os números

⁴ Fazem parte das estatísticas do SIPIA-CT WEB, os estados: Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo e Sergipe; dos quais não fazem parte do sistema os estados: Amapá, Espírito Santo, Maranhão, Paraíba, Rio de Janeiro, Roraima e Tocantins.

de denúncias realizadas devem aumentar, mas também deve crescer o conhecimento específico de cada forma de violência, tanto pelos profissionais que trabalham efetivamente com crianças e adolescentes, quanto por todos os membros da sociedade civil, sempre tendo em vista a proteção integral e o mínimo de consequências produzidas.

De modo a findar o pensamento exposto, acreditamos que devem-se materializar dispositivos que abranjam todas as complexidades do abuso sexual, bem como sensibilização dos sujeitos sociais para a compreensão deste fenômeno na sociedade, maior fiscalização para efetivação das leis já sancionadas, contratação de mais profissionais e que estes sejam capacitados para lidar com este tipo de situação, assim como ambientes estruturados para todas as adversidades que esta forma de violência pode causar, tratando de forma mais humana possível esses sujeitos que ainda estão em desenvolvimento, para que as consequências sejam as mais ínfimas possíveis.

6. REFERÊNCIAS

- AMAZARRAY, Mayte Raya; KOLLER, Silvia Helena. Alguns aspectos observados no desenvolvimento de crianças vítimas de abuso sexual. **Psicologia Reflexão e Crítica**, año/vol. 11, nº 003, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Puerto Alegre-BR: 1998. ISSN: 0102-7972.
- ARAÚJO, Maria de Fátima. Violência e abuso sexual na família. **Psicologia em estudo**. Maringá, v. 7, n. 2, p. 3-11, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722002000200002&script=sci_arttext>. Acesso em: 13 jan. 2014.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA (ABRAPIA). **Abuso sexual – Mitos e Realidade**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Autores & Agentes & Associados, 2002. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/Abuso_Sexual_mitos_realidade.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2013.
- AZAMBUJA, Maria Regina Fay de. Violência sexual intrafamiliar: é possível proteger a criança? **Revista Virtual Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 1-10, 10 nov. 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/1022>>. Acesso em: 1 jun. 2014.
- BRASIL. **Código Penal Brasileiro**: Decreto-Lei 2848/ 1940. 1940. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm>. Acesso em: 1 jun. 2014.
- BRASIL. **Edição comemorativa 2010 - 20 anos do estatuto da criança e do adolescente e legislação complementar para a proteção integral de crianças e adolescentes (ECA)**. Curitiba-PR: Secretaria de Estado da Criança e da Juventude, 2010.
- CENTRO BRASILEIRO PARA A INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA (CBIA). **Sistema de informação para a infância e a adolescência - SIPIA Brasil**. Curitiba: IPARDES, 1993.

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

- CHILD WELFARE INFORMATION GATEWAY. **Definitions of child and neglect.** Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Children's Bureau, 2011. Disponível em: <www.childwelfare.gov/systemwide/laws_policies/statutes/define.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2013.
- DAY, Vivian Peres *et al.* Violência doméstica e suas diferentes manifestações. **Revista de Psiquiatria**, Rio Grande do Sul, v. 25, n. 1, p. 9-21, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rprs/v25s1/a03v25s1>>. Acesso em: 7 jul. 2014.
- FALEIROS, Eva T. Silveira; CAMPOS, Josete de Oliveira. **Repensando os conceitos de violência, abuso e exploração sexual de crianças e de adolescentes.** Brasília: CECRIA/ MJ- SEDH-DCA/ FBB/ UNICEF, 2000.
- FARIA, Ernesto. **Dicionário escolar latino-português.** 3ª ed. Rio de Janeiro: MEC / DNE/ C.N.M.E., 1962.
- FLORES, Renato Zamora. Definir e medir o que são abusos sexuais. In: CECRIA (Org.). **Indicadores de violência intra-familiar e exploração sexual comercial de crianças e adolescentes.** Brasília: CESE/ Ministério da Justiça/ CECRIA/ Fundo Cristão para Crianças, 1998.
- HAZEU, Marcel; FONSECA, Simone. Exploração e violência contra crianças e adolescentes no Pará. In: CECRIA (Org.). **Indicadores de violência intra-familiar e exploração sexual comercial de crianças e adolescentes.** Brasília: CESE/ Ministério da Justiça/ CECRIA/ Fundo Cristão para Crianças, 1998.
- KRUG *et al.* **Relatório mundial sobre violência e saúde.** Genebra: OMS, 2002.
- LEAL, Maria Lúcia Pinto. Violência intra-familiar: um estudo preliminar. In: CECRIA (Org.). **Indicadores de violência intra-familiar e exploração sexual comercial de crianças e adolescentes.** Brasília: CESE/ Ministério da Justiça/ CECRIA/ Fundo Cristão para Crianças, 1998.
- LOPES, Jandicleide Evangelista *et al.* **Relatório de pesquisa das violações de direitos fundamentais de crianças e adolescentes do estado do Paraná.** Sistema de Informação para a Infância e a Adolescência (SIPIA). Paraná: Universidade Federal do Paraná/ PROEC, 2008.
- LOWENKRON, Laura. Abuso sexual infantil, exploração sexual de crianças, pedofilia: diferentes nomes, diferentes problemas? **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista latinoamericana.** Rio de Janeiro, n. 5, p. 9-29, jul. 2010.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. A violência social sob a perspectiva da saúde pública. **Cad. Saúde Pública.** Rio de Janeiro, 10 (supl. 1), p. 7-18, 1994.
- RIZZINI, Irene; GONÇALVES, Hebe Signorini. **Avaliação do núcleo básico Brasil/ Projeto SIPIA:** Projeto apoiado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos Departamento da Criança e do Adolescente. Rio de Janeiro e Brasília: Ciespi, 2003.
- SANTOS, Benedito Rodrigues dos *et al.* **Guia escolar:** identificação de sinais de abuso sexual de crianças e adolescentes. Ministério da Educação/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: 2013.
- Segurança na Internet.** Redes Sociais Virtuais. Violência sexual. Disponível em: <www.educacao-sexual.pt> Acesso em: 22 abr. 2013.
- SISTEMA DE INFORMAÇÕES PARA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA (SIPIA).** Módulo para conselhos tutelares. Disponível em: <http://www.sipia.gov.br/CT/?jsessionid=C9729F15B4Bw5w*B66IfR6RNFVlnD3B7v4qILw515z4-dUPm-R YGESKjgqXVe70wBJ64YywYtZOymsXNqYrZ6o9qjyfAOpaeHjHlrKkj>. Acesso em: 1 jun. 2014.

ENTRE BRINCADEIRAS E MÚSICAS: crescendo menina ou menino¹

Kleiton Linhares²
Andréa Cristina Martelli³

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem a finalidade de compreender as influências das brincadeiras do espaço escolar na construção da noção⁴ de gênero pelas crianças, utilizando-se de padrões e representações impostas socialmente. Como campo empírico, optamos pela observação de algumas brincadeiras realizadas pelos alunos e pelas alunas do 3º ano, durante o recreio em uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino, no município de Cascavel-PR. Essas brincadeiras chamaram a atenção, justamente, por trazerem implícita e explicitamente as construções de gênero e sexualidade.

Para alcançarmos nosso objetivo optamos pela revisão bibliográfica da temática aliada à análise de duas músicas coletadas do cotidiano escolar dessas crianças. Assim, entrelaçando teoria e empiria, percebemos como a escola contribui na construção do gênero e de suas relações. A estrutura do nosso texto conta com três momentos; primeiramente, tecemos algumas noções sobre gênero e sexualidade a fim de identificar nosso local teórico; em seguida, abordaremos a escola como espaço de construção de gêneros e, por último, compreenderemos as brincadeiras no espaço escolar e suas

¹ Esse texto apresenta resultados parciais do projeto de pesquisa “Cartografia de ações docentes diante da Sexualidade”, cadastrado no Comitê de Ética da Universidade, com o número 03832112000000107, CAAE.

² Pedagogo, especialista em Ensino de Geografia e História. Mestrando em Educação – Unioeste. Coordenador pedagógico da Secretaria Municipal de Educação. Subcoordenador dos Grupos de Formação de Sexualidade Infantil para professores e coordenadores da Rede Municipal de Ensino de Cascavel, em Parceria com a Unioeste. E-mail: thonlinhares80@gmail.com

³ Professora Adjunta do curso de Pedagogia do *campus* de Cascavel, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Pesquisadora do Imaginar – Grupo de pesquisas sobre Imaginário, Educação e Formação de Professores e do Violar – Unicamp. E-mail: andreamartelli72@hotmail.com.

⁴ No texto utilizaremos a palavra “noção” como alternativa teórica à palavra conceito. De acordo com Maffesoli, conceito é algo fechado, o que não coaduna com o momento de mudança de paradigma que vivemos (IELE; MAFFESOLI, 2011, p. 522), nem com as nossas noções de produção de conhecimento.

influências na construção dos gêneros. Ressaltamos que essa divisão não nega a articulação e interdependências entre as discussões propostas, é tão somente a opção de organização didática.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE

Ao analisarmos o ser humano e seu comportamento partimos do pressuposto da sua complexidade para além do biológico (estrutura) e fisiológico (funcionamento). Consideramos que esses dois fatores não abarcam todas as nuances desse ser, nessa direção

o conceito de gênero se coloca na contraposição a concepções essencialistas, naturalizantes, presas a distinções de caráter biológico, que obscurecem as razões históricas das diferenças e desigualdades entre homens e mulheres (MEC, 2007, p. 16).

Mulheres, homens, meninas e meninos produzem e reproduzem padrões de comportamento construídos historicamente pela e na sociedade na qual estão inseridos. Nessa perspectiva, nos referimos a gênero como um fenômeno construído historicamente nos diferentes tempos e espaços sociais.

Se o gênero é uma construção social, por conseguinte, não acontece sem intencionalidades e, nem sem práticas preestabelecidas. Portanto, gênero é “[...] produto de um longo trabalho histórico e cultural da construção teórica e prática sobre corpos e sobre as mentes (FAGUNDES, 2005, p.10)”. Fica evidente que as pessoas, na sua maioria, são desde a mais tenra idade conduzidas e orientadas a seguir padrões,

a se revestirem de estereótipos, a manifestarem práticas masculinizantes ou feminilizantes, afirmando condições, funções e posições sociais que desfrutam, exercem e ocupam, contribuindo para a sobrevivência e a perpetuação da dicotomia entre os sexos (JESUS, 2007, p. 192).

É marcado ou mais precisamente imposto em nossa sociedade, que tanto a menina e o menino, a mulher e o homem, já nascem com os papéis sociais pré-definidos, bem como, as expectativas de comportamentos, constatamos essa padronização heteronormativa presente nos imaginários⁵ e nos discursos das pessoas. Para o masculino a virilidade, a força, a razão; para o feminino a docilidade, a fragilidade e a emoção. Há uma naturalização para as diferenças, portanto, se naturais não podem e nem devem ser questionadas ou

⁵ No decorrer do texto, utilizaremos a noção de Imaginário, fundamentados em Maffesoli, o qual foi inspirado em Gilbert Durand. Para esses autores, o imaginário “é a relação entre as intimações objetivas e a subjetividade. As intimações objetivas são os limites que as sociedades impõem a cada ser. Relação entre as coerções sociais e a subjetividade” (MAFFESOLI, 2001, p. 80).

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

transformadas. Essa naturalização das características femininas e masculinas não considera nem os aprendizados ocorridos na vida de cada pessoa, nem suas experiências adquiridas nos diferentes espaços sociais nos quais convive. Nesse sentido,

[...] não importa negar as diferenças, interessa afirmar que essas diferenças podem se enfatizadas, negada, interpretadas, estudadas, diminuídas ou atribuídas a diferentes fatores de acordo com as circunstâncias (CARVALHO; TORTATO, 2009, p. 27).

Dos desafios na discussão de gênero, um deles é compreender que as diferenças existentes entre homens e mulheres, masculinos e femininos, não são elementos de hierarquização e, sim, resultados das aprendizagens ocorridas no percurso de existência de cada um. A mulher age com a racionalidade em algumas ocasiões, o que não a impede de ser sensível e afetuosa em outras. Construimo-nos e nos desconstruimos de acordo com as nossas experiências e nossas subjetividades a partir das relações que estabelecemos com os outros e as outras e com o meio social.

No entanto, ainda prevalece na maioria do imaginário social a dicotomia entre os mundos masculinos e femininos. Citamos aqui o exemplo da mulher grávida. Antes do nascimento da criança se planeja a roupa, o nome, a cor do quarto – se for menino será azul, se for menina será rosa – a criança vai aprendendo o que vestir, como se portar, como reagir, como brincar, com o que e com quem brincar, que brincadeira é mais adequada para o seu sexo. “[...] os pais [e as mães] são os principais influenciadores e estimuladores dos estereótipos no início da infância, pois são eles [elas] que vão decidir por elas (BICALHO, 2013, p. 47).

Nosso gênero e nossa sexualidade são pensadas, construídas e limitadas antes de nascermos. Desde pequenas, as crianças são permeadas pelo significado da cultura de gênero e de sexualidade, muitas vezes de maneira branda, porém, cravejada de significados e de simbologias.

Pensar em gênero, nos remete à sexualidade. Essa é compreendida pelo senso comum limitada a sexo e a reprodução. Essa concepção permeia os espaços escolares e norteia as práticas pedagógicas; quando as aulas de educação sexual são trabalhadas, se direcionam as funções biológicas e fisiológicas do ser humano. Assim, “a visão que se tem sobre a sexualidade é reduzida [...] ao estudo e análise da biologia humana, no sentido de desvendar os segredos da reprodução e dos aparelhos masculino e feminino [...]” (JESUS, 2007, p. 190).

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Segundo Fagundes (2005, p.14)

Sexualidade e reprodução são processos que se expressam graças a órgãos específicos do ser humano e, por isso tem uma estreita relação, mas não significam a mesma coisa. Reprodução é o processo pelo qual a vida é gerada [...]. Sexualidade é muito mais que ter um corpo apto para procriar e apresentar desejos sexuais; pressupõe intimidade, afeto, emoções, sentimentos e bem-estar individualizados decorrentes, inclusive, da história de vida de cada um.

A discussão em torno da sexualidade busca compreender formas, jeitos, maneiras de como cada um expressa seus prazeres, suas emoções e sensações. Fagundes (2005, p. 17) assegura que a sexualidade “[...] se associa aos componentes biológicos e psicológicos [...]” e “[...] se traduz pelo social, histórico e cultural [...]” plasmada pela linguagem, normas e valores vigentes nas sociedades, em diferentes épocas”. Assim, se torna possível asseverar que a sexualidade humana constitui-se de fatores biológicos, fisiológicos e, também, de outros para além desses. As situações e as experiências das pessoas, independente da etapa de sua vida, servem de referências, inclusive, para a sexualidade.

No decorrer da nossa vida participamos de diferentes instituições sociais, as quais influenciam nossas vivências da sexualidade e corroboram na construção de nossa identidade de gênero, dentre essas, destacamos a escola.

3. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE GÊNERO

Em nossa acepção a escola constitui-se como o espaço de produção, socialização, sistematização e construção de saberes e conhecimentos. Ao mesmo tempo, é constituída por pessoas, as quais trazem consigo, vivências, experiências, desejos e vontades, desde as mais reprimidas até as mais explícitas. Nesse sentido, “a escola é lócus de produção e socialização de saberes; a educação que aí se desenvolve é um processo sistemático e intencional de formação múltipla dos sujeitos” (LOURO, 1995, p. 3).

Sendo assim, vemos a escola reproduzindo padrões que a sociedade, eficazmente, produziu e reproduziu ao longo da história. Padrões, em sua maioria, considerados naturais, imutáveis, inquestionáveis. Essa instituição “imprime marcas distintivas sobre os sujeitos, através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes” (FINCO, 2008, p. 2). Podemos visualizar essa questão em suas paredes com tarjas azuis com nomes de meninos, tarjas rosas com nome de meninas, filas de meninos e de meninas. O mesmo acontece com brincadeiras e brinquedos e, inclusive, na cobrança em

relação ao comportamento dos alunos, onde vozes pronunciavam que “isso não é coisa de menino, esse caderno até parece de menina de tão caprichado, ele é muito delicado, essa menina parece mais um pia”, entre outras atrocidades.

Para Bicalho (2013, p. 45) a criança recebe tratamento diferenciado de acordo com as normas sociais do grupo que pertence e, do que esse considere como apropriado para o masculino ou feminino. Dissemina-se no espaço da escola padrões que não representam todas as crianças e adolescentes presentes nesse espaço, reforçando de maneira negativa os estereótipos que fogem ao padrão preestabelecido pela sociedade. Tudo o que não atende ao padrão, destoa da realidade imposta, é estranho, portanto, será criticado, rechaçado, excluído, deixado à margem. Assim, o espaço que deveria acolher e trabalhar com o universo do diverso, fragmenta a formação humana e reforça os padrões que não identificam a maioria das pessoas que compõem o espaço escolar.

A multiplicidade de brincadeiras caracteriza o mundo da infância, inclusive àquelas que meninos e meninas imitam ou reproduzem o comportamento de seus professores e professoras, pais e mães. Quando as crianças brincam de escolinha, de casinha, observamos expressões de papéis sociais, representando aquilo que aprenderam nas relações com adultos.

Na escola, esta realidade é marcada também pelos discursos, segundo Louro desde o início dos tempos modernos, o processo educativo escolar se assenta na figura do mestre, entendido aqui como um ser do sexo masculino ou feminino, o qual

[...] se tornará responsável pela conduta de cada um dos estudantes cuidando para que esse carregue, para além da escola, os comportamentos e as virtudes que ali aprendeu. Para que isso aconteça, não basta que o mestre seja conhecedor de saberes que deve transmitir, mas é preciso que seja, ele próprio, um modelo a ser seguido (LOURO, 2001, p. 92).

Refletindo a esse respeito, é possível perceber que muito dos construtos sobre gênero e sexualidade que permeiam o espaço escolar, advém dos discursos dos próprios professores e professoras, nos quais prevalecem padrões de comportamentos cristalizados no dualismo masculino ou feminino. Pensar a escola como espaço de formação humana, é repensar nossas noções sobre sexualidade e gênero. Torna-se salutar para a formação cidadã e emancipatória o resignificando de aspectos que foram negligenciados em virtude de modelos positivistas, lineares e tradicionais de educação, produção de conhecimento,

enfim, repensar a escola como espaço de multiplicidade de vidas, de sexualidades, de gêneros.

A escola deveria ser um espaço do diverso, fundamentada nos princípios da cidadania, da criticidade, da ética, da estética, contribuindo para vivências mais livres e prazerosas. Assumir seu papel como mediadora no processo de desmistificação do modo de pensar e agir em relação aos modelos preestabelecidos pela sociedade vigente.

4. BRINCADEIRAS NO ESPAÇO ESCOLAR

As brincadeiras no espaço escolar são momentos de aprendizagem, de socialização e de diversão. Auxiliam no processo de interação das crianças e, também, no processo de desenvolvimento das mesmas. Com o passar do tempo e de acordo com as diferentes culturas ocorrem adaptações nas brincadeiras. Se rememorarmos nossas infâncias observaremos o quanto as brincadeiras se repetem, se adaptam, se modificam. De outra forma, o brincar em suas diversas expressões pertence ao desenvolvimento humano.

Fagundes (2005) enfatiza que a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento integral infantil e que cada criança apresenta uma forma singular de lidar com o lúdico. Ao brincar a criança concretiza as regras do jogo, mergulhando na ação lúdica (KISHIMOTO, 1996, p. 21). Nos momentos de brincadeiras livres, é possível perceber que estas se envolvem com as mais variadas atividades, tais como pega-pega, “lutinha”, menina pega menino (e vice-versa), mãe cola, pular corda, futebol, entre outras brincadeiras. É possível ainda perceber que a maioria das brincadeiras são marcadas pelo gênero. “Lutinhas” e futebol são mais voltadas aos meninos; pega-pega, menina pega menino, para ambos; já, mãe cola e pular corda voltadas às meninas.

No início da socialização as crianças escolhem as suas brincadeiras e os seus brinquedos de acordo com o sexo e acabam estereotipando o brincar. As formas estereotipadas das crianças procedem dos pais e de outros atores sociais (BICALHO, 2013, p. 47).

Assim, meninos e meninas, segregam suas atividades, classificando-as em masculino e feminino. Bicalho (2013, p. 46) comenta que “com o brincar as crianças gradativamente vão introjetando os signos de masculinidade e feminilidade contidos nas brincadeiras”.

No desenvolvimento de atividades de pesquisa e do assessoramento pedagógico numa escola da Rede Municipal de Ensino de Cascavel, foi possível perceber algumas

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

brincadeiras de roda diferentes daquelas mais conhecidas como ciranda, cirandinha e roda cutia. Eram brincadeiras de roda, com músicas e temas atuais. Ao observar a roda e o comportamento das crianças nos chamou a atenção a maneira como meninas e meninos representavam as músicas, cantavam e teatralizavam com expressões voltadas ao gênero e à sexualidade.

Dentre as brincadeiras, serão destacadas duas músicas que retratam padrões de comportamentos dos gêneros masculinos e femininos.

Ressaltamos que

no seu brincar, a criança constrói e reconstrói simbolicamente a sua realidade e seria o existente esse brincar criativo, simbólico e imaginário, como forma de conhecer o mundo e se apropriar da cultura [...]” (BENJAMIN, 1984).

A primeira música cantada e dramatizada tem a seguinte letra⁶

Fui ao mercado comprar chicletes.
Veio um menininho me chamou de pirigueti,
Dolim, dolim, dolim, dolim.
Dola, quem ficar de perna aberta.
Vai ter que rebolar na frente dos pias.
1,2,3 e já.

Em círculo, meninos e meninas brincavam; a maioria era composta de meninas, apenas alguns meninos participavam da brincadeira e, alguns, espreitavam próximos. As meninas cantavam a música e na parte onde falava a palavra “pirigueti”, colocavam a mão na cintura e rebolavam, descendo até o chão. Quando cantavam “dolim, dolim, dolim, dola”, as meninas pulavam e cruzavam as pernas, ora ficavam com as pernas abertas, ora ficavam com as pernas fechadas. Se errassem a sequência, como castigo, rebolariam na frente dos meninos.

Os meninos que não faziam parte da brincadeira e ficavam próximos, logo que percebiam as colegas que ficavam com as pernas abertas, se colocavam em frente às mesmas e esperavam-nas rebolarem. Riam, voltavam para seus lugares e faziam comentários com os outros, aguardando a próxima rodada da brincadeira.

Percebemos a reprodução do imaginário construído socialmente em relação à “pirigueti” por parte das meninas, imitando as dançarinas de “*funk*”, assistidas nas mídias. A

⁶ As letras foram escritas pelas crianças da turma de terceiro ano, que não souberam informar de onde aprenderam as músicas.

reprodução deste comportamento revela o olhar sobre o corpo da mulher e o comportamento de um determinado estereótipo social. Nos pareceu que essas meninas assumiram o determinismo de muitas falas adultas, de quem dança *funk*⁷ é “pirigueti”. Essas relações deterministas negam os aspectos culturais de qualquer estilo musical e os analisa fora do seu contexto.

Diante do comportamento dos meninos, foi possível perceber o construto do gênero masculino, reproduzindo um comportamento de dominação masculina sobre o corpo feminino, onde o gênero feminino fica submisso, à mercê ou simplesmente como um objeto, conforme afirma Weeks (2001, p. 56) os “padrões de sexualidade feminina são, inescapavelmente, um produto do poder dos homens para definir o que é desejável – um poder historicamente enraizado”.

Nesta brincadeira, os papéis de gênero ficaram demarcados por estereótipos construídos historicamente, pautado no discurso dominante que constrói os corpos masculino e feminino como versões hierarquizadas e ordenadas de um único sexo. Disso podemos compreender como se o corpo da mulher fosse uma versão inferiorizada do corpo do homem e enfatiza a importância do papel da mulher em relação ao prazer sexual.

A letra da segunda música:

Fui ao cinema assistir a quatro filmes;
O primeiro era de *cowboy, cowboy, cowboy, cowboy*;
O segundo era de princesas, princesas, princesas, princesas;
O terceiro era de terror, terror, terror, terror;
O quarto era de amor, amor, amor, amor.

Na mesma organização que anterior, porém, com maior participação dos meninos. Enquanto cantavam a música, faziam os gestos das palavras que se repetem. A primeira palavra que repete é “*cowboy*”, o gesto era uma arma com as mãos, com o dedo indicador apontado para frente como se estivessem atirando. A maioria que fazia o gesto era composta de meninos. Já as meninas faziam o gesto de maneira mais branda, sem tanta empolgação.

⁷ “A história do funk carioca tem origem na junção de tradições musicais afrodescendentes brasileiras e estadunidenses. Não se trata, portanto, de uma importação de um ritmo estrangeiro, mas sim de uma releitura de um tipo de música ligado à diáspora africana. Desde seu início, mesmo cantado em inglês, o funk foi lido entre nós como música negra, mais próxima ao samba e aos batuques nacionais do que a um fenômeno musical alienígena” (FACINA, 2009, p. 2-3).

A segunda palavra repetida é “princesas”, neste momento a cena que se compôs foi a de meninos parados e, as meninas, por sua vez, passavam a mão, com a palma voltada para baixo, abaixo do queixo e jogavam a cabeça de um lado para o outro, fazendo balançar seus cabelos.

A terceira palavra é “terror”, onde os meninos imitavam monstros e as meninas aos gritos fugiam dos “monstros”.

A última palavra “amor”, neste momento as meninas uniam as mãos em forma de coração. Já os meninos puxavam os braços, simultaneamente, para trás e elevavam a região pélvica para frente, simulando uma cena de sexo.

Nesta brincadeira é possível perceber novamente os papéis de gêneros demarcados por imaginários apreendidos nos diferentes espaços sociais e reproduzidos na escola. Os gestos, as letras, a empolgação nas duas brincadeiras expressam como as crianças internalizam os padrões de comportamento.

Das observações, a encenação diante da palavra amor, merece destaque. De um lado, as meninas a relacionam com coração, símbolo de sentimentos, de afetos, de carinho, de amor; por outro, os meninos insinuam movimentos relacionados a sexualidade mais explícita. Ficou evidente a noção de sexualidade atrelada ao ato sexual e as diferenças entre o olhar dos meninos e das meninas, dos homens e das mulheres em relação à palavra “amor”.

Essas diferenças não pertencem à essência masculina ou feminina, nem tampouco são naturais, são construídas nas relações estabelecidas com as outras pessoas, nas percepções que permeiam nossas subjetividades e, acima de tudo, pelos discursos padronizantes que reforçam os estereótipos sociais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse trabalho não foi nossa pretensão esgotar a temática, uma vez que masculino e feminino como noções culturais, sociais e históricas são passíveis de alterações de acordo com os e as protagonistas da sociedade em diferentes tempos e espaços.

Em nossas experiências e nas leituras realizadas constatamos que a escola, assim como os demais espaços sociais, convive com ambivalências no tocante a discussão de gênero e sexualidade. Por um lado, uma vertente tradicional tenta ignorar ou silenciar

qualquer possibilidade que destoe, que fuja, que desconstrua padrões estabelecidos de ser homem e ser mulher e de como viver a sexualidade. De outro lado, as novas formas de viver o masculino e o feminino sorrateiramente conquistam espaço na sociedade. Resistências e transgressões desenham o mosaico de se homem e mulher, masculino e feminino.

As brincadeiras são essenciais na construção de gêneros menos presos a padrões seculares, especialmente, quando respeitam a subjetividade e os anseios dos menores, principalmente quando a criança sente satisfação e prazer na atividade de brincar, expressar seus pensamentos, desejos, emoções e é livre para escolher as suas atividades lúdicas preferidas. [...] a partir do imaginário, as crianças entendem a si próprias e ao outro, adquirindo conhecimento de mundo e percebendo a diversidade humana e pluralidade de gênero (BICALHO, 2013, p. 47).

As construções de gênero ocorrem em esferas sociais de convivência, tais como família, igreja e, principalmente, a escola. Os dois primeiros espaços são norteados por regras, princípios e doutrinas que dogmatizam, trabalhados como verdades absolutas. Embora, essas questões também constituem o cotidiano escolar; a escola possui uma especificidade, a produção do conhecimento científico vindo ao sentido contrário aos outros espaços.

A escola, enquanto espaço de produção e socialização do conhecimento científico, deveria ser o espaço de desconstrução de mitos, preconceitos, inverdades, dentre outros. Salientamos que não negamos esses outros elementos que constroem os imaginários sobre gênero e sexualidade expressos nas escolas, no entanto, cabe a essa instituição problematiza-los, questioná-los, compreendê-los, enfim, contribuir nas vivências de gêneros e de sexualidades mais livres e emancipatórias.

6. REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, W. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.
- BICALHO, Chaiton Whashington Cardoso. **Brincadeiras infantis e suas implicações na construção de identidade de gênero**. Rev Med Minas Gerais; 23(supl. 2), 2013.
- CARVALHO, Marília Gomes de; TORTATO, Cíntia de Souza Batista. Gênero: considerações sobre o conceito. In: LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Salete (orgs). **Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola**. Curitiba: UTFPR, 2009.
- FACINA, Adriana. "Não me bate doutor": *funk* e criminalização da pobreza. In: **V ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura**. Faculdade de Comunicação/UFBa, Salvador, maio, 2009.

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

- FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. **Ensaio sobre educação, sexualidade e gênero**. Salvador: Ed. Helvécia, 2005.
- _____. **Ensaio sobre identidade e gênero**. Salvador: Ed. Helvécia, 2003.
- _____. **Mulher e pedagogia: um vínculo re-significado**. Salvador: Ed. Helvécia, 2005.
- _____. (Org.) **Ensaio sobre gênero e educação**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2001.
- FINCO, Daniela. Socialização de Gênero na Educação Infantil. **Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder**. Florianópolis, agosto, 2008.
- JESUS, Railda Maria Bispo de. **Aprendendo a ser menina, aprendendo a ser menino: um estudo sobre representações de gênero vinculadas em livros para didáticos em classes de alfabetização em escolas públicas e particulares de Salvador**. 2005. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.
- JESUS, Railda Maria Bispo de. **Implicações da ação docente sobre questões de sexualidade e gênero na escola**. Revista Faced nº 11. Salvador, 2007.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- LOURO, Guacira Lopes. Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de (Org.). **Reestruturação Curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 4. Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 1997.
- _____. (Org.). **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- MAFFESOLI, Michel. O imaginário é uma realidade. **Revista FAMECOS mídia cultura e tecnologia**. Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Faculdade de Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, nº 15, p. 74-82, ago. 2001.
- MAFFESOLI, Michel; ICLE, Gilberto. **Pesquisa como conhecimento compartilhado**. Educ. Real, Porto Alegre, v. 36, n.2, maio/ago, 2011, p. 521-532. Disponível em www.ufrgs.br/edu_realidade.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. MEC. HENRIQUES, Ricardo; BRANDT, Maria Elisa Almeida; JUNQUEIRA, Rogério Diniz; CHAMUSCA, Adelaide (Orgs). **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. **Cadernos SECAD**, Brasília, 2007.
- WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. (Org.). **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

**MOSTRA DE CINEMA DA DIVERSIDADE SEXUAL EM CASCAVEL:
Um espaço formador e transformador de práticas e entendimentos**

Jonathan Chasko da Silva¹
Rodolfo César Mafra Previato²
Andréa Cristina Martelli³

1. MOSTRA DE CINEMA: A CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO PARA O DIÁLOGO

A Mostra de Cinema da Diversidade Sexual em Cascavel é uma atividade vinculada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, realizada na forma de atividade de extensão.

A ideia inicial da Mostra surgiu em 2010 com os professores Alexandre Sebastião Ferrari Soares (Doutor em Letras: Análise do Discurso pela Universidade Federal Fluminense) e Valdeci Batista de Melo Oliveira (Doutora em Letras: Literatura Portuguesa pela Universidade de São Paulo), como uma forma de relacionar ações anti-homofobia e cultura na cidade de Cascavel. A cidade, apesar de relativamente nova, 60 anos, conta com quase 300 mil habitantes (dados do IBGE), e é um polo universitário, sendo umas das principais cidades do estado do Paraná, ainda que apresente uma economia em rápido desenvolvimento, o mesmo não ocorre em ações concretizadas em relação ao combate dos preconceitos ligados às questões da sexualidade, nem a promoção da diversidade sexual e de gênero.

O grupo que primeiro estruturou as atividades da Mostra, e que continuou nas outras edições que se seguiram, foi formado principalmente por acadêmicos e professores da UNIOESTE, além da colaboração de membros exteriores à universidade, por aquele motivo,

¹ Graduando do curso de Letras Português-Espanhol e Bolsista do Programa de Extensão de Promoção e Defesa dos Direitos LGBT financiando pelo convênio Unioeste-MEC/Sisu. E-mail: jonathanchasko@gmail.com.

² Graduando do curso de Letras Português-Inglês e Voluntário no Programa de Extensão de Promoção e Defesa dos Direitos LGBT financiando pelo convênio Unioeste-MEC/Sisu. E-mail: rodolfopreviato@gmail.com

³ Professora Doutora em Educação. Coordenadora do Programa de Extensão de Promoção e Defesa dos Direitos LGBT financiando pelo convênio Unioeste-MEC/Sisu. E-mail: andreamartelli72@hotmail.com.

ocorreu à ideia de vincular a Mostra a uma atividade de extensão, pois, estando na universidade, a viabilização do evento tornar-se-ia mais concreta, com maiores possibilidades de visibilidade para o mesmo. O grupo organizador das Mostras foi composto por acadêmicos de diversos cursos da UNIOESTE. Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura), Ciências Sociais, Enfermagem, Filosofia, Letras e Odontologia compunham a organização.

As Mostras não foram pensadas, nem estruturadas, para um público específico, delas participaram, principalmente, acadêmicos da UNIOESTE e professores da universidade e do sistema público, o evento era aberto para quem estivesse disposto a estudar e discutir assuntos relacionados à temática.

O objetivo mais central com as Mostras foi o de abordar e refletir criticamente as questões, problemas, preconceitos e ações ligadas à diversidade sexual e à identidade de gênero, questões que há muito tempo vêm sendo ignoradas, levando à margem social a população LGBT. Os temas foram expostos por meio da exibição de curtas-metragens e longas-metragens, que abordassem, claro, os temas relacionados à pluralidade sexual humana.

O cinema tem uma capacidade ímpar de encantar e comover, é um meio rápido de incitar discussões de assuntos ainda ditos “tabus” sociais, ele é um dos grandes representantes e disseminadores de uma determinada cultura, consegue abordar diversos contextos e realidades, além de um ótimo veículo para a denúncia social.

Após a exibição do filme, um debatedor previamente selecionado pelos organizadores, que fosse conhecedor, ou de alguma forma pesquisador da área tratada e/ou a ser debatida, conduzia as discussões envolvendo o filme e toda a situação em que ele se inseria. A participação dos membros da organização tornou sempre o debate mais interessante, tendo em vista a pluralidade das áreas do conhecimento às quais eles pertencem, assim, cada indivíduo pôde acrescentar conceitos e perspectivas de suas respectivas áreas, vinculando suas experiências e relacionando com os temas abordados nos filmes, estimulando uma maior discussão com o público da Mostra.

Cada edição da Mostra contou com uma média de cinquenta participantes, e cada edição trazia novas pessoas, demonstrando que a Mostra não ficou estagnada com os

mesmos participantes, o público vem renovando-se a cada edição, aumentando, assim, a rede de discussão.

O principal objetivo da Mostra é exatamente criar essa rede de discussão, que dissemine o debate acerca das questões LGBT, dissemine os ideais ligados à realidade social dos membros de cada “letrinha” dentro da sigla, e também a visão que heterossexuais têm dessas temáticas, já que a Mostra não é exclusiva, ela tenta unir o público LGBT e não LGBT nas polêmicas sobre o assunto. Objetivamos sempre contar com um público crítico, receptivo às ideias e disposto a formar uma corrente reflexiva, com capacidade de interpretar e debater a situação do coletivo LGBT na sociedade, criando, dessa forma, uma (re)significação acerca da mesma.

2. O ROTEIRO CINEMATOGRAFICO E A SEXUALIDADE

Como já dito anteriormente, o cinema tem a capacidade de abordar assuntos ainda postos à margem da sociedade de uma forma simplificada, mas não leviana. Isso é, por meio da exibição de curtas-metragens e longas-metragens que tragam a temática desejada, seja de forma explícita ou não, o espectador se põe no lugar dos personagens, retomando, se for o caso, vivências semelhantes ou criando e recriando perspectivas da realidade apresentada.

Tentar compreender as relações humanas e as sexualidades por meio de filmes, sejam eles quais forem, desde que abordem o assunto, não é algo simplório, dada a dimensão da temática e grande falta de informação que muitas pessoas apresentam. É importante, e preciso, o entendimento da dimensão do tema, e que os assuntos abordados dentro da “diversidade sexual” estão ficando cada vez mais diversificados. É necessária a compreensão que:

Uma série de questões e de respostas poderia ser ensaiada e, de qualquer modo, a complexidade desses “novos tempos” sempre escaparia. Talvez se possa dizer que, efetivamente, muitos já admitem que as dicotomias homem/mulher, heterossexual/homossexual não dão mais conta das muitas possibilidades de viver os gêneros e as sexualidades. (LOURO, 2008, p. 87)

Pensando nisso, o cinema entra como uma alternativa simples, todavia sem deixar de ser sério e crítico, de abordar aspectos pontuais relacionados às diversas manifestações da sexualidade.

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

No caso do uso do cinema para a formação e informação acerca das questões da sexualidade, diversidade sexual e de gênero, os participantes “são capazes de se identificar com o drama, sofrer com o personagem (...), pois o sofrimento e as alegrias no filme representados dizem respeito à condição humana.” (ARAUJO e VOSS, 2009, p.126), e, assim:

Apresentar um filme, seja ele comercial ou educativo, é sempre uma boa idéia, pois além de trazer situações que devem ter sido vivenciadas pelos (as) adolescentes e jovens, permite que eles (as) coloquem suas opiniões e percepções sem constrangimento. (BRASIL, 2010, p.34)

Dessa forma, os participantes são capazes de lançar um olhar crítico e reflexivo sobre as condições, não só humanas, mas às condições em que determinados humanos são expostos, uma vez que utilizar o cinema como estratégia de simulação da vida real, é o mesmo que favorecer um processo de identificação/projeção e reflexão acerca das experiências apresentadas.

Entretanto, em primeiro momento faz-se necessário a avaliação da motivação que o filme pode causar aos participantes, privilegiando enredos que tragam temas que rondam o cotidiano dos mesmos e se irá “despertar sua curiosidade, interesse, se poderão se identificar com os personagens e sua vida.” (ARAUJO e VOSS, 2009, p.125). Para que esse interesse exista é importante ter a consciência que:

quando analisamos e selecionamos um produto audiovisual, precisamos saber o que pretendemos com seu uso (...) e delimitar os objetivos, ao estabelecer até que ponto a escolha de um determinado filme consegue atendê-los. (ARAUJO e VOSS, 2009, p.124).

É válido frisar que, por mais grandiosa que seja a produção, ou apresentação do filme e sua exposição da temática a ser abordada, o filme, por ele mesmo, não traz reflexões, discussões nem as “respostas para as inquietações dos (as) participantes. O ideal é pensar em uma atividade que esse material se encaixe, pois, um filme pode ter diferentes interpretações.” (BRASIL, 2010, p.34).

É com os encaminhamentos supracitados que a Mostra surge, como objetivo de propor essa discussão que falta no período de formação educacional dos indivíduos, propondo encontros que dialoguem com as temáticas compreendidas pelo evento. “É interessante promover espaços diferentes de discussões sobre esses temas, variar a forma como são abordados. Todas essas possibilidades se complementam. Debates, conversas, filmes” (BRASIL, 2010, p.32). Logo, nosso objetivo é estimular essas atividades, entendendo que:

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Discussões em grupo e oficinas são uma oportunidade para uma discussão mais ampla destas questões e criam um senso de solidariedade. Quanto mais pessoas colocam suas opiniões e pontos de vista, mais respostas em potencial podem surgir para os problemas que afetam indivíduos no grupo ou mesmo o grupo como um todo. Um grupo também proporciona o apoio psicológico que muitos indivíduos precisam para ter práticas sexuais mais seguras e desenvolver sua auto-estima. (BRASIL, 2005, p.68)

É importante entender que as questões ligadas à sexualidade em geral são temas que podem, e devem ser trabalhados na escola durante a formação dos indivíduos. Apesar de não assumir esse papel de formação educadora acerca destes temas, a Mostra acaba por fazê-lo, ao compreendermos que, como aponta Rogério Diniz Junqueira (2011), a escola tratou de normatizar-se em regras pré-estabelecidas de como cada um deve ser e qual deve ser o olhar lançado ao outro “considerado “estranho”, “inferior”, “pecador”, “doente”, “perverso”, “criminoso” ou “contagioso” (p.28), na qual somente o bem visto e/ou que “pode” livrar-se é o “valorizado pela heteronormatividade e pelos arsenais multifariamente a ela ligados – centrados no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente ‘normal’” (idem), não erramos ao incluir cristão, ou mesmo religioso, às palavras de Junqueira. E assim o autor continua apontando que “a escola configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT” (p.29). Ainda em tempo, é importante que reflitamos que:

é muito recente a inclusão das questões de gênero, identidade de gênero e orientação sexual na educação brasileira a partir de uma perspectiva de valorização da igualdade de gênero e de promoção de uma cultura de respeito e reconhecimento da diversidade sexual. Uma perspectiva que coloca sob suspeita as concepções curriculares hegemônicas e visa a transformar rotinas escolares, e a problematizar lógicas reprodutoras de desigualdades e opressão (APP, 2011, p.6).

Dessa forma, levando em consideração o descaso que a educação, e, em alguns casos, os educadores, tem tido com a reflexão acerca da sexualidade, é pertinente citar César (2009) que aborda o trabalho do próprio cinema, enquanto manifestação artística e não somente como produto industrial, na escola como metodologia de alcançar às temáticas aqui discutidas, principalmente quando a autora ressalta a importância de discutir “as relações de poder presentes nas diversas sociedades e culturas, a partir de uma fundamentação teórica embasada na construção social do direito.” (CÉSAR, 2009, p.69).

Deve ficar claro que a Mostra, como já dito anteriormente, não foi pensada, nem estruturada para um público oriundo de um local específico, entretanto, por ter sido

realizada dentro da universidade, e por ser promovida por universitários, houve a previsão de que o público seria, em sua maioria, formado por discentes e docentes, e a previsão confirmou-se. Nessa perspectiva, estabeleceu-se como um dos parâmetros de gestão da Mostra, a tentativa de criar um diálogo entre os roteiros selecionados, os debates orientados e a educação formativa de modo geral, tendo em vista que a universidade é um espaço essencialmente educacional, e seu papel é dar possibilidade àqueles que dela usufruem, de ampliar seus conhecimentos sobre os assuntos mais diversos, inclusive a sexualidade humana. Ciente desses conceitos, faz-se necessário que entendamos que:

A Educação Sexual nos espaços educativos vem se apresentando como uma intervenção necessária, uma vez que contribui para a construção da personalidade dos indivíduos e oportuniza questionamentos, reflexões e discussões que resgatem a marca humana da sexualidade: amor, afeto, qualidade nas relações sexuais e sociais. Tal educação possibilita o desenvolvimento de professores e alunos de maneira a viverem a sua sexualidade de forma mais responsável, fazendo com que a sexualidade humana seja encarada como um dos elementos que compõem a identidade pessoal e entendida como processo de desenvolvimento integral de cada indivíduo.(GAGLIOTTO e LEMBECK, 2011, p.1)

A partir das expectativas de reflexões das (des)construções que envolvem a sexualidade humana e a identidade de gênero, percebemos a positiva serventia do uso dos recursos áudio visuais para a problematização do local em que se encontra a população LGBT, atual e recentemente. Procuramos localizar o sujeito dessa população e entender como atender às necessidades dele, ao encontro a isso, o uso do cinema proporciona-nos a oportunidade de “pescar” um indivíduo, mas não individualmente, isto é, aliado a um determinado contexto e/ou situação conflituosa, que imita, ao mesmo tempo que representa um contexto “real”, não cinematográfico, nem recortado, daquele sujeito LGBT que está do lado de cá da tela, que é tão protagonista desses contextos e situações quanto o indivíduo do lado de lá. Logo, é um acerto usar desses recursos áudio visuais, uma vez que:

Na contemporaneidade, o cinema, como tantas outras instâncias, pluraliza suas representações sobre a sexualidade e os gêneros. Por toda parte (e também nos filmes) proliferam possibilidades de sujeitos, de práticas, de arranjos e, como seria de se esperar, proliferam questões. (LOURO, 2008, p. 87)

Ademais de observar aquele sujeito, é importante entender que este merece respeito, que é um direito a ser garantido a todas as pessoas, sem distinção, seja ela qual for. Ainda em tempo, é igualmente importante saber diferenciar o “ser respeitoso” do “ser tolerante”, consoante a seguinte opinião:

Dentre os direitos destaca-se o respeito como fundamento de qualquer sociedade. Respeito, entendido aqui, por meio dos Estudos Culturais, em detrimento do conceito de “tolerância”, adotado por muitos pesquisadores e pesquisadoras que confere uma posição superior do que tolera em relação ao que é tolerado. Nesse sentido, concordo com Tomaz Tadeu da Silva (2007, p. 88), quando diz que “Apesar de seu impulso aparentemente generoso, a ideia de tolerância, por exemplo, implica também uma certa superioridade por parte de quem mostra ‘tolerância’”. (CÉSAR, 2009, p.69)

3. CONTEXTUALIZAÇÃO ORGANIZACIONAL

A Mostra de Cinema da Diversidade Sexual em Cascavel já conta com cinco edições, uma por ano, e cremos na pertinência de apresentar aqui algumas informações acerca das edições, seus propósitos e filmes exibidos em cada uma.

A primeira edição, ocorrida de 27 de setembro a 02 de Outubro de 2010, por ser a primeira experiência com a realização, não teve um foco pré-estabelecido no que tange aos temas abordados e ao público almejado, se não a única preocupação de contemplar cada segmento correspondente às letras da sigla LGBT.

Utilizando uma semana toda, durante seis dias da mesma, exibimos, em sequência, Meninos Não Choram (EUA – 1999) com a temática lésbica, Orações Para Bobby (EUA – 2009) e Bubble (Israel – 2006) com a temática gay, Madame Satã (Brasil – 2002) e Café da Manhã em Plutão (Reino Unido – 2005) ambos com a temática travesti e, por fim, Transamérica (EUA – 2005) com a temática transexual. Nessa edição, a maior participação se deu por professores da rede pública de ensino, além dos graduandos e professores da própria universidade.

A última informação revelada interferiu bastante no planejamento da segunda edição da Mostra, que ocorreu, assim como a primeira, durante uma semana, de segunda-feira a sábado, no período de 21 a 26 de Novembro de 2011.

Uma vez observada a grande participação de professores e profissionais ligados à educação na primeira edição, na segunda, propomos uma reflexão norteadas pelo tema da sexualidade neste ambiente educacional, sugerindo debates que refletissem acerca da postura que poderia/deveria ser tomada pelo profissional LGBT no ambiente citado, ou a postura a ser tomada pelo profissional não LGBT em relação a alunos LGBTs ou que possuam alguma relação com pessoas LGBT, seja profissionalmente, socialmente e principalmente no âmbito familiar.

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Para tal abordagem, fizemos a exibição, seguida de um debate, com os seguintes filmes: no primeiro dia, exibimos dois curtas do mesmo diretor, Daniel Ribeiro, nos quais o primeiro trazia a questão de um adolescente cego que descobre mais sobre sua sexualidade em *Não quero Voltar Sozinho* (Brasil – 2011) e, no segundo, a realidade de dois irmãos que perdem os pais, sendo o mais velho homossexual e com um relacionamento estável, no qual foi possível perceber as construções de sentido e efeito acerca da sexualidade aos olhos infantis, concluindo o preconceito como uma dessas construções e não inerente ao humano em *Café com Leite* (Brasil – 2010). Nos dias seguintes exibimos os longas *That's What I Am* (EUA – 2011), *Má Educação* (Espanha – 2002), *Minha Vida em Cor-de-Rosa* (Bélgica, França e Reino Unido – 1997), *Como Esquecer* (Brasil – 2010) e *Strapped* (EUA – 2010). Exceto *Má Educação* e *Strapped*, todos os filmes abordavam o ambiente escolar aliado à sexualidade ou ao preconceito, promovendo, assim, debates importante e necessários à (re)formação desses indivíduos.

A terceira edição da Mostra, ocorrida de 14 a 18 de maio de 2012, trouxe novos aspectos e concepções. Diferente das duas edições anteriores, essa contou com apenas cinco dias de duração, assim que constatado a menor participação ao sábado. Além disso, fizemos uma mudança no nome da Mostra, de Mostra de Cinema da Diversidade Sexual em Cascavel, propomos a alteração para Mostra de Cinema da Diversidade Sexual da Unioeste, uma vez que a Universidade Estadual do Oeste do Paraná possui campus em cinco cidades diferentes, a mudança de nome possibilitaria, assim, o desenvolvimento da atividade nos demais campi da universidade, e assim uma maior difusão desses temas e conceitos marginalizados/ignorados dentro da mesma.

Nessa terceira edição, pensamos em abordar a questão da sexualidade em sua máxima totalidade possível, incluindo um filme que abordasse questões acerca da heterossexualidade, uma vez que este público participava com grande peso dos encontros e discussões. Com esse pensamento exibimos os seguintes filmes: *Patrick Age 1.5* (Suécia – 2008), *Amnésia, O Enigma* de James Brightom (Canadá – 2005), *Assuntos de Meninas* (Canadá – 2011), *Os Homens que não Amavam as Mulheres* (Noruega, Alemanha, Dinamarca e Suécia – 2010) e *Tomboy* (França – 2011)

A quarta edição da Mostra ocorreu entre 29 de julho e 02 de agosto de 2013 e, seguindo a metodologia na terceira edição, contou com cinco noites de exibição e debate.

Nesta edição o grupo organizador aumentou exponencialmente pois houve a organização e contemplação, por edital PROEXT/MEC-Sesu, de um programa de extensão para abarcar a Mostra e diversas outras atividades de enfrentamento e conscientização dos assuntos LGBT. O programa Promoção e Defesa dos Direitos LGBT iniciou sua atuação em 2013 e a Mostra de Cinema tornou-se parte de seus feitos, dessa maneira, a discussão e problematização da temática nos ambientes de debate pós filme tornaram-se maiores e mais proveitosos pois os participantes do programa conseguiam dedicar um tempo maior aos estudos relacionados à sexualidade e identidade de gênero. Os filmes exibidos foram: Um quarto em Roma (Espanha – 2011), Quanto Dura o Amor (Brasil – 2009), Latter Days (EUA – 2003), Tiresia (Canadá/França – 2003), De Salto Alto (Espanha, 1991), procurou-se, nesta edição, a exibição de filmes que tratassem de diferentes modos e pontos de vista, a temática do amor entre as pessoas.

A quinta edição da Mostra ocorreu de 12 a 14 de março de 2014, nessa edição houve a redução das noites de exibição para três, pois o grupo pensou em organizar duas ao ano ao invés de uma, assim, a sexta mostra viria a ocorrer no segundo semestre do ano de 2014. Nesta edição ocorreu a exibição dos longas: Tudo Sobre Minha mãe (Espanha – 1998), Baby Love (França – 2008) e Um Toque de Rosa (EUA – 2004).

4. REFLEXÃO CRÍTICO-CONCLUSIVA DOS OBJETIVOS PROPOSTOS

Cada edição da Mostra possibilitou-nos perceber o quão simples é estabelecer diálogos que partem da singularidade à pluralidade do ser humano, focado em um aspecto da condição humana, a sexualidade. Mas para que esse diálogo seja estabelecido é necessário muito mais do que a força de vontade dos que dialogam, isto é, para a construção de um ambiente que proporcione possibilidades de expor e debater os pré-conceitos.

Brevemente, pretendemos expor um apanhado geral dos aspectos positivos e negativos na experiência com a elaboração e desenvolvimento e seus *feedbacks*. Começamos, pois, pelos positivos, seguido dos negativos, finalizando em uma reflexão acerca da construção dos (pré/pre)conceitos e de como entendemos a maneira como a Mostra pôde contribuir com a contextualização e desenvolvimentos das questões referentes à sexualidade, diversidade sexual e identidade de gênero.

Quanto aos pontos positivos, a Mostra de Cinema da Diversidade Sexual em Cascavel conseguiu estabelecer um diálogo com um público diversificado, plural, isso é, com um público interessado nas questões que tocam à população LGBT, mas que não necessariamente participam dessa população e/ou concordam entre si, o que denota a característica de amplitude do debate estabelecido e a riqueza das construções de sentido feitas.

Estabelecemos, também, alianças com outros segmentos da sociedade que trabalham com o auxílio de informação e atendimento a não somente a população LGBT, mas como também a todas as pessoas ligadas de alguma forma à sexualidade.

Apesar das condições estruturais ofertadas pela universidade não serem satisfatórias para a realização de uma mostra de cinema como poderia/deveria, a comissão organizadora conseguiu suprir as necessidades essenciais para a realização da Mostra, utilizando as próprias salas de aula, e equipamento áudio visual em partes da universidade (projektor e equipamento de som), em partes, individual (computadores).

A caráter negativo, houve a percepção de um preconceito presente em grande parte da comunidade acadêmica da UNIOESTE, que não foi capaz de compreender a seriedade ao trabalhar-se as questões referentes à sexualidade, não participando, então. Quanto aos que participaram, pôde-se notar um pequeno, mas não irrelevante, preconceito velado ao tratar de assuntos que vão um pouco além da “zona de conforto” individual, fossem esses participantes heterossexuais, ou não. Mas nenhum desses aspectos foi tão relevante quanto a falta de experiência e segurança por parte da comissão organizadora na elaboração e desenvolvimento das atividades propostas para a Mostra, vale a ressalva que após três edições, os membros que integraram a comissão organizadora desde a primeira edição, sentem um pouco mais de confiança, disposição e habilidade para dar continuidade ao evento anual.

Dado esse parecer, expomos agora a forma como compreendemos que a Mostra contribuiu para a reflexão acerca da temática a qual a Mostra e este trabalho se dispõem a abordar.

Para entender como a construção e difusão dos conceitos e significados se dá, trazemos uma possibilidade de como pode ser entendido e apresentado essa construção. Entendendo o ser humano como ser social, é indiscutível que suas experiências, seus

conhecimentos e suas crenças constroem-se a partir dessa imersão social, assim, muitos conceitos são pré-estabelecidos por indivíduos que, muitas vezes, não possuem propriedades necessárias para tal, mas por possuir determinada posição de destaque nessa sociedade, acabam por passar segurança em seus discursos incertos. Dessa maneira o ser humano (social) em questão, desprovido daquele destaque, absorve esses conceitos sem a devida reflexão, gerando, assim, os pré-conceitos sobre ações e manifestações, que nem o indivíduo que propaga o discurso e nem o que absorve conhecem.

A estabilidade devido a repetição desses pré-conceitos, somado ao desinteresse da reflexão, convergem na cristalização dos mesmos em preconceitos propriamente ditos. O que a Mostra sugere e se propõe a fazer é a quebra desses (pre)conceitos, causando ao indivíduo o desconforto que encadeará no questionamento acerca das suas concepções de naturalidade, realidade e, por fim, de verdade.

Em resposta ao questionamento, que naturalmente surge dentro do próprio debate, discussão ou diálogo proposto e/ou estabelecido pela Mostra, surge a reflexão necessária, que não ocorre no primeiro momento de absorção desses conceitos, para a ressignificação daquele pré-conceitos em novos conceitos, mas, dessa vez, o ser humano (social) tem a consciência de que estes conceitos reformulados não estão, necessariamente, acabados, prontos, e, assim, como os primeiros pré-conceitos, podem/devem passar por todo esse ciclo de: 1) Quebra de conceito; 2) Questionamento; 3) Reflexão; 4) Ressignificação.

Compreendendo esse ciclo, a Mostra de Cinema da Diversidade Sexual em Cascavel possibilita-o satisfatoriamente, uma vez que seus participantes conseguem chegar a concepções antes desconhecidas, em um tom poético, são capazes de “ver além da curva”.

5. REFERÊNCIAS

- APP-SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO PÚBLICA DO PARANÁ. GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL. Cadernos APP-Sindicato. World Laser. Curitiba. **Caderno 02: Curso de Extensão em Gênero, Diversidade Sexual e Igualdade Racial**. 2011.
- ARAUJO, A. R.; VOSS, R. C. R. **Cinema em sala de aula: identificação e projeção no ensino/aprendizagem da Língua Inglesa** In: Conexão – Comunicação e Cultura, UCS, Caxias do Sul, v. 8, n. 15, jan./jun. 2009
- BRASIL, Ministério da Saúde. Secretária de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e Aids. **Projeto Somos Desenvolvimento Organizacional, Advocacy e Intervenção para ONGs que trabalham com GAYs e outros HSH** / Ministério da Saúde, Secretária de

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

- Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e Aids. Brasília: Ministério da Saúde. 2005.
- BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. Brasília: Ministério da Saúde. 2010.
- CÉSAR, M. R. A. **Lugar de sexo é na escola?** sexo, sexualidade e educação sexual. In: SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos; ARAUJO, Débora Cristina de. (Org.). Caderno Temático de Sexualidade. Secretaria de Estado da Educação do Paraná.. Caderno Temático de Sexualidade. Secretaria de Estado da Educação do Paraná.. 1ed.Curitiba: Imprensa Oficial, 2009, v. 1, p. 49-58.
- GAGLIOTTO, G. M.; Lembeck, T. **Sexualidade e Adolescência: a Educação Sexual Numa Perspectiva Emancipatória**. Educere et Educare (Impresso), v. 6, p. 93-109, 2011.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Homofobia nas escolas: um problema de todos**. Cadernos APP-Sindicato, Curitiba-PR, p. 27 - 47, 10 maio 2011.
- LOURO, G. L. **Cinema e Sexualidade. Educação e Realidade**, v. 33, p. 81-97, 2008.
- IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun>> Acesso em: 27 out. 2012.

MOVIMENTOS SOCIAIS - MOVIMENTO HOMOSSEXUAL E SUAS PARTICULARIDADES/LUTAS

Vanderlize Simone Dalgalo¹
Maricélia Aparecida Nurmberg²

1. INTRODUÇÃO

Os movimentos sociais estão presentes no decorrer da história, cada grupo organiza-se a fim de defender sua ideologia perante a sociedade. O foco deste trabalho é entender como o Movimento Homossexual desponta, se organiza e se relaciona com o todo social. Este tema gera muitas discussões na sociedade vigente, visto que as opiniões a respeito de sua aceitação são divergentes.

O movimento homossexual busca seu espaço na sociedade civil, além de lutar por seus direitos civis e reconhecimento enquanto cidadãos com uma orientação sexual diferente. O seu principal lema é a livre orientação sexual, e luta contra o preconceito. Para eles é necessário transformar qualquer estrutura social moldado pelas crenças religiosas. Esta transformação será dada em âmbito social, político e econômico levando em consideração a conscientização das pessoas.

Um dos principais objetivos dessa pesquisa é entender a relação dos movimentos sociais e a educação, o que estes contribuem para o processo de ensino e o que a educação pode fazer em prol dos movimentos sociais. Assim toma-se por referência a escola como locus da transformação tão almejada pelos movimentos sociais e como nesta ocorre o processo de aceitação da diversidade, particularmente a homossexualidade, pois este assunto não é algo simples de ser trabalhado no campo educacional por conta de uma bagagem tradicionalista que vem se reproduzindo.

¹ Bióloga, Pedagoga com Especialização em Psicopedagogia e Educação Especial, membro do PEE e transcritora/ledora no campus de Cascavel, Paraná. E-mail: vanderlizedalgalo@gmail.com.

² Pedagoga, Mestrando em Educação, campus de Francisco Beltrão. E-mail: ir.maricelia@hotmail.com.

2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS MOVIMENTOS SOCIAIS

Os movimentos sociais são parte atuante no contexto social, podem ser considerados expressões de uma sociedade que está em constante movimento. Atualmente temos vários movimentos integrados/ relacionados ou não. Inicialmente podemos definir movimentos sociais a partir de Melucci:

Os movimentos sociais não são simplesmente a expressão de uma crise, que se refere à desintegração do sistema e induz a reações que tendem a restabelecer o sistema. Eles são, em sua visão, antes expressões de um conflito onde estão em jogo interesses antagônicos e por isso tem como resultado produzir mudanças no sistema e não simples ajustes. Estes conflitos surgem por uma série de contingências em lugares e nem sempre previsíveis (MELUCCI, 2002, p 34).

Segundo Paulo Silvino Ribeiro (2011), movimento social se refere à ação coletiva de um grupo organizado que tem como objetivo alcançar a conservação e mudanças ou transformações sociais por meio do embate político, conforme seus valores e ideologias dentro de uma determinada sociedade e de um contexto específicos, permeados por tensões sociais.

A existência de um movimento social requer uma organização muito bem desenvolvida, com pessoas engajadas e responsáveis. Os movimentos políticos são organizações que sistematicamente atuam para alcançar seus objetivos, o que significa haver uma luta constante e de longo prazo, dependendo da natureza da causa. Em outras palavras, os movimentos sociais possuem uma ação organizada de caráter permanente por uma determinada causa.

Gohn (1997) caracteriza os movimentos sociais:

[...] são ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país criando um campo político de força social na sociedade civil. As ações se estruturam a partir de repertórios criados sobre temas e problemas com conflitos litigiosos e disputas vivenciados pelo grupo em sociedade. As ações desenvolvem um processo social e político- cultural que cria uma identidade coletiva para o movimento, a partir dos interesses em comum. Esta identidade é amalgamada pela força do princípio da solidariedade e construída a partir da base referencial de valores culturais e político compartilhados pelo grupo em espaços coletivos não institucionalizados. Os movimentos geram uma série de inovações nas esferas públicas (estatal e não - estatal) e privada; participam direta ou indiretamente da luta política de um país e contribui para o desenvolvimento e a transformação da sociedade civil e política. Estas contribuições são observadas quando se realiza análise de períodos de média ou longa duração histórica, nos quais se observam os ciclos de protestos delineados. Os movimentos participam, portanto da mudança social histórica de um país e o caráter das transformações geradas poderá ser tanto progressista como

conservador ou reacionário, dependendo das forças sócio políticas aqui estão articulados em suas densas redes; e dos projetos políticos que constroem com suas ações. Eles têm como base de suporte entidades e organizações da sociedade civil e política, com agendas de atuação construídas ao redor de demandas sócio econômicas ou político-culturais que abrangem as problemáticas conflituosas da sociedade onde atuam (GHON, 1997, p.251-252).

O movimento homossexual pode ser considerado um movimento social, pois o mesmo tem uma organização, estrutura, busca por objetivos e metas pré-estabelecidas, desempenha manifestações públicas como passeatas, paradas, encontros, simpósios, etc.

Os integrantes desse movimento buscam primordialmente pelo reconhecimento perante a legislação e que seus direitos sejam garantidos na Constituição Brasileira. O movimento propõe uma identificação do gênero e da diversidade sexual, partindo do pressuposto da não discriminação dos indivíduos no interior da sociedade devido a sua orientação sexual.

3. CARACTERIZAÇÃO DO MOVIMENTO HOMOSSEXUAL

Inicialmente podemos destacar algumas análises sobre o contexto histórico, partindo de uma concepção de sujeito político para além da relação de classe – partido – Estado, assim como aborda Telles (1987, p. 62), a “descoberta da sociedade como lugar de política”. No entanto, deixam de analisá-los na relação da sociedade, juntamente com os partidos e sindicatos, os quais perdem o lugar de protagonistas políticos para os movimentos populares que ocorrem no bairro, no espaço social da moradia. Nesse sentido, ressaltam que o processo de produção não mais privilegiava uma determinada posição do sujeito, demonstra que existem diversas formas de pessoas diferentes vivenciarem uma mesma condição de classe. A autora Telles, afirma que a novidade dos movimentos populares também estava relacionada “com o reconhecimento da existência de sujeitos sociais que não se encaixavam na figuração tradicional e paradigmática da classe operária” (TELLES, 1987, p. 66) e que por isso era necessário investigar a singularidade dessa configuração. (TELLES, 1987, p.66 *apud* GOS, 2004, p.77-78).

A Rebelião de Stonewall foi um conjunto de episódios de conflito violento entre gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros e a polícia de Nova Iorque que se iniciaram com uma carga policial em 28 de Junho de 1969 e duraram vários dias. Tiveram lugar no bar Stonewall Inn e nas ruas envolventes e são largamente reconhecidos como o evento catalisador dos modernos movimentos em defesa dos direitos civis das Lésbicas,

Gays, Bissexual e Travestis- LGBT. Stonewall foi um marco por ter sido a primeira vez que um grande número do público LGBT se juntou para resistir aos maus tratos da polícia para com a sua comunidade, hoje considerado como o evento que deu origem aos movimentos de celebração do orgulho gay.

No século XXI, comemora-se 40 anos de luta após Stonewall. O psicanalista Marco Antonio Coutinho Jorge aponta durante um colóquio sobre o tema na Universidade Veiga de Almeida, no Rio de Janeiro, que após a revolução de Stonewall, os homossexuais puderam sair as ruas, “saíram do armário – o que não era um lugar confortável”.

No mesmo período, começou ainda em Nova Iorque, o surgimento das primeiras entidades LGBTs e a primeira parada do orgulho gay. O Brasil é o país recordista em número de paradas, sendo 127 somente no de 2008, e a maior de todas elas, aconteceu na data de comemoração da Revolução de Stonewall, 28 de junho.

Regina Facchini destaca que esse movimento social apareceu por volta de 1970, sendo entendido como um conjunto de associações e entidades mais ou menos institucionalizadas com o principal objetivo de defender e garantir os direitos relacionados à livre orientação sexual.

No Brasil, as primeiras iniciativas do movimento homossexual surgiram no final da década de 70 com a fundação no Rio de Janeiro do “Jornal Lampião da Esquina” (1978) e do grupo “SOMOS – Grupo de Afirmação Homossexual” (1979), coincidindo com a chamada abertura política da época da Ditadura Militar no país. Em virtude do que foi mencionado podemos elencar que esses grupos desejavam forjar alianças com outras minorias, ou seja, os negros, as feministas, os índios e os movimentos ecológicos, pois o Jornal O Lampião era constituído por intelectuais e artistas homossexuais.

Segundo Rodrigues,

No fim da década de 1970, um grupo de intelectuais assumidamente gays, dentre eles o próprio Trevisan, valendo-se do arrefecimento da repressão política brasileira, lança aquele que é considerado o primeiro veículo da ampla circulação dirigido ao público homossexual – O Lampião da Esquina. A ideia do jornal surgiu a partir da visita ao Brasil de editor Winston Leyland, da gay Sunshine Press, de São Francisco, Califórnia... Pode-se dizer que o lançamento do jornal, em abril de 1978, fortaleceu a ação de alguns rapazes de São Paulo que organizavam grupo que se tomava responsável por consolidar o movimento homossexual no Brasil – o Grupo Somos. Com seus textos longos e comprimidos em letras pequenas, que só não atrapalhavam mais a leitura porque a vontade de lê-los era maior do que a crítica que podíamos fazer na época, o Lampião da Esquina iniciava um novo capítulo para a história da construção e da afirmação de uma identidade gay no Brasil (RODRIGUES, 2007, p.66-67).

Portanto, o jornal tinha como principal objetivo formar uma consciência nos homossexuais, de modo que pudessem assumir sua orientação sexual e serem aceitos como cidadãos, vivenciando sua opção sexual como uma alternativa legítima. Faz-se necessário elucidar que o Jornal O Lampião foi o meio de comunicação impresso mais importante para os gays no Brasil, primeiramente por ser o pioneiro a tratar de assunto tão polêmico e por também abrir as portas para o movimento homossexual brasileiro, que posteriormente se juntou ao Grupo Somos.

Salienta Rodrigues (2007, p. 117):

Quando a Universidade de São Paulo, em fevereiro de 1979, organizou um debate público sobre as chamadas minorias, o jornal estava presente. Foi a partir da iniciativa do jornal ao Grupo Somos que em 1980 realizou-se em São Paulo o 1º Encontro Nacional de Gays e Lésbicas do Brasil, e não há dúvida de que o jornal foi um forte catalisador para a sua concretização.

Em meados de 1980 houve um declínio no movimento, o qual coincidiu com a retomada do regime democrático e o surgimento da AIDS, a chamada “peste gay”, juntamente com a dificuldade com uma política de identidade da homossexualidade no Brasil.

No início dos anos 90, houve um reflorescimento das iniciativas militantes, onde se tem relatos de que em 1995 notou-se que o movimento sobreviveu ao processo de redemocratização. A mídia teve presença marcante no desenvolvimento dos direitos humanos e de resposta a epidemia da AIDS, com vinculação a redes e associações internacionais em defesa de direitos humanos e direitos de gays e lésbicas. Ações junto aos parlamentos com proposições aos projetos de leis a nível Federal, Estadual e Municipal, organização de eventos de rua, como a manifestação realizada por ocasião do dia do orgulho gay na cidade de São Paulo.

Vale ressaltar o Movimento Homossexual aparecer juntamente com o período da Ditadura Militar, período de enorme censura e repressões. Segundo Ferrari (2004, p. 105):

[...] Não somente o Movimento Gay, mas outros grupos sociais, nesta época, articulavam-se pela defesa da visibilidade, pela construção de novas formas de conhecimento, de cidadania plena e pela luta por direitos civis. Essas reivindicações demonstravam a importância do contexto político em que se desenvolviam. O fim da ditadura militar fazia surgir e reforçava um sentimento de otimismo cultural e social que atingia a todos. A abertura política possibilitava sonhar com uma sociedade mais democrática, igualitária e justa e, mais especificamente, trazia a esperança para o movimento gay de uma sociedade em que a homossexualidade poderia ser celebrada sem restrições. Havia a

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

consciência de que a luta era árdua e que passava pela desconstrução dos parâmetros da homossexualidade, com seus consequentes tabus, e pela construção de identidades mais positivas, embasadas na valorização da auto estima, da auto imagem e do autoconceito de seus integrantes.

Esses movimentos têm algumas ideologias, segundo Rodrigues (2007) “suas ações estão voltadas para a defesa dos direitos humanos, principalmente na luta pelos direitos dos homossexuais, além de atuar contra a homofobia e na criação de políticas públicas voltadas ao público GLBT”, juntamente ressalta-se a luta pela livre orientação sexual. Eles não querem ser tratados como criminosos ou bandidos, mas como pessoas que lutam por aquilo que acreditam, ou seja, sua orientação sexual, além de lutarem para preservar seus direitos civis perante a sociedade brasileira que ainda é preconceituosa em relação ao homossexualismo pela tradição religiosa.

Por exemplo, no preenchimento de formulários os homossexuais querem que haja as opções: feminino, masculino e homossexual. Eles organizam-se em grupos com os objetivos de que os poderes públicos os reconheçam enquanto cidadãos. Reúnem-se a fim de combater a discriminação e à homofobia (atitudes e sentimentos aversivos contra homossexuais), tentam passar informações positivas a respeito dos homossexuais às pessoas, além de tentar conscientizar os próprios homossexuais a importância de sua luta. Um grande avanço que os homossexuais conseguiram com sua luta, foi o esclarecimento em relação à transmissão do vírus do HIV, que antes, em uma concepção errônea, era uma doença vinculada somente aos homossexuais. No âmbito Federal apresenta-se alguns planos, como: Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos e LGBT; Plano Nacional de Políticas para as Mulheres; II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres; Política Nacional de Saúde Integral de LGBT; Plano Operativo da Política Nacional de Saúde Integral de LGBT; Plano Integrado de Enfrentamento da Feminização da Epidemia de Aids e outras DST; Plano Nacional de Enfrentamento da Epidemia de Aids e das DST entre Gays, HSH e Travestis e Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH 3.

Segundo Rodrigues (2007) “a ABGLT, foi criada em 31 de Janeiro de 1995, com 31 grupos fundadores”. De acordo com o site oficial da ABGLT, sua missão consiste em:

Afirmando a livre orientação sexual e identidade. A missão ABGLT é promover a cidadania e defender os direitos de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, contribuindo para a construção de uma democracia sem quaisquer formas de discriminação de gênero (RODRIGUES, 2007, p. 22).

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Hoje a ABGLT é uma rede³ nacional de 203 organizações, sendo 141 grupos de gays, lésbicas, travestis e transexuais e mais de 62 organizações colaboradoras voltadas para os direitos humanos e Aids. É a maior rede GLBT da América Latina. Podemos destacar que os grupos se espalham por todo território nacional, no entanto tem maior expressão nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, Minas Gerais, Maranhão e Distrito Federal.

As principais práticas realizadas pelos grupos do Movimento Homossexual segundo Ferrari (2004, p. 110):

[...] Quando o movimento gay luta por visibilidade através da política do “sair do armário”, está lutando contra a organização da cultura e de nossa herança moderna de uma sociedade vigilante e classificadora da sexualidade. A busca é por uma nova forma de pensar a sociedade, pela necessidade de pensar o político, nossas práticas cotidianas e a vida pública de outra forma. O movimento gay, nesse sentido, lida com uma concepção de político como ruptura com o passado, do que é entendido como “dado”, automático e previsível. [...] Dessa forma, as ações políticas se referem a todos os espaços públicos, o que nos ajuda a pensar o movimento gay como importante espaço público educativo, já que através deles podem e devem ser criados e recriados o cotidiano, as ações humanas e os espaços de forma permanente.

Outra prática bastante relevante é a Parada do Orgulho Gay, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros (travestis e transexuais) que ocorreu pela primeira vez em 1997, com a participação de 2 mil pessoas. Em 1999, essas estratégias de luta foram organizadas pela Associação da Parada do Orgulho GLBT de São Paulo. As paradas são estratégias de mobilização, reivindicações e de visibilidade que estão ligadas ao contexto social e a organização do movimento.

Há vários grupos sociais que se opõem ao Movimento Homossexual, Skinheads, por exemplo, Talibaneses, nazistas, também algumas religiões. No Brasil a discriminação é crime, por isso na maioria das vezes seus opositores agem de forma encoberta, sem que possam ser punidos.

Em seu artigo intitulado “Cristianismo e Homossexualidade”, Regina Jurkewicz ressalta:

Nos tempos atuais o debate sobre a homossexualidade nas igrejas, frequentemente vai buscar no texto bíblico prescrições comportamentais, mais do que matizes para o discernimento. A bem da verdade esse é um dos temas que para muitos cristãos ainda é considerado um tabú, sobre o qual não cabe discussão. Textos bíblicos foram referidos - e ainda o são por alguns autores – buscando-se neles uma resposta simples e direta. Não

³ É considerada uma rede devido abrangência de todo o território nacional e internacional, e consequentemente pela estrutura organizacional.

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

se considerou que os autores bíblicos escreveram originalmente para sua época e que as suposições sobre a sexualidade variam muito de uma cultura a outra e de uma época a outra. Alguns teólogos partem do relato do Gênesis 2:24 “Por isso, um homem deixa seu pai e sua mãe, e se une à sua mulher, e eles dois se tornam uma só carne” e interpretam esta passagem dizendo que Deus, ao criar-nos também criou um só modelo de moral sexual para todas as pessoas: o modelo da monogamia heterossexual. Afirmam que este modelo é parte da ordem criada e não está sujeito à mudanças culturais ou históricas. É a chamada visão criacionista que entende o sexo como motivo do companheirismo e da reprodução, existindo só em virtude de certa complementaridade entre o homem e a mulher. Sustentam que nenhum outro modelo de vivência sexual pode ser natural ou moralmente aceitável. O modelo é uma lei, portanto as relações sexuais entre pessoas do mesmo sexo são vistas como imorais (JURKEWICZ, 2012, p. 02).

Destaca Jurkewicz, que existem três reações diferentes entre os cristãos, quando nos remetemos à homossexualidade, a aqueles que pensam que a homossexualidade deveria ser rechaçada, vista que é uma conduta antinatural e pecaminosa, outro pensamento é que a homossexualidade é aceitável, ainda vista como uma opção inferior e aqueles que defende como digna quanto a heterossexualidade.

O movimento homossexual tem relação com o movimento negro, o movimento feminista, que juntamente defendem seus direitos de igualdade perante a sociedade e legislação. Pois dentro da constituição brasileira todos os cidadãos são iguais quanto a direitos e deveres. Seguindo sua ideologia, todos os movimentos sociais buscam ser respeitados e incorporados na sociedade civil, como membros atuantes e representantes da sociedade brasileira.

De acordo com Santos (2006), as relações com o Estado sofreu relevantes modificações:

[...] com a constituição de 1988, foram criados diversos mecanismos de participação da sociedade na gestão estatal. Fruto das reivindicações dos movimentos sociais e de outros atores da sociedade civil pela democratização do Estado, estes mecanismos encontram, atualmente, diversas dificuldades de implementação e de funcionamento interno. Embora os problemas sejam muitos, vários estudos apresentam as possibilidades destes espaços criarem uma nova cultura política e permitirem uma nova forma de produzir e gerir políticas públicas no Brasil.(SANTOS, 2006, p. 12).

Na década de 80 o movimento social homossexual começa a ser visível nas políticas do Estado e ganhar bastante repercussão política, tendo militantes homossexuais trabalhando continuamente com os órgãos estatais na área da prevenção da DST-AIDS, vinculado em ONGs AIDS.

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Ressalta Santos (2006), que com a eleição de Marta Suplicy ao governo de São Paulo houve um aumento significativo da participação popular na Parada do Orgulho GLBT. No entanto na esfera federal, as interlocuções foram além da questão de AIDS, e chegaram ao Ministério da Justiça no final do governo Fernando Henrique (PSDB) e posteriormente no de Luís Inácio Lula da Silva (PT). Em virtude da evidência da luta por novas políticas públicas sobre o assunto, no governo do Lula inicia-se a implementação do programa “Brasil sem Homofobia”.

Devido a tantas inovações no contexto da homossexualidade, as esferas governamentais a nível Federal, Estadual e Municipal desenvolveram algumas iniciativas ou programas referendando o assunto. Menciona Santos (2006), no âmbito federal:

- a) Programa “Brasil sem homofobia”: programa elaborado pelo governo federal, em trabalho conjunto com grupos do movimento homossexual brasileiro, contempla um amplo conjunto de ações em diversos ministérios em relação à questão da homossexualidade. [...]
- b) Frente Parlamentar Mista pela Livre Expressão Sexual: lançada em outubro de 2003, a Frente é composta por deputados e senadores de diversos partidos políticos e tem por metas a “aprovação de projetos de leis de interesse da comunidade homossexual, [de] leis como a da parceria civil e a da criminalização da discriminação e de Emendas Constitucionais que incluem expressamente a orientação sexual como razão proibitiva de discriminação, dentre outras” [...] (SANTOS, 2006, p.58-59).

Os órgãos governamentais iniciam o programa “Brasil sem homofobia” desenvolvendo ações na defesa dos direitos de livre expressão e concomitante a liberdade de orientação sexual. Podemos elencar as relações do movimento homossexuais com a esfera governamental do Estado de São Paulo, citada por Santos (2006),

- a) Comitê Técnico da Diversidade Sexual: oriundo do antigo Fórum HSH (Homens que fazem sexo com homens), o comitê é vinculado ao Programa Estadual de DST-AIDS. Ele tem participação de grupos do movimento homossexual, de grupos e ONGs que trabalham exclusivamente com DST-AIDS e membros do Programa Estadual. [...]
- b) Secretaria de Justiça e Defesa da Cidadania: esta relação com o Estado é recente (2004) e foi articulada por meio do Fórum Paulista GLBTT. Um dos temas abordados nesta relação foi a demanda, por parte do movimento, por material para a divulgação da lei 10.948, aprovada em 2001 e que pune “toda manifestação atentatória ou discriminatória praticada contra cidadão homossexual, bissexual ou transgênero”. [...]
- c) Frente Parlamentar pela Livre Expressão Sexual: formada em 2003 basicamente por parlamentares do PT, a Frente serve de contato do movimento homossexual com o poder legislativo estadual. [...]
- d) Grupo de Repressão e Análise de Delitos de Intolerância (GRADI): grupo composto por membros da polícia militar e civil, diretamente subordinado ao secretário de segurança pública do estado, o GRADI foi estruturado oficialmente para combater delitos de preconceito (SANTOS, 2006, p.59-60).

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Atualmente a agenda do movimento LGBT envolve um conjunto de reivindicações: direito ao reconhecimento legal de relações afetivo-sexuais, adoção conjunta de crianças, a livre expressão de sua orientação sexual e/ou de gênero em espaços públicos, à redesignação do “sexo” e a mudança do nome em documentos de identidade, ao acesso a políticas de saúde específicas e, ainda mais fundamental, a proteção do Estado frente à violência por preconceito.

Faz-se necessário elucidar que é dever do Estado e da sociedade garantir a todos os indivíduos o pleno direito à cidadania, a igualdade de oportunidades e do livre direito a participação na comunidade.

Destacamos o Programa Brasil Sem Homofobia que elenca três princípios norteadores:

- A inclusão da perspectiva da não - discriminação por orientação sexual e de promoção dos direitos humanos de gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais, nas políticas públicas e estratégias do Governo Federal, a serem implantadas (parcial ou integralmente) por seus diferentes Ministérios e Secretarias.
- A produção de conhecimento para subsidiar a elaboração, implantação e avaliação de políticas públicas voltadas para o Combate à violência e à discriminação por orientação sexual, garantindo que o Governo Brasileiro inclua o recorte de orientação sexual e segmento GLBT em pesquisas nacionais a serem realizadas por instâncias governamentais da administração pública direta e indireta.
- A reafirmação de que a defesa, a garantia e a promoção dos direitos humanos incluem o combate a todas as formas de discriminação e de violência e que, portanto, o combate a Homofobia e a promoção dos direitos humanos de homossexuais é um compromisso do Estado e de toda a sociedade brasileira. (BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Brasil sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra LGBT e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004).

Observamos na Constituição Federal de 1988, alguns artigos mais relevantes, tais como o Art.1º, inciso III da Constituição Federal de 1988 que diz sobre a “*dignidade da pessoa humana*”. O inciso II de fato diz o “*direito à cidadania*”. Não podemos deixar de ressaltar o Art. 3º, inciso IV que relata “*promover o bem de todos, sem preconceito de*

origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". O Art. 5º que relata *"que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza na segurança a propriedade, à vida, à liberdade, à igualdade, entre outros"*.

No desenvolvimento do Movimento Homossexual são importantes os meios de comunicação, especialmente a internet. O movimento se torna dependente da opinião pública, pois a mídia tem elementos estratégicos que contribui para a direção dos movimentos que precisam de visibilidade. Hoje os homossexuais estão ganhando um espaço na sociedade, ainda que pequeno, mas lutando para alcançar o mesmo. Em contra partida podemos mencionar uma relação contraditória citada por Green (2000, p. 284),

O fim da ditadura em 85 criou a falsa idéia de que a democracia tinha sido restaurada, e os direitos dos homossexuais e outros setores da sociedade iam expandir-se sem dificuldades. A imprensa, o rádio e a televisão disseminavam uma imagem mais positiva da homossexualidade, e ofereciam um veículo para que as poucas figuras públicas do movimento articulassem seu ponto de vista. O crescente consumo gay, que incluía boates, saunas e bares, também sustentou uma ilusão de que a sociedade se tornava cada vez mais livre e que a organização política de gays e lésbicas não era mais necessária.

Se no passado as organizações políticas eram realizadas por integrantes corajosos e grupos isolados, agora destaca-se no movimento campanhas nacionais coordenadas conta a violência e a favor da parceria civil e da legislação antidiscriminatória.

4. MOVIMENTO SOCIAL E EDUCAÇÃO

Analisaremos brevemente o contexto educacional relacionado com os movimentos sociais, mais diretamente como o Movimento Homossexual, quais são suas influências no cotidiano escolar, se no interior dos movimentos encontramos processos educativos.

O assunto da homossexualidade no contexto escolar hoje é simplesmente levado em relação a análise do discurso/conteúdo no simples âmbito da educação sexual, sendo sistema reprodutor feminino e masculino, sem verdadeiramente construir uma formação ou um caráter restrito as verdadeiras questões da homossexualidade ou opção de gênero. A maior preocupação dos educadores no contexto escolar é a contemplação dos estudos ou explicações referentes à "produção de identidade e de diferenças" dentro do espaço escolar, delimitando assim o direito e expressão dos mesmos.

Segundo Gohn podemos destacar que,

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

[...] A educação não se resume à educação escolar, realizada na escola propriamente dita. Há aprendizagens e produção de saberes em outros espaços, aqui denominados de educação não formal. Portanto, trabalha-se com uma concepção ampla de educação. Um dos exemplos de outros espaços educativos é a participação social em movimentos e ações coletivas, o que gera saberes. Há um caráter educativo nas práticas que se desenrolam no ato de participar, tanto para os membros da sociedade civil como para a sociedade mais geral, e também para os órgãos públicos envolvidos- quando há negociações, diálogos ou confrontos (GOHN, 2011, p. 333).

O espaço da escola vem sendo utilizado com grande frequência pelos movimentos sociais, “devido seu potencial dos processos educativos e pedagógicos para o desenvolvimento de formas de sociabilidade, constituição e ampliação de cultura política” (GOHN, 2011, p. 340).

O movimento homossexual pode ser compreendido como educativo, na medida em que é um espaço de socialização e de produção de subjetividade, as práticas educativas são problematizadas dentro do desenvolvimento do Movimento Homossexual, onde estabelecem “marcas”, “modelos” e “verdades” sobre o que é ser realmente Homossexual. Sendo assim, essas práticas educativas são vinculadas a compreensão da sua existência em relação a sua identidade de gênero (Melo, 2008, p.71-80).

Podemos elucidar que segundo Bourdieu (2005), é por meio dos mecanismos educativos que as representações estigmatizantes sobre a homossexualidade ganham caráter natural e evidente. Sendo assim, elenca-se que dentro do movimento social, temos uma estrutura que pode ser inserida no contexto educacional, visando à construção de conhecimento dentro do contexto escolar, inserido não somente a discussão da sexualidade e sim, o conjunto de inserção seja o movimento, a sua organização, seus objetivos de reconhecimento, suas lutas e todo o processo de socialização, direitos e deveres, ter um embasamento concreto de cada movimento social, para posteriormente poder se colocar a favor ou contra o movimento.

Menciona Ferrari,

[...] A educação é um campo de criação de subjetividade, um local onde pensamento crítico independentes, de transformação emancipatória, pode e deve ocorrer. Neste sentido, o Movimento Homossexual pode ser entendido como educativo, na medida em que contribui para elaborar novas formas de conhecimento para além de seus integrantes e para além da homossexualidade (FERRARI, 2004, p. 104).

De grande significado elencar sobre a organização de um kit denominado de Escola sem Homofobia, que foi denominado de Kit Gay, o qual tinha como objetivo ensinar os

alunos a aceitarem as diferenças no interior da escola e juntamente evitar agressões e perseguições a colegas homossexuais. A iniciativa partiu do governo federal, que tinha como meta distribuir no segundo semestre de 2011 aproximadamente para 6.000 escolas públicas do País o kit escolar contra homofobia. O material seria destinado a professores e alunos do ensino médio, para a faixa etária de aluno entre 14 a 18 anos, o material era organizado com dois vídeos polêmicos, que referendavam a transsexualidade, bissexualidade e o namoro de gays e lésbicas.

Esse assunto gerou muita polêmica no Congresso Nacional, devido ter deputados contrários a atitude do governo, e que defendiam a ideia que esse material estimularia os adolescentes para a prática homossexual. O kit era formado por cinco vídeos em um DVD, caderno com orientações para professores, uma carta ao diretor da escola, cartazes de divulgação para os murais das escolas e seis boletins para distribuição aos alunos em sala de aula. Segundo o Ministério da Educação o material serviria com guia para a formulações de discussões sobre as diferenças de sexo, orientações sexuais, discriminação de mulheres e gays e juntamente a descoberta da sexualidade na adolescência. Boa parte desse material ainda é desconhecido por todos e permanece em sigilo pelo MEC (Ministério da Educação). O Governo junto com o MEC tem certo receio em relação a esse material de como ele será recebido nas escolas e pela sociedade civil.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Movimentos Sociais são ações de determinados grupos inseridos num contexto social, que lutam por objetivos e transformações na sociedade. Para se obter sucesso e para se tornar efetivo o movimento social, deve ter um planejamento e seus integrantes devem ser participativos e atuantes na sociedade.

O movimento homossexual é um dos movimentos mais conhecidos por todo o mundo, eles buscam perante a legislação, o reconhecimento de direitos, e a não descriminalização por sua opção sexual. O mesmo pode ser considerado um movimento social, pois tem uma organização, um planejamento, encontros e passeatas, para assim manifestar para a sociedade seus ideais.

A luta do Movimento Homossexual é necessária e permanente, pois a transformação das mentalidades ocorre de forma lenta, bem como a superação dos preconceitos, para que possam viver sua nova identidade social e sexual.

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

A escola precisa trabalhar sobre as questões da diversidade, para propor diferentes reflexões e respeito a cada pessoa, independentemente de sua cor, raça, orientação sexual e classe social.

6. REFERÊNCIAS

- Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais.** Disponível em <http://www.abglt.org.br>. Acesso em: 31 ago. 2012.
- BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra LGBT e promoção da cidadania homossexual.** Brasília: Ministério da Saúde, 2004.
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil: texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado federal, subsecretaria de Edições Técnicas, 2009.
- _____. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça. **Direitos Humanos no Cotidiano.** 2ªed. Brasília, 2001.
- _____. Secretaria de Direitos Humanos. Centros de Referência. Disponível no site: http://www.direitoshumanos.gov.br/brasilsem/Id_BSH_eventos/ID_bsh_centros. Acesso em: 28 jun. 2012.
- BOURDIEU, Pierre. **Algumas questões sobre o movimento gay e lésbico.** In: BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- FACCHINI, R. **“Sopa de letrinhas?” Movimento Homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90: um estudo a partir da cidade de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- FERRARI, Anderson. **Revisando o passado e construindo o presente: o movimento gay como espaço educativo.** Revista Brasileira de Educação, Nº25, Jan/Fev/Mar/Abr, 2004. Disponível em www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a09.pdf. Acesso em: 16 jul. 2012.
- GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos Movimentos sociais.** São Paulo: Loyola, 1997.
- _____. **Movimentos sociais na contemporaneidade.** Revista Brasileira de Educação. v.16. n. 47. Maio- Agosto, 2011.
- _____. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. **Teorias dos movimentos sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos.** 9. ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- _____. **Movimentos e lutas sociais na história do Brasil.** 5. ed. São Paulo: Loyola, 2009a.
- _____. **Movimentos sociais e educação.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009b.
- _____. **Novas teorias dos movimentos sociais.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2009c.
- _____. **Educação não formal e o educador social.** São Paulo: Cortez, 2010.
- GOSS, K. P; PRUDENCIO, K. **O Conceito de Movimento Social Revisitado.** Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC Vol. 2, nº 1 (2), janeiro-julho 2004, p. 75-91. Disponível em <http://150.162.1.115/index.php/emtese/article/viewFile624/12489>. Acesso em: 30 jul. 2012.
- GREEN, James N. **“Mais amor e mais tesão”: a construção de um movimento brasileiro de gays, lésbicas e travestis.** cadernos pagu (15) 2000: pp.271-295. Disponível em:

<www.pagu.unicamp.br/sites/www.pagu.unicamp.br/.../n15a12.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2012.

História do Movimento Homossexual – Cem anos de história. Disponível em: <<http://www.oocities.org/br/cidadaniarv/temak.html>>. Acesso em: 29 ago. 2012.

Homossexualidade no Brasil. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Homossexualidade_no_Brasil>. Acesso em: 06 ago. 2012.

JURKEWICZ, Regina Soares, **Cristianismo e Homossexualidade.** Disponível em www.rizoma.ufsc.br/pdfs/regina.pdf. Acesso em: 02 ago. 2012.

MELO, Marcos R. **Educação e Movimento Homossexual: Reflexões Queer.** Revista Fórum Identidades, Ano 2, v.4 p.71-80- Jul-Dez de 2008.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente: Movimentos sociais nas sociedades complexas.** Tradução de Maria do Carmo Alves de Bomfim. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2001.

RIBEIRO, Paulo Silvino. **Movimentos sociais: breve definições.** Disponível em <http://www.brasilecola.com/sociologia/movimentos-sociais-breve-definicao.htm>. Acesso em: 04 ago. 2012.

RODRIGUES, José Luís Pinto. **Impressões de Identidade: história e estórias da formação da imprensa gay no Brasil.** Tese de Doutorado apresentada na Universidade Federal Fluminense, Centro de Estudos Gerais, Instituto de Letras, Fevereiro de 2007. Rio de Janeiro. p. 66-67. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/13134/13134_3.PDF>. Acesso em: 25 jul. 2012.

MULHERES ENCARCERADAS: As questões de gênero na Cadeia pública de Cascavel-PR

Katiuska Glória Simões¹

1. MULHERES ENCARCERADAS NA CADEIA PÚBLICA DE CASCAVEL – PR

A pesquisa aqui referenciada iniciou-se com o objetivo de investigar e compreender o funcionamento do sistema carcerário feminino na cidade de Cascavel, mais especificamente a cadeia pública localizada na 15ª Subdivisão Policial a partir dos discursos das mulheres encarceradas, enfatizando as relações interpessoais e os aspectos que evidenciam a violência de gênero no cárcere feminino.

Na primeira fase da pesquisa, durante a revisão bibliográfica foi evidenciado a estrutura do sistema penitenciário no Brasil, possibilitando perceber a falta de estrutura física expressa na superlotação das instituições penais. Segundo a pesquisa realizada pelo InfoPen², em junho de 2013, a população prisional brasileira era de 574.027 presos. Porém as casas de detenção brasileiras possuem vagas para 317.733 presos, ou seja, é expressa a superlotação. Dentre a população prisional relatada as mulheres totalizaram 36.135 encarceradas, apesar de ser inferior a totalidade de presos masculinos, o encarceramento feminino é o que mais cresce no país. Nos últimos anos, houve um crescimento de 32% da população carcerária feminina, enquanto que a população masculina cresceu 15%. Segundo os dados apresentados pelo InfoPen em dezembro de 2007 havia 24.052 mil mulheres encarceradas, já em 2013 esta população saltou para 34.159 mil, constituindo 6,48% da população total de pessoas detidas.

¹ Acadêmica de Ciências Sociais na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, pesquisadora bolsista do programa de iniciação científica – PIBIC/CNPQ, orientada pela professora Dra. Yonissa M. Wadi. Email: katuska_s@hotmail.com.

² InfoPen- Sistema Integrado de Informações Penitenciárias, consiste em um programa digital de coleta de dados do sistema penitenciário brasileiro. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/main.asp?View={D574E9CE-3C7D-437A-A5B6-22166AD2E896}&BrowserType=NN&LangID=pt-br¶ms=itemID%3D%7B28F66113-72A7-4939-B136-20568ADC9773%7D%3B&UIPartUID=%7B2868BA3C-1C72-4347-BE11-A26F70F4CB26%7D>> Acesso em: 09 maio 2014.

O Paraná é o quinto Estado com maior população carcerária no Brasil, segundo os dados disponibilizados pela Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos, em maio de 2014, havia 28.525 mil³ presos. Nesse sentido, evidencia-se a importância de pesquisar o sistema prisional, pois o crescimento da população carcerária brasileira está potencializada.

A construção desse trabalho foi dividida em três fases. Na primeira fase realizei uma revisão da bibliografia de referência, especialmente a oriunda das Ciências Sociais e da História, sobre a estrutura do sistema prisional brasileiro, destacando as especificidades do encarceramento feminino. Da mesma forma, foi investigada a configuração do encarceramento feminino em Cascavel, conhecendo a história da cadeia pública, único local de aprisionamento de mulheres nesta cidade, bem como as transformações recentes que a retiraram do âmbito da 15ª DP e a colocaram sob jurisdição do Departamento de Execução Penal do Estado do *Paraná* - DEPEM.

A segunda fase do trabalho foi composta pela análise das entrevistas informais realizadas com as encarceradas da cadeia pública e análise documental cedida pela administração da carceragem, possibilitando construir o perfil social das detentas. A terceira fase concretizou-se com a metodologia denominada observação participante que foi realizada com o objetivo de descrever o ambiente onde as mulheres estão inseridas no processo de exclusão social, percebendo as relações aí instituídas, os padrões de sociabilidade, as hierarquias existentes, os rituais que ali dentro são exercidos, as proibições/tabus implantados nas relações entre as mulheres encarceradas.

2. O CÁRCERE E O FEMININO

No entanto, antes de discorrer especificamente sobre as relações no interior do cárcere, é importante lembrar que a forma atual de punir nem sempre foi aplicada. No decorrer da história as formas de punir passaram por diversas mudanças. A prisão surgiu com o objetivo de cessar a liberdade de alguns indivíduos desviantes das normas existentes. A princípio servia apenas para aguardar a sentença que poderia ser a morte, tortura, deportação ou venda como escravo (BRETAS et al., 2009). Somente em meados do século XVIII surgiu a reclusão como forma de punir, fazendo com que os suplícios desaparecessem gradativamente.

³O dados estão disponíveis no site da Sec. de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos do Paraná: Disponível em: <<http://www.justica.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=67>> Acesso em: 02 jun. 2014.

O corpo não faz mais parte do ritual de sofrimentos excessivos e quem sofre as torturas é o espírito/psicológico, dentro de um jogo de representações e de sinais que circulam discretamente (FOUCAULT, 1984), concretizado no interior dos locais onde vários indivíduos estão em situação semelhante, sendo controlados e privados de liberdade.

A instituição prisional possui como objetivo normatizar o indivíduo e devolve-lo à sociedade, porém, atualmente o discurso de “reabilitação do criminoso” apenas fica na teoria, pois, como alerta Foucault, as instituições prisionais funcionam segundo a lógica de controle e de punição, que é ineficiente para a ressocialização do indivíduo:

As prisões não diminuem a taxa de criminalidade: pode-se aumentá-las, multiplicá-las ou transformá-las, a quantidade de crimes e criminosos permanece estável, ou ainda pior, aumenta [...] A detenção provoca a reincidência; depois de sair da prisão, se têm mais chance que antes de voltar para ela, os condenados são, em proporção considerável, antigos detentos. (FOUCAULT, 1984, p. 234).

Os dados prisionais brasileiros que serão abordados posteriormente indicam que o alerta de Foucault (1984) é consistente, apontando que também aqui as prisões não diminuem a taxa de criminalidade. A recente massificação do encarceramento está ligada diretamente a substituição da política social pela política penal (WACQUANT, 2001).

No Brasil, especificamente o cárcere feminino teve seu surgimento em meados do século XIX, consistia em casas de domínio religioso que abrigavam mulheres na tentativa de “domesticá-las”:

Tais instituições, que podemos chamar genericamente “casas de depósito”, incluíam não só prisões para mulheres julgadas ou sentenciadas, mas também casas correccionais que abrigavam esposas, filhas, irmãs e criadas de homens de classe média e alta que buscavam castigá-las ou admoestá-las [...] A noção de que o “caráter feminino” era mais débil que o dos homens, e a ideia de que as mulheres necessitavam de proteção contra as tentações e ameaças mundanas estavam muito arraigadas entre as autoridades estatais e religiosas. (AGUIRRE, 2007, p. 51-52).

Somente na década de 1920, vagarosamente, o Estado se responsabilizou pelas mulheres encarceradas. É fácil perceber o tardio interesse que o poder público teve sob as casas de detenções femininas, pois a maior parte da população carcerária feminina está locada em instituições que não foram construídas para receber tal demanda, estão em locais improvisados. Como a que irei me referi nessa pesquisa, a Cadeia Pública de Cascavel, onde foi construída para aprisionar homens, mas hoje por falta de outra estrutura adequada também confina mulheres.

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Nesse sentido, para tratar sobre as condições das mulheres é necessário explicitar o que se entende por gênero a perspectiva utilizada nesse trabalho foi indicada por Joan Scott.

O termo "gênero" torna-se, antes, uma maneira de indicar "construções culturais" - a criação inteiramente social de idéias sobre papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. "Gênero" é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, "gênero" tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens (SCOTT, 1995, p. 75).

Joan Scott também afirma que gênero é a forma primária de significar as relações de poder (SCOTT, 1995, p. 86). As diferenças entre homens e mulheres podem resultar em relações desiguais. Nesse sentido, o conceito de poder que Joan Scott se aproxima é o defendido por Michel Foucault.

É preciso substituir a noção de que o poder social é unificado, coerente e centralizado por algo como o conceito de poder de Michel Foucault, entendido como constelações dispersas de relações desiguais, discursivamente constituídas em "campos de força" sociais. No interior desses processos e estruturas, há espaço para um conceito de agência humana, concebida como a tentativa (pelo menos parcialmente racional) para construir uma identidade, uma vida, um conjunto de relações, uma sociedade estabelecida dentro de certos limites e dotada de uma linguagem – uma linguagem conceitual – que estabeleça fronteiras e contenha, ao mesmo tempo, a possibilidade da negação, da resistência, da reinterpretação e permita o jogo da invenção metafórica e da imaginação. (SCOTT, 1995, p. 86).

Portanto o sujeito não se confronta com o poder, mas está inserido nas relações de poder. Como indicado por Foucault o sujeito subjetivado pode produzir resistência e reelaborar a si próprio. Nesse sentido, o presente trabalho irá demonstrar as relações que evidenciam o poder, pois enquanto há uma normatização de práticas disciplinares no cárcere e no interior dos padrões de gênero da atual sociedade, as mulheres encarceradas estipulam táticas (CERTEAU, 1998) de resistências e desvios das normas.

Porém, certo poder exercido e radicalmente aplicado pode se tornar violência. Influenciado pelos trabalhos já existentes que trabalham o fenômeno da violência, o presente trabalho irá abordar diversas questões do cárcere com o intuito de demonstrar a violência de gênero existente nesse espaço.

Violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror. A violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade como se fossem coisas, isto é, irracionais,

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

insensíveis, mudos, inertes ou passivos. Na medida em que a ética é inseparável da figura do sujeito racional, voluntário, livre e responsável, tratá-lo como se fosse desprovido de razão, vontade, liberdade e responsabilidade é tratá-lo não como humano e sim como coisa, fazendo-lhe violência nos cinco sentidos em que demos a esta palavra. (CHAUI, 1998, p. 01).

A violência de gênero está presente na atual sociedade que dispõe de pelo menos três categorias hierárquicas que é a etnia, a classe e o gênero. Sem querer desconsiderar essas outras categorias, as vozes das mulheres encarceradas demonstraram principalmente a violência de gênero, pois muitas vezes a imposição de certo poder pode ser extrema e resultar em violência pautada nas diferenças de gênero. Dessa forma Foucault afirma as diferenças existentes entre as relações de violência e relações de poder.

Foucault faz uma distinção entre relação de poder e relação de violência. Esta “[...] age sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades [...] Uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis [...]: que o ‘outro’ (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo o campo de respostas, reações, efeitos, intervenções possíveis”. (FOUCAULT, 1995, p. 243).

Portanto, pretende-se demonstrar os aspectos que evidenciam as relações de violências e as relações de poder, como também, abordar outras questões da vida no cárcere. O encarceramento feminino é o que mais cresce no país, e ele é diferente em muitos aspectos do encarceramento masculino, especialmente em relação à violência de gênero, o que torna o estudo sobre o tema extremamente importante no sentido de compreender tal realidade e oferecer instrumentos para a mudança dela.

3. CADEIA PÚBLICA DE CASCAVEL E SUAS INTERNAS

A cadeia pública de Cascavel foi inaugurada em julho de 1981, com capacidade para 132 presos, porém no período que realizei a pesquisa havia cerca de 430 presos, dos quais 84 eram mulheres. A administração do sistema penitenciário do Estado do Paraná está a cargo do Departamento de Execução Penal – DEPEN, integrado à Secretaria de Estado de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos.

Os dados coletados a partir da análise das entrevistas informais realizadas na pesquisa demonstraram que a maior parte das encarceradas (64%) são mulheres entre 18 e 35 anos. O tráfico de drogas ou a associação ao tráfico de drogas são os delitos mais cometidos entre as mulheres encarceradas (88%). Entre as encarceradas 89% afirmaram

possuir profissão quando detida, sendo a profissão mais citada a de diarista (21%). Apenas 15% declarou estar desempregada. Quando foram presas 59% das mulheres estavam casadas ou amasiadas e 88% delas possuem filhos.

3.1. O ABANDONO E O AMOR

Durante a pesquisa pode-se identificar diversos aspectos da vida social das encarceradas, porém, neste texto serão ressaltadas apenas três questões: a vivência das relações afetivas, da sexualidade e da maternidade. No interior da cadeia, as relações afetivas se modificam especialmente porque, segundo as depoentes, muitas que entraram no “mundo do crime” através de seus (as) parceiros(as), depois de presas foram abandonadas por estes. Entre as encarceradas, 57% afirmam não recebem visitas dos companheiros. No entanto, cultivam novos relacionamentos, principalmente através de cartas que são trocadas entre ela, as presas da galeria feminina e os presos da galeria masculina.

Rita, condenada à pena de cinco anos e três meses por tráfico de drogas, foi uma das principais interlocutoras que encontrei na minha pesquisa. Em todas as nossas conversas ela citava o abandono do marido e depois falava sobre o novo namorado dela: “Fia vou te falar uma coisa, a maioria das mulheres são abandonadas pelos maridos, nós visitamos eles, só que eles não visitam a gente. Mas eu ainda gosto de homens, esse negócio de mulher não é comigo, já arranjei um namoradinho aqui do lado, acho que a gente vai casar.”.

O abandono por parte da família é comum, mas são os companheiros, maridos e namorados que abandonam mais facilmente essas mulheres. Essa situação pode ocorrer por diversos motivos, como a distância da cadeia das cidades natais; estigmatização da mulher presa, reclusão de seu parceiro ou abandono do parceiro por não poder mais contar com a sua ajuda na prática ilícita.

O Relatório sobre mulheres encarceradas no Brasil, elaborado pelo Grupo de Estudos e Trabalho Mulheres Encarceradas⁴, em 2007, em parceria com o Centro Pela Justiça e Pelo Direito Internacional (CEJIL), levou ao conhecimento da Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA) o abandono que as mulheres

⁴“Grupo de estudos e trabalho mulheres encarceradas” tem como objetivo pesquisar a atual situação carcerária feminina no país e possui sua formação com o apoio da Pastoral Carcerária Nacional. <http://mulheresencarceradas.wordpress.com/>

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

sofrem depois de presas. Segundo o relatório, há poucas prisões femininas no Brasil e acabam sendo forçadas a cumprirem suas penas longe de suas casas.

Também é bastante relevante a estigmatização social experimentada pela mulher que comete um delito, fator que também contribui decisivamente para o abandono da detenta pela família e amigos. O abandono das mulheres presas ocorre, em um primeiro momento por seus companheiros, que em pouco tempo estabelecem novas relações afetivas, e também por seus familiares mais próximos, que não se dispõem a se deslocar por motivos variados ou, ainda não se dispõem a aceitar as regras, muitas vezes consideradas humilhantes, impostas para realização de visita nas unidades prisionais. (CENTRO PELA JUSTIÇA E PELO DIREITO INTERNACIONAL /CEJIL; GRUPO DE ESTUDOS E TRABALHO MULHERES ENCARCERADAS, 2007, s.p.)

Quando indagava sobre a situação de abandono, a maioria afirmava que quando seus companheiros estavam presos elas iam visitar e levar alimentos, mas depois de presas, caso eles estejam soltos, os favores não são retribuídos. Para elucidar melhor os motivos do abandono, descreverei dois relatos que ouvi na cadeia pública de Cascavel.

Paula estava há dez meses na cadeia e seu marido está detido na Penitenciária de Cascavel. Não recebe visitas, pois sua família reside em outra cidade. Quando perguntei sobre os seus relacionamentos afetivos, o abandono esteve presente em sua fala: “Depois de presa você tem que dar um jeito, porque não vai receber visitas do seu marido, então eu já tô namorando uma presa, a gente sempre dá um jeito.”

Carla, que aguarda a sua condenação por tráfico de drogas, está há um mês detida e seu marido está preso em outra unidade de detenção. “Quando fui presa meu marido foi também. Minha família é de outra cidade, então visita eu não recebo. Mas logo que cheguei aqui comecei a namorar com a Paula e a gente se dá bem”.

Os novos relacionamentos podem resultar em casamentos. Principalmente entre os casais heterossexuais que iniciam o relacionamento dentro da cadeia, pois para realizarem visitas aos seus companheiros devem estar casados. Não é mais permitida à união estável, agora para a realização de visitas necessitam ser casados no civil.

Quando o casamento é solicitado, o Juiz vai até a cadeia e realiza a união civil, mas para isso precisam de uma terceira pessoa para encaminhar os papéis e documentos necessários. Inclusive recebi diversas propostas para encaminhar os papéis de casamento, mas infelizmente não pude aceitar.

Ser presa é praticamente sinônimo de término dos relacionamentos anteriores. Dentro da cadeia novas relações afetivas vão surgindo e a maioria delas concorda que não

devem se prender aqueles que as abandonaram. Conforme as minhas visitas foram acontecendo, toda essa relação foi sendo vagarosamente evidenciada.

Mesmo enclausuradas as relações afetivas acontecem. Durante uma conversa com a carcereira Ana dentro da galeria feminina, fomos interrompidas pela Carol (presa por tráfico e está aguardando condenação), que pediu para que a carcereira entregasse uma cartela de remédio para acalmar o resfriado do seu namorado detido na ala masculina. Antes da Carol se aproximar, observei que ela estava conversando com alguém pela “internet” e foi rapidamente até o seu “Xis” (cela) e voltou com o remédio para ser entregue. Mesmo internas, grande parte das mulheres cultivam relacionamentos e curiosamente a maioria não possui aproximações físicas.

3.2. O SEXO

A visita íntima para mulheres foi regulamentada recentemente, em 1999. Porém, na ala feminina da Cadeia Pública de Cascavel dificilmente as visitas íntimas são efetivadas, pois segundo as depoentes, há muita resistência da administração em conceder liberdade para que as presas satisfaçam suas vontades sexuais.

O Doutor em Direito Penal Cezar Roberto Bitencourt, no seu livro “Falência da pena de prisão: causas e alternativas” alerta que:

A imposição da abstinência sexual contraria a finalidade ressocializadora da pena privativa de liberdade, já que é impossível pretender a readaptação social da pessoa e, ao mesmo tempo, reprimir uma de suas expressões mais valiosas. Por outro lado, viola-se um princípio fundamental do direito penal: a personalidade da pena, visto que, quando se priva o recluso de suas relações sexuais normais, castiga-se também o cônjuge inocente (BITENCOURT, 2004, p. 220).

Na cadeia pública de Cascavel as visitas íntimas, que acontecem esporadicamente, são efetuadas na própria cela. Quando há a liberação um lençol é colocado em frente a cama de concreto locada na cela, e não há impedimento para que as outras detentas fiquem nesta durante o ato sexual. Segundo as depoentes, os presos da ala masculina recebem com mais frequências liberação para tais visitas.

O discurso que reforça a violência de gênero é facilmente percebido nas falas das próprias encarceradas, pois não consegui longas conversas sobre as visitas íntimas e as relações sexuais no interior da cadeia. Grande parte das tentativas de conversas foram

desviadas com sorrisos tímidos, salvo àquelas que aproveitavam o sorriso da colega e desabafavam sua abstinência.

3.3. MATERNIDADE ATRÁS DAS GRADES

Por fim, foi notório que a maternidade é uma das maiores preocupações das presas, corriqueiramente citavam a falta que sentiam dos seus filhos, as preocupações em como estão vivendo sem a presença materna. A situação agrava quando os seus filhos estão em idade que exige amamentação, pois as condições de amamentação disponibilizadas na cadeia pública de Cascavel são precárias.

A Constituição Federal Brasileira afirma que os direitos de amamentação serão assegurados pelo Estado: “Art. 5: L - às presidiárias serão asseguradas condições para que possam permanecer com seus filhos durante o período de amamentação” (BRASIL, 1988, s.p.). Também a Lei de Execução Penal, artigo 83, regulamenta a implantação de berçários nas casas de detenção e afirma o direito da amamentação nos primeiros seis meses da criança: “§ 2º Os estabelecimentos penais destinados a mulheres serão dotados de berçário, onde as condenadas possam cuidar de seus filhos, inclusive amamentá-los, no mínimo, até 6 (seis) meses de idade.” (BRASIL, 1984, s.p.)

Alguns trabalhos recentes demonstram que estes direitos não são disponibilizados às mulheres em sua íntegra ou, às vezes sequer o são. Em pesquisa sobre a Penitenciária Feminina do Piauí, Soares e Castro (2012) indicam, por exemplo, a falta de infraestrutura adequada para amamentação: “a penitenciária em estudo não conta com as disposições imputadas pela Lei de Execução Penal [...] As gestantes e parturientes dividem a cela com outras detentas, não gozando dessa forma da especificidade do local disposto na lei. ” (SOARES; CASTRO, 2013, s.p.).

Semelhante à Penitenciária Feminina do Piauí, a prisão que estudo nesta pesquisa não dispõe de uma estrutura para que ocorra uma amamentação adequada. Na Cadeia Pública de Cascavel, segundo o subchefe da carceragem, a amamentação acontece uma vez por dia durante 20 minutos, mas para isso a presa depende de terceiros para levar a criança até a 15ª Subdivisão Policial. Nesse caso pode-se citar o exemplo da detenta Carla, que aguarda condenação por tráfico de drogas, e que ao ser detida tinha um filho com apenas 19 dias de vida. Depois de presa Carla não pôde amamentar e não teve mais nenhum contato

com o seu filho. Infelizmente esse relato é muito comum entre as presas, que em grande parte perderam contato com seus filhos depois que foram detidas.

Essa situação é problemática não apenas para as encarceradas, mas também para seus respectivos filhos, pois a criança acaba sofrendo o enclausuramento com a sua genitora, isto é, a criança cumpre a pena que era destinada unicamente para sua mãe.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Quando enfatizamos as questões das relações afetivas, da sexualidade e da maternidade, percebemos a existência de uma violência institucional baseada no gênero no interior da Cadeia Pública, ou seja, ocorre um tipo de violência também dentro da prisão, que incide sobre as mulheres devido à especificidade de seu sexo e, neste caso específico, lhe causa intenso sofrimento psicológico conforme nos foi relatado.

Com a pesquisa pode-se evidenciar que as mulheres presas na Cadeia Pública de Cascavel, são majoritariamente jovens, envolvidas com o tráfico de drogas, casadas ou amasiadas e, em grande parte sofrem com o abandono de seus companheiros. No interior da cadeia não possuem a garantia de exercer os seus direitos sexuais e maternos, contudo, formulam táticas de sobrevivência diante das normas impostas pela instituição penal. (CERTEAU, 1998).

Expor essas questões a partir tanto do olhar histórico, quando do olhar antropológico nos permitiu por um lado, observar as configurações do sistema de justiça e do sistema carcerário feminino em especial, em relação às transformações da sociedade em que se insere e nas diferentes temporalidades, e por outro lado, observar os indivíduos inseridos no seu espaço, ou seja, o espaço prisional, as relações aí estabelecidas entre os diversos sujeitos que o ocupam, ressaltando as questões de gênero.

5. REFERÊNCIAS

- AGUIRRE, Carlos. O cárcere na América Latina, 1800-1940. In: MAIA, Clarissa Nunes et al. **História das prisões no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009, p. 35 - 70, v. 1.
- BITENCOURT, Cezar Roberto. **Falência da pena de prisão: causas e alternativas**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998**.
_____. **Lei de Execução Penal nº 7.210**, de 11 de Julho de 1984.
- BRETAS, Marcos Luiz et al. História e historiografia das prisões. In: MAIA, Clarissa Nunes et al. **História das prisões no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009, p. 9 a 21, v. 1.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

- CENTRO PELA JUSTIÇA E PELO DIREITO INTERNACIONAL (CEJIL); GRUPO DE ESTUDOS E TRABALHO MULHERES ENCARCERADAS. **Relatório sobre Mulheres Encarceradas**. 2007. Disponível em: <<http://mulheresencarceradas.wordpress.com/>>. Acesso em: 02 maio 2013.
- CHAUÍ, Marilena. Ética e violência. **Rev. Teoria e Debate**. Ed. 39, out. 1998.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1984. 1
- _____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: Uma trajetória filosófica, para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense, 1995, p. 231-249.
- SCOTT, Joan. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.
- SOARES, Ericka Maria Cardoso; CASTRO, Augusto Everton Dias. **Amamentação no cárcere**: as entrelinhas para mães e filhos como sujeitos de direito. Disponível em: <<http://mulheresencarceradas.wordpress.com/>> Acesso em: 21 out. 2013.
- WACQUANT, Loic. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

**O QUE É MESMO UM COLETIVO?
reflexões sobre o consensual no discurso dos movimentos sociais**

Denise Machado Pinto¹

1. INTRODUÇÃO

Há uma cor que não vem nos dicionários. É essa indefinível cor que têm todos os retratos, os figurinos da última estação, a voz das velhas damas, os primeiros sapatos, certas tabuletas, certas ruazinhas laterais: – a cor do tempo...

Mario Quintana, Da cor.

Começamos nosso percurso teórico e analítico trazendo a reflexão primeira que nos inquieta a pensar acerca do funcionamento dos coletivos no linguístico e discursivo: a compreensão do apagamento do político no processo de dicionarização da palavra *coletivo* e a sua discursivização em alguns espaços digitais. Para tanto, escolhemos a perspectiva da História das Ideias Linguísticas em interface com a Análise do Discurso de linha Pechetiana pois entendemos que por este fazer de descaminhos teóricos atravessados pelos processos de gramatização, instrumentalização e resignificação dos sentidos, nos é possível compreender na e pela língua o político constitutivo dela.

Partimos das formas como os sentidos estão institucionalizados, a partir do verbete *coletivo* nos seguintes dicionários monolíngues de língua portuguesa: *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* e *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Após esta busca, tomamos dois blogs e uma comunidade de rede social da web como lugares de discursivização da palavra em uso. Este movimento faz do nosso corpus um corpus de arquivo, formado por distintas materialidades, com o qual visamos compreender como o nome *coletivo* está sendo reconfigurado na atualidade, através de uma forma singular de significar dos movimentos sociais na sociedade brasileira atual. Tal forma de existência da

¹ Mestranda em Letras na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, E-mail: dnisemachado@gmail.com.

palavra, determinada por certas condições de produção, faz com que os sentidos que não estejam postos apenas dicionarização.

Dentre as distintas linhas teóricas existentes nas ciências da linguagem, enquadraremos nossas análises a partir da Análise do Discurso, assim como desenvolveu inicialmente Pêcheux e seus companheiros, na França pós 69, e como foi trazida e trabalhada no Brasil, primeiramente por Eni Orlandi. Nessa perspectiva, optamos por um transitar por (des)territorializações teóricas² e movências conceituais dos campos do materialismo histórico e dialético, da linguística e da psicanálise. Por tais limiares, o analista transita imerso em inquietações advindas da prática imbricada à teoria, que possibilitam um (re)pensar teórico constante. A partir desse novo terreno dos estudos discursivos, cunhado por Michel Pêcheux, nasce uma noção de discurso (objeto teórico-analítico), que põe em xeque os esquemas de comunicação linear, assim como surgem novos olhares para a língua em relação com o histórico, o ideológico e o político.

Sabemos que a “escolha” pela Análise de Discurso, dialogando com os estudos em Histórias das Ideias, não é realizada de forma natural, uma vez que a História das Ideias não estabelece qualquer contato teórico na área da linguagem. Este diálogo só é possível através de convergências em torno de questões sobre memória e realidade histórica, já que ambas as teorias tomam uma perspectiva histórica não linear para pensar a linguagem; assim como, a partir dessas teorias, não conseguimos pensar as palavras sem serem marcadas pela historicidade constitutiva da linguagem.

A partir do questionamento: “Como a produção do conhecimento linguístico resulta em uma organização social do trabalho sobre a língua?”, Orlandi (2002, p. 9) introduzir algumas questões postas no projeto “História das ideias linguísticas no Brasil”. Retomamos tal questão, que de alguma forma norteia nossa discussão, com vistas a trabalhar a organização do dicionário como um processo de institucionalização que organiza o trabalho sobre a língua. Pensamos, assim, como as palavras chegam a ser posta como verbetes em dicionários, já que elas antes disso são produzidas pelos sujeitos. Como se dá essa entrada no dicionário e como ele organiza socialmente a língua, normatizando-a? Tais questionamentos só nos são possíveis quando retomamos a relevante pertinência da

² Já não interessa mais pensar a dicotomia saussuriana língua/fala. Nesta perspectiva discursiva, pensamos língua/discurso, mas não apenas por uma troca de nomenclaturas, e sim por uma mudança de terrenos.

História das Ideias para pensar a língua posta no ensino formal, reproduzindo efeitos de unidade e de institucionalização.

A partir deste olhar específico para com a linguagem, pensaremos como os sentidos historicizados de *coletivo* são reproduzidos em outro espaço que não o institucionalizado: as páginas de coletivos entanto movimentos sociais, em redes sociais e também tomando a mídia digital em forma de discurso sobre algo. Mas antes disso, precisamos fazer o movimento da institucionalização.

2. OS SENTIDOS POSTOS, PROPOSTOS EM EFEITOS DE LITERALIDADE

Para analisar o verbete *coletivo*, é necessário pensar dicionário como um espaço de institucionalização dos sentidos, ou seja, um instrumento linguístico que fornece itens. Conforme define Aurox (2009, p. 72):

Os dicionários – no sentido em que entendemos hoje – não faziam parte da tradição linguística inicial. Para nós, com efeito, uma gramática dá procedimentos gerais para engendrar/ decompor enunciados, enquanto o dicionário fornece os *itens* que se trata de arranjar/interpretar segundo esse procedimento.

Além de descrever e instrumentalizar, objetivos fundantes da chamada revolução tecnológica da gramatização desenvolvida por Silvan Aurox (2009), os dicionários funcionam para uniformizar o ensino institucionalizado, regulado pelo Estado. Os que escolhemos para o nosso trabalho, por exemplo, fazem parte desse processo de gramatização formal, já que são tidos como importantes dicionários de língua portuguesa no Brasil.

Para entender o saber posto nos dicionários, retomamos Aurox (2009), o qual afirma que o saber linguístico como tudo que se sabe sobre a forma de pensar sobre a linguagem na sua gramatização como epilinguístico e metalinguístico. Segundo Aurox (2009), o saber epilinguístico é sempre anterior ao metalinguístico, já que o primeiro representa um “saber inconsciente que todo locutor possui de sua língua e da natureza da linguagem” (AUROUX, 2009, p.17). Sabemos que os Coletivos Sociais não têm responsabilidade de definir o que entendem pelo nome coletivo, uma vez que este já parece posto. No entanto, quando eles buscam auto afirmarem, pela língua, as suas identificações a partir de uma apresentação no espaço digital, tomam o nome *coletivo* ressignificando, fazendo funcionar o seu saber epilinguístico acerca de um nome que já possui algumas

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

definições. O que não é o caso dos dicionários, que instituem um saber metalinguístico – sobre a língua.

Então, trazemos, primeiramente, o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. E como vemos, neste dicionário, há sete definições para o verbete coletivo:

adj. (1671) 1 que abrange várias pessoas ou coisas 2 que pertence a várias pessoas 3 GRAM LING diz-se do numeral que designada um conjunto de entidades com número inteiro (p.ex., dezena, dúzia, centena etc.) **s.m.** 4. B veículo para transporte coletivo (ônibus, bonde etc.) 5 aquilo que diz respeito a toda coletividade de <indivíduos que se preocupam mais com o individual que com o c.> 6 DESP B treino em conjunto. Adj SM GRAM 7 diz-se de ou substantivo que, embora no singular, indica pluralidade de seres. C. numeral GRAM (...). (HOUAISS, 2009, p. 493)

O *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*, mesmo se automeando ser do século XXI, é escrito no final do século XX. Dentre os dois dicionários aqui trazidos, é o mais antigo, servindo amplamente no ensino escolar. O verbete coletivo neste dicionário também carrega sete definições sendo elas:

[Do lat. *Collectivu*] Adj. 1. Que abrange ou compreende muitas coisas ou pessoas. 2. Pertence a, ou utilizado por muitos. 3. E. Ling. Diz-se do substantivo que, no singular, designa várias pessoas, animais ou coisas. Ex.: povo, rebanho, laranjal.] 4. Que manifesta a natureza ou a tendência de um grupo com tal, ou pertence a uma classe, a um povo, ou a qualquer grupo. 5. Lóg. Diz-se de termo ou conceito cuja compreensão é a própria extensão. ~ V. autor -, consciência -a, entrevista -, inconsciente -, juízo -, pessoa -a, e título -. S.m. 6. Veículo de transporte coletivo (...) 7. Bras. Esport. Treino que se realiza com todos os jogadores, titulares e reservas, antes da competição ou partida, para que se estabeleça a melhor formação da equipe. (AURÉLIO, 1999, p. 501)

Muitas seriam as análises que poderíamos travar aqui, a partir de tais definições apresentadas. Suas cargas semânticas, assim como as faltas constituídas de efeitos de sentidos. No entanto, trazemos apenas as definições dicionarísticas, não para fazer uma ampla análise sobre as formas que são postas entre o jogo do efeito de literariedade e as escolhas para definição, mas para partir do que está institucionalizado.

3. OS COLETIVOS NO ESPAÇO DIGITAL: A BUSCA PELA UNIDADE DA PRÁTICA POLÍTICA

Enquanto o processo de dicionarização busca institucionalizar os sentidos dos verbetes, com vistas ao seu funcionamento formal, a internet, enquanto espaço discursivo, institui novos outros sentidos para o que aparentemente estava estabilizado, sendo esses

determinados, assim, pelas relações com as condições históricas, com a memória, ditas a partir de determinadas Formações Discursivas (doravante FDs).

É a partir da relevância dada na Análise de Discurso às condições de produção na constituição dos sentidos, na sua relação com a memória e com as Formações Discursivas, que tomamos a produção dos sentidos e o consenso no discurso sobre os coletivos enquanto movimentos sociais. Entendemos por Formação Discursiva (FD), conforme Orlandi (2010), “aquilo que numa formação ideológica dada, ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio histórica dada- determina o que pode e deve ser dito” (p. 43), sendo heterogênea na sua própria constituição. A partir desta definição de uma noção considerada básica e polêmica para teoria, o sujeito assume um lugar e nele sustenta, de forma inconsciente, sentidos que podem ser outros se produzidos por outros sujeitos. Podemos perceber, também, que a noção está imbricada não somente à Formação Ideológica (doravante FIId), mas também, com o interdiscurso, uma vez que é o interdiscurso que possibilita (ou não) os dizeres, através do que é já-dito.

No interior das FDs, a ideologia, assim como a com concebemos, produz evidências. Ela interpela os sujeitos para que o seu dizer se reproduza de determinada maneira e não de outra. Há um contraponto com ideia de ideologia como visão de mundo ou ainda como ocultação do que é real, sendo tomada então como “efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido” (ORLANDI, 2010, p.48). Para a AD, somente com a ideologia em seus efeitos que é capaz de existir sujeitos. Mas é necessário destacar que tal como é concebida, ela se coloca em uma via de mão dupla: ao mesmo tempo em que constitui os sujeitos, também apaga a inscrição da língua na história, produzindo efeito de evidências que estão na ordem dos esquecimentos já referenciados anteriormente.

Para observar esse funcionamento do ideológico inscrito em FDs “próprias” dos Movimentos Sociais no espaço digital, optamos, então, em trabalhar com as publicações realizadas por alguns Coletivos de Santa Maria – RS, tomando como corpus os espaços “quem somos”, dos blogs do *Coletivo Voe!* e do *Coletivo AFRONTA*, e ainda o “sobre”, da comunidades da rede social *facebook* do *Coletivo Verde Santa Maria*. Nossa escolha por esses coletivos foi de forma não organizada e intencional, apenas visando a amplitude as causas: lutas LGBT, negra, pela legalização da maconha...

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Como afirmamos inicialmente, os Coletivos Sociais são entendidos como uma forma de organização civil, ou ainda um Movimento Social organizado por pessoas diferentes que têm uma militância em comum. Para especificar melhor o que gostaríamos de tratar, trazemos Orlandi (2010), a qual define comunidade como favela a partir da interpelação dos sujeitos que lá vivem:

(...) os sujeitos têm necessidade de estabelecer laços com grupos que funcionem como instituições, paralelas às do Estado, quando este falha, para se individuar, e assim poder entrar em processos de identificação que os signifiquem e que eles signifiquem. Esses grupos legitimam suas existências (ORLANDI, 2010, p.16).

Diferentemente dos casos de segregação social tidos na favela, os coletivos não são formados por uma total exclusão, eles significam através de efeitos de inclusão: excluídos (minorias) se sentindo excluídos, “lutam” pelas suas inclusões na sociedade. Uma das formas de manter tal ilusão se dá pelo uso das ferramentas digitais (sites, redes sociais), além da existência do espaço de instituições públicas como Universidades e escolas também definidoras para significação do que se entende por coletivo. Atualmente, o espaço da rede social *facebook* apresenta-se como a principal forma de articular as ideias de muitos coletivos, assim como divulgar as atividades realizadas por eles através de convites para eventos e postagens coletivas.

Trazemos, então, nosso primeiro exemplo de coletivo de Santa Maria – RS, o qual funciona por essa via dupla de organização: entre o digital e o urbano, utilizando-se do espaço do movimento estudantil universitário para fazer reuniões e eventos, além de outros espaços públicos. O *Coletivo Voe!*, identificado como um coletivo de diversidade sexual, reúne pessoas em diversos espaços como definimos anteriormente, além de apresentar a necessidade de organização política em torno da discussão e da organização do Movimento Estudantil, mostrando que é necessário o Movimento Estudantil agrupar-se em pautas:

O Coletivo Voe! É um coletivo de diversidade sexual da cidade de Santa Maria – RS. Somos um coletivo que surgiu a partir da demanda de organização política do movimento estudantil de Santa Maria – RS em torno das pautas LGBT. Lutamos contra o machismo, racismo e homofobia.

Destacamos que a brevidade da definição do grupo é marcada por uma FD comum entre outros Movimentos Sociais como a Marcha Mundial de Mulheres e a Marcha das Vadias, os quais reproduzem discursos de luta contra o machismo, racismo e a homofobia.

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Já o *Coletivo AFRONTA* identifica-se restringindo ao ambiente acadêmico e evidenciando o discurso do protagonismo negro e a sua identidade, como vemos a seguir:

O coletivo AFRONTA existe desde 2010, idealizado por acadêmicas/os de diferentes cursos da UFSM. Acreditando que nós devemos ser protagonistas de nossa própria história, o coletivo é formado exclusivamente por acadêmicas/os negras/os; dessa forma, a proposição de melhorias para o sistema de ações afirmativas surge das/os próprias/os contemplados/as. Além disso, ações são pensadas e construídas visando à afirmação da identidade negra, pois entendemos ser esse um processo dinâmico e constante.

Por último, trazemos o *Coletivo Verde Santa Maria*, um coletivo que, diferentemente dos dois expostos acima, não utiliza do espaço acadêmico para significar. Não é um coletivo de universitários, tendo objetivos bem específicos na conjuntura atual, em defesa da legalização da maconha e em apoio às marchas da Maconha realizadas em território brasileiro. Na sua comunidade do *facebook* tem-se um espaço destinado “Sobre Coletivo Verde”, no qual dispõe:

Pessoas em busca de suas liberdades individuais, pensadores, críticos com disposição para fomentar pautas VERDES sejam elas quais forem. Somos alquimistas da nova era de aquarius, que sentem a força da juventude pulsando em seus corações e mentes.

Com os exemplos que expomos aqui, percebemos o político, de acordo como tomamos em AD, tomado pela divisão. Ao mesmo tempo em que há a individualização do sujeito quando buscam identificar-se através desses coletivos, há também a resistência ao que o Estado articula. A partir dos recortes, percebemos a linguagem constituída pelo simbólico e pelo político, representando por último uma divisão de classes. Isso nos faz pensar a relação da política com o político, tomando Rancière (1996). Sobre a política tal autor define:

A política é a arte das deduções torcidas e das identidades cruzadas. É a arte da construção local e singular dos casos de universalidade. Essa construção é possível enquanto a singularidade do dano — a singularidade da argumentação e da manifestação locais do direito — for distinguida da particularização dos direitos atribuídos às coletividades segundo sua identidade.

Ou seja, para ele, que não acredita em política mundializada, sendo esta sempre local e atendendo às demandas locais de cada sujeito, atualmente está imersa em leituras de mundo em que existe um único possível, ou ainda para se “individualizar”, como Orlandi (2010) relata. A ideologia da mundialização constitui também o discurso sobre o coletivo, fazendo com que funcione como o lugar de se praticar “boas intenções “consensuais”, de

“inclusão” das “minorias”” (ORLANDI, 2010, p.40). Lembrando que tomamos, assim como Orlandi com base em Rancière, a política do consenso produz o não-político, já que a natureza do político é a divisão de classes.

Com a observação dos sentidos sobre coletivo no espaço web, percebemos que quando tomamos o dicionário como instrumento linguístico, com o qual desenvolvemos os processos de gramatização e de constituição de saberes metalinguísticos, acabamos por não pressioná-lo para determinar os sentidos, gesto realizado em consequência da nossa busca pelo imaginário de completude e pelos efeitos de literalidade. Quando pensado em uma perspectiva discursivista e a partir das Histórias das Ideais Linguísticas, o dicionário deve abrir-se para outras formas de fazer sentido.

Ainda reconhecemos na linguagem poética de Petri (2010) a certeza dessa fluência de sentidos que expomos acima:

(...) o dicionário é marcado pela responsabilidade de “guardar” os sentidos das palavras. No entanto, entendemos que os sentidos são “aves”, eles migram; são “aves” ariscas, não se deixam aprisionar; são “aves” que cantam, seu canto ressoa de diferentes maneiras. E, como todas as canções, estas provocam diferentes reações nos sujeitos. (PETRI, 2010, p.25)

Recordamos também, a partir do “guardar” sentidos, a existência de imaginário sobre o sujeito como controlador desses sentidos, sendo fonte dos sentidos deles. Podemos dizer que de alguma maneira a Análise de Discurso desconstrói tais imaginários, com a teorização do funcionamento do interdiscurso, da memória e das formações discursivas que inscritas em ideologias diferentes, não podem atribuir os mesmos sentidos sempre. Assim o sujeito que usa a palavra para definir o que é um coletivo, em um espaço discursivo como os blogs, as redes sociais, toma-a interpelado por sentidos que não são apenas os institucionalizados nos dicionários. Há, então, um processo de apropriação devida, como um imaginário de utilização de palavras apenas suas, já que devem ser sustentadas como tal, para ocasionar efeitos de legitimidade em relação ao leitor.

De tal maneira, encaminhamo-nos para uma discussão que nunca se esgota: assim como os sentidos para a palavra *coletivo* estão além de serem cerceados, estando em um fluxo muito maior do que apresentamos neste trabalho, também o seu funcionamento, realizado por sujeitos falantes, constituídos na e pela linguagem, é determinante e faz com que observemos que os sentidos nunca estão aprisionados à palavra. Não sabemos se em

algum momento histórico haverá nos dicionários que tomamos aqui o verbete *coletivo* como referência a certos Movimentos Sociais, ou até mesmo ao Movimento Estudantil; também não entendemos que isso seja necessário, já que de alguma maneira, a rede digital também funda sentidos, ressignifica e designa de maneiras diferentes ao dicionário, sendo ela, por natureza, um lugar da saturação do efêmero e do fluxo constante, tanto de sujeitos, palavras e discursos e sentidos.

4. CONCLUSÃO

Neste pequeno percurso, com o qual tivemos contato com as definições de coletivo através da sua forma em verbete dicionarizado e em designações de grupos dos movimentos sociais atuais em Santa Maria - RS, podemos perceber a fluência heterogênea de sentidos para *coletivo* na atualidade, esteja ele em funcionamento através do digital ou para além dele. No espaço digital, notamos que não há mais necessidades de definir o que é um coletivo, já que os coletivos formados por minorias (ex. negros, gays, mulheres, “maconheiros” (?)) são organizados de forma segmentária com vistas a “organizar” os movimentos que por natureza constituem o mesmo: lutar contra a exclusão dos mesmos em nossa tida democracia, ou ainda, almejar um espaço político na formação social atual para discussões mediadas pelos próprios afetados. Coletivo como parte do que são movimentos sociais na atualidade é algo posto como um espaço para o plural e para a criticidade com efeitos de segregação.

Pensamos que a noção de ideologia torna-se central para tais discussões. Isto se justifica pois é a partir da ideologia que podemos compreender sujeito inscrevendo-se na história, significando. Quando observamos que “a ideologia se materializa na linguagem” (ORLANDI, 2010, p. 96), percebemos que esta noção é basilar na constituição do discurso e do sujeito. Falando, o sujeito toma partido, posiciona-se, interpelado inconscientemente, através de um assujeitamento. É assim que pensamos a relação do linguístico com o discursivo, seja a partir da designação de coletivos ou ainda a partir de um olhar para o dicionarístico. Isso coloca o leitor frente à relação da linguagem que jamais será inocente, será sempre construída ideologicamente.

É notório também o enfoque na produção de sentidos como sendo pilar central neste processo de apagamento do político, de busca pelo consensual e pela fuga dos sentidos. Por fim, o institucionalizado do dicionário ainda é atravessado trazendo a coletividade, o grupo

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

de iguais. Neste momento, o consensual toma forças, apagando o político também no espaço de realização do político. Seriam os coletivos, então, não apenas um espaço do político e sim uma forma de fazer política, assim como define Rancière?

5. REFERÊNCIAS:

- AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. 2ª Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.
- GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- ORLANDI, Eni Pucineli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 9. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- _____. **Formas de individualização do sujeito feminino e sociedade contemporânea**: O caso da delinquência. In: Discurso e Políticas Públicas Urbanas: A fabricação do consenso. Eni P. Orlandi (org): Campinas, Editora RG, 2010a.
- _____. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.
- PETRI, Verli Fátima. **Um outro olhar sobre o dicionário** : a produção de sentidos / Verli Petri, com a participação de Daiane Siveris, Daiane da Silva Delevati, Nina Rosa Licht Rodrigues. - 1. ed. – Santa Maria : UFSM, PPGL-Editores, 2010. 120 p.
- RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento – política e filosofia**. São Paulo: Ed. 34, 1996. Disponível em: <http://minhateca.com.br/hudson_kadosh/Ranciere-Jacques-O-desentendimento,12166712.pdf>. Acesso em: 17 set. 2014.

Sites utilizados:

QUEM SOMOS! **Coletivo Voe!** Disponível em: coletivovoe.blogspot.com. Acesso em: 09 ago. 2014.

Sobre mim. **Coletivo AFRONTA**. Disponível em: afrontacoletivo.blogspot.com.br. Acesso em: 09 ag. 2014.

Coletivo Verde Santa Maria. Disponível em: <<https://www.facebook.com/coletivoverde.santamaria>>. Acesso em: 06 ago. 2014.

Dicionários consultados:

HOUAIS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: objetiva, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

**OS DESAFIOS DA DIVERSIDADE NA ESCOLA:
compromisso e efetivação das Leis nº 10.639 e nº 11.645 na educação básica**

Alessandra Lopes de Oliveira Castellini¹

Jefferson Olivatto da Silva²

1. INTRODUÇÃO

A inserção dos elementos referentes ao cumprimento das Leis Federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08 que tornam obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (2004), têm sido um desafio para os educadores da educação básica, que apresentam grande dificuldade em desenvolver práticas educativas, desmistificando o tema e tornando positiva e real a participação dos alunos na história nacional, bem como promover a educação para as relações étnico-raciais.

Diante da intencionalidade do processo de ensino em formar alunos críticos e autônomos, disposta da legislação e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), a instituição escolar necessita da atuação de profissionais conhecedores da prática educativa e comprometidos na formação dos alunos. Para tanto apresentamos uma discussão sobre as referidas leis e sua implementação por meio de um projeto em torno da comunidade escolar de uma escola municipal de Ensino Fundamental, no município de Guarapuava- PR. Como base metodológica, utilizamos a Antropologia Educacional, embasados em Fredrik Barth. Colocando o aspecto cultural no epicentro das atividades propostas à comunidade,

¹ Mestranda em Educação pela Universidade do Centro- Oeste do Paraná, Especialista em Gestão Escolar, Graduada em Pedagogia e Acadêmica do curso de Ciências Sociais. Docente das séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino. Integrante do Núcleo de Estudos Ameríndios e Africanos NEAA/UNICENTRO. E-mail: lopes.alessandra@ig.com.br

² Doutor em Ciências Sociais. Graduado em Filosofia e Psicologia, Mestrado em Educação e Pós-Doutor em História. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICENTRO e do curso de Pedagogia/Guarapuava da referida instituição. Desenvolve pesquisas sobre Estudos Africanos e Ameríndios, Coordenador do NEAA/UNICENTRO. E-mail: jeffcassiel@yahoo.com

observamos ocorrer certa implicação de alunos, professores e pais na realização de práticas pedagógicas por meio de histórias infantis e oficinas, como dramatização, musicalidade, artesanato e palestras informativas. Pudemos constatar no final desse primeiro projeto que o argumento da falta de materiais pedagógicos ou da formação “deficiente” sobre essa temática reforça o desdobramento de oficinas pedagógicas com os educadores para desenvolver materiais simultaneamente a sua capacitação, igualmente, o envolvimento de alunos e familiares demonstrou que a comunidade do entorno encontrou nas atividades novas formas de aprendizagem, que, de certa maneira, os instrumentalizaria em seu cotidiano.

2. REFLETINDO COM A LEGISLAÇÃO

A educação no Brasil, seja por força das leis ou de reivindicações civis dos mais diversos segmentos étnico-culturais, explicita a impossibilidade de pensar a educação sem a abordagem da diversidade. É evidente que desde os primórdios das relações educacionais no país, a cultura brasileira foi explicada como resultado do encontro de brancos, negros e índios, entretanto o viés pedagógico utilizado sempre foi o da valorização do elemento branco e da identificação simplista do negro com a escravidão e do indígena com a ingenuidade. Essa distorção resulta em complexos de inferioridade na criança negra minando o desenvolvimento e o desempenho da sua personalidade criativa e capacidade de reflexão, contribuindo assim para as altas taxas de evasão e repetência escolar.

As consequências do preconceito racial e do eurocentrismo no ensino não atingem apenas a criança afro-brasileira em nosso país, afetam a população infantil como um todo; pois a experiência histórica da maioria brasileira de origem africana constitui um dos alicerces da civilização brasileira e da identidade nacional.

Para uma introdução aos temas afro-brasileiros e africanos no ensino, percebemos a importância de apresentar um material didático condizente aos alunos, a fim de implementar essa proposta, visto que o livro didático é um importante instrumento formalizado de saber.

Ao considerarmos como um recorte específico os pressupostos da Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, observamos a necessidade de se adotarem uma série de medidas de ordem teórica e prática que “...não só justifiquem, mas também explicitem a inserção de determinados conteúdos no processo de ensino-aprendizagem.” (PEREIRA, 2007, p.19)

A implementação da Lei 10.639 e, mais recentemente, na Lei 11.645/2008 a qual restabelecem um diálogo e rompem com a linha de ensino fundamentada em apenas uma civilização. Muitos passos foram dados para a atual incorporação do estudo das civilizações indígenas e africanas na escola brasileira, mas apenas em 2008 a legislação foi mais severa a ponto de exigir o ensino das duas culturas em escolas brasileiras.

É preciso avançar na tarefa de sensibilização das pessoas para que se interessem pelo assunto para a fase de comprometimento dos profissionais da educação com o cumprimento dos artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), o que envolve profundas mudanças nas estruturas organizacionais, administrativas e pedagógicas das escolas, que vão dos projetos Político-Pedagógicos, currículos e planos didático-pedagógicos à gestão de pessoas, com base em princípios e valores que regulam a educação das relações humanas e os estudos de história e cultura afro-brasileiras e africanas, permeando todas as áreas do conhecimento escolar.

Pensar a educação numa perspectiva da diversidade, realmente não é tarefa fácil, seria importante que os pressupostos da referida lei fossem colocados ao alcance dos educadores, dos familiares, dos discentes, enfim, dos agentes relacionados à definição das políticas públicas na área da educação.

Para Barth (2000, p. 30), “[...] a identidade étnica é semelhante ao sexo e à posição social, pois ocasiona restrições em todas as áreas de atividade e não apenas em determinadas situações sociais.”

Essa identidade não é estática e podemos dizer que se transforma a partir das relações dependendo do interesse ou do contexto. A interação entre sujeitos e grupos, permitem transformações contínuas que modelam a identidade, em processo de exclusão ou inclusão, determinando quem está inserido no grupo ou não. A abordagem desses assuntos no contexto escolar, “[...] implicam numa real valorização da cultura negra e indígena, calcada numa ética de responsabilidade que está em constante tensão com a efemeridade e velocidade dos processos sociais, culturais, políticos e econômicos.” (SILVA, 2007 p. 51).

A escola com suas contradições e limites é uma instituição que trabalha com a socialização do conhecimento, formação de hábitos, valores e atitudes. O professor deve se observar o entorno dos grupos de aprendizagem em que o aluno participa e dar novo

significado às suas práticas pedagógicas. Prática pedagógica que respeite o aluno como produtor de conhecimento e a escola como espaço sistemático de exercício da cidadania.

Em virtude dessas razões, a escola tem grande potencial para se tornar um espaço no qual seus membros efetivos, alunos e alunas, professores, administração e familiares vejam suas questões acolhidas e trabalhadas de forma a ampliar o campo no qual constroem suas identidades e seus projetos. É nesse universo que se constituem as comunidades de aprendizagem, dessa forma, o processo pedagógico extrapola a sala de aula como única matriz para legitimar os eventos sociais em sua efetividade de novas aprendizagens (POZO, 2002). Nesse sentido a aplicação que fazemos é a de comunidade escolar que congrega ações pedagógicas e dos moradores do bairro em seu entorno; por isso, quando nos referimos à comunidade escolar é por meio dessa amplitude que estamos nos referindo.

Gomes (2002) observa que a escola é espaço privilegiado como instituição social, no qual é possível o encontro das diferentes presenças. Também é o espaço sociocultural marcado por símbolos, rituais, crenças, culturas e valores diversos. Sendo assim, a questão da diversidade cultural na escola deveria ser considerada no que de mais fascinante ela proporciona às relações humanas: o encontro das diferenças.

A inserção de elementos referentes às culturas indígenas e afrodescendentes, por exemplo, nos currículos escolares brasileiros tem um sentido político relevante, já que oferece aos docentes e discentes a oportunidade de pensar a realidade social brasileira a partir da diversidade cultural, ou mesmo próxima a seu cotidiano, e aprender elementos de criticidade dos conteúdos de ensino.

Pereira (2007, p. 54), afirma:

[...] Se a escola e os currículos, por um lado, têm sido simultaneamente palco e cartilha ideológica que geram situações nas quais os afrodescendentes são constrangidos em função de sua procedência sociocultural, por outro lado, a escola e os currículos apresentam instâncias propícias aos debates e às ações que poderão levar à superação das referidas situações de discriminação.

Podemos notar que, a inserção de valores que dão forma e sentido às culturas afrodescendentes contribui para gerar práticas pedagógicas que atendam não só aos interesses dos afrodescendentes, mas dos diferentes atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

A Lei nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que torna obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, tem em seus pressupostos que nenhuma pessoa seja educada a partir da alienação racial, onde garante que as crianças possam ter o direito de se reconhecerem como belos e de valorizar seus heróis, sendo sensibilizados numa perspectiva antirracista.

Os profissionais da Educação, comprometidos com a transformação social, devem buscar continuamente estratégias que ressaltassem o cotidiano dos alunos para, a partir da realidade constatada, construir os saberes escolares que são necessários para a formação do homem, do cidadão e do trabalhador. Perceber atentamente que os livros didáticos reproduzem, mesmo que indiretamente, fabulações que discriminam a África, seus povos e suas culturas, exaltando um padrão eurocêntrico que perpassa pelo currículo escolar e as estratégias que tornam invisível a contribuição da África e dos afrodescendentes.

A escola é a instituição de referência no tocante ao desenvolvimento da educação formal, cabendo desenvolver uma ação educativa que contribua para que o ser humano aprenda conhecimentos que amparem suas ações no meio social e na possibilidade de agregar novos saberes relevantes para seu desenvolvimento na esfera educativa, pessoal e social.

Ao contemplar a diversidade, compreendemos que a realidade de todas as pessoas é composta de construções culturais, uma vez que as culturas e as identidades culturais são vivas e se modificam.

Barth, (2000, p. 25) afirma que,

Uma vez que a cultura nada mais é do que uma maneira de descrever o comportamento humano, segue-se disso que há grupos delimitados de pessoas, ou seja, unidades étnicas que correspondem a cada cultura. Muita atenção tem sido dedicada às diferenças entre culturas, bem como às suas fronteiras e às conexões históricas entre elas; mas o processo de constituição dos grupos étnicos e a natureza das fronteiras entre estes não têm sido investigados na mesma medida. Os antropólogos sociais têm evitado esses problemas usando um conceito extremamente abstrato de “sociedade” para representar o sistema social abrangente dentro do quais grupos e unidades menores e concreto podem ser analisados.

É nesse contexto que Barth reforça o caráter cultural construído pelas populações, segundo o qual podemos compreender o mundo habitado por seres humanos. Por isso, em vez de focar a análise no interior de universos fechados e de culturas distintivas, é preciso

explorar a variedade de fontes dos padrões culturais já estabelecidos, nesse caso, o contexto escolar, que podem ser resultado de processos sociais específicos. Esses temas mencionados criam uma demanda ao sistema educacional brasileiro que transforma a convivência com a diversidade cultural em uma das chaves de sua própria articulação e funcionamento.

Segundo Pereira (2007, p. 62),

[...] a diversidade, que só é revelada em datas especiais ou comemorativas (a exemplo do Dia do Índio, Dia da Consciência Negra, Dia da Mulher, etc.), tende a deixar de ser a exceção para ser um fato reconhecido pela sua inserção na dinâmica de nossa história e de nossa realidade social.

Além do comprometimento com o ensino, a equipe pedagógica, os docentes e toda a comunidade escolar, podem ainda romper fronteiras entre disciplinas e tradições de conhecimento. E a importância de contemplar a questão da etnicidade como problema social a ser enfrentado na atualidade.

A educação, decorrente das interpretações da teoria de Vygotsky (1987), dá importância ao grupo social e à mediação entre a cultura e o indivíduo, pois uma intervenção deliberada desses membros da cultura, nessa perspectiva, é essencial no processo de desenvolvimento de uma aprendizagem cada vez mais significativa, permitindo assim, que o educando, efetivamente, participe do processo de apropriação do conhecimento tornando-a um espaço privilegiado de discussões acerca das desigualdades, contribuindo desse modo, para a cidadania ativa, o que, infelizmente, nem sempre acontece.

A investigação em relação a esse tema é relevante pelo fato de a educação brasileira encontrar-se em um momento de reconfiguração, aspecto acentuado pela inserção da diversidade e relações étnico-raciais na escola e na intenção de formar um aluno capacitado para exercer sua cidadania.

Diante dessa realidade, alguns desafios enfrentados nessa instituição escolar, sendo analisados os considerados como os mais relevantes nesse cenário educacional: a articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam somente à escola, importância da abordagem do conceito de etnocentrismo junto à comunidade escolar, a inserção de elementos referentes às culturas afrodescendentes nos currículos escolares elaborando ações pedagógicas no sentido da

valorização ou combate aos preconceitos exercidos no âmbito escolar, bem como a união entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa e grupos de estudos afro-brasileiros e movimentos sociais, visando à formação de professores e sua instrumentalização nos processos de adaptação das disciplinas, adaptação do material didático, debates e discussões que privilegiem a relação entre cultura e educação, numa perspectiva antropológica.

Na perspectiva de Barth (2000, p. 13),

[...] é necessário analisar as atitudes e o comportamento das pessoas em seu cotidiano num raio de ação maior que o grupo ou a comunidade inicialmente estudada; é necessário aceitar a diversidade cultural, não se devendo retirar da realidade suas imperfeições ou seus enigmas.

A perspectiva antropológica nos ajuda a compreender que a cultura, seja na educação ou nas ciências sociais, é mais do que um conceito acadêmico e permite compreender um momento do processo de construção de um tecido sociocultural em que a interdependência dos elementos presentes se torna visível.

A efetivação da Lei nº 10.639/03 na escola é uma obrigação dos professores e gestores de ensino. Uma obrigação carregada de obstáculos, mas não uma missão impossível. Sabemos que muitos professores não tiveram formação para possibilitar-lhes trabalhar com a Cultura Africana e Afro-Brasileira. Então, para que esta lei não se restrinja a mera prescrição, se faz necessário investir em formação inicial e continuada dos professores, bem como material pedagógico para apoio no intuito de dar-lhes condições de melhorar suas práticas em sala de aula no que tange as questões raciais.

Segundo Costa, Assumpção e Conceição (2007, p. 27) é urgente e inesquecível a necessidade de formação do professor, para que possa cumprir a Lei nº 10.639/03. A aplicabilidade deste dispositivo legal está na relação direta com a proficiência do docente em tratar a temática estabelecida. Tratar a temática do negro no currículo escolar, não mais estará na dependência do professor ser negro, de querer ou não, de saber ou não. É de caráter obrigatório para todo o magistério e tem função estratégica para todo cidadão brasileiro.

Além da possibilidade de resistência por parte do professor, também podemos ter outros obstáculos. Existem lacunas na remissão dos conteúdos escolares para se tratar das questões raciais. A citação abaixo de Filho (2008) evidencia este fato:

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Os conteúdos curriculares e programáticos oficiais não comportam os conteúdos da cultura histórica e social africana, tampouco os cursos de formação de professores, quer em nível médio, quer universitário, contém matérias desses assuntos. Este desconhecimento dos profissionais de ensino reforça o silêncio dos livros didáticos e dos currículos, intensifica o ideário de democracia racial e do branqueamento da população, e ao mesmo tempo, mantém os estereótipos negativos presentes no cotidiano do aluno/aluna negro/negra tirando-lhe a autoestima e roubando-lhe a identidade étnica e ancestral. (SILVA, 2006, p. 129).

A partir dessas considerações, apresentar estratégias para articulação de ações que forneçam referências para novas orientações para educação requer investimento na formação de professores e materiais didáticos para instrumentalizar a prática pedagógica desses. Mesmo porque a maioria dos professores não teve em sua formação orientações de como trabalhar com as questões raciais, por isso ações de implementação da referida lei precisa se implicar diretamente na política escolar local.

3. AÇÕES NA COMUNIDADE ESCOLAR

Se o currículo é capaz de imprimir identidade à escola e aos que dela participam, a partir de intervenções na dinâmica do fazer educativo, foi possível com o desenvolvimento das ações propostas a essa escola, traçar diferentes conteúdos para compartilhar conhecimentos sobre as desigualdades raciais e, sobretudo sobre a valorização da Cultura Africana e Afro-Brasileira no âmbito do espaço escolar.

Dessa forma, podemos contextualizar essa situação a partir da comunidade escolar em que mantemos nosso enfoque exploratório sobre a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, na cidade de Guarapuava, Paraná. Essa instituição escolar é de ensino fundamental, mantido pela prefeitura, em um bairro da periferia. A maioria das famílias é de baixa e com pouca qualificação, poucos com empregos fixos e carteira assinada, dados esses que convergem para a retirada de seus filhos durante o período letivo, deixando-o sem estudar e retornando muito tempo depois, quando não a reprovação é certa. A escola encontra-se num bairro carente que necessita de melhorias como: rede de esgoto, canalização de pequenos córregos, melhorar a iluminação pública e saneamento básico e melhor sinalização das ruas próximas à escola. Considerado um bairro violento pelos serviços de atendimento populacional, como Conselho Tutelar e Centro Especial de Referência de Assistência Social, as crianças convivem com o uso do álcool, drogas, preconceito, violência doméstica e constantes intervenções de policiais militares e federais em suas casas ou na de vizinhos.

Detecta-se ainda, que as famílias que residem na comunidade do entorno escolar encontram-se desprovidas de direitos sociais, o que gera barreiras constantes ao aumento da alfabetização e a profissionalização regional. Verifica-se também que as famílias depositam na escola uma possibilidade de ascensão social. Porém em seu cotidiano, isto é, as condições socioeconômicas não lhes favorecem colaborar com a aprendizagem escolar de seus filhos na ajuda extraclasse. A escola tem se tornado mediadora de conflitos sociais, porque as famílias conseguiram um espaço onde alguns de seus apelos são atendidos, como campanhas de solidariedade local.

Conforme HOFFMAN, (1991, p. 44-47):

A realidade que enfrentamos sem dúvida não é a mesma das escolas particulares, porque as maiores das crianças ingressantes não frequentam a pré-escola, são oriundas de famílias pobres, muitas com a vivência da rua e da mendicância, sem experiência anterior do material de leitura e escrita que a escola apresenta e com a experiência de sobreviver à miséria e à violência. Qual é a expectativa dessa escola sobre essas crianças? A questão agora é trabalhar com um grupo heterogêneo de alunos, oriundos de uma realidade social muitas vezes desconhecida para os professores, com o compromisso de os educadores adaptá-los a exigências e normas escolares muito distantes e diferentes de suas experiências anteriores. É preciso ensiná-los, mas antes disso entender seus diferentes jeitos de ser e existir. Os altos índices de reprovação as primeiras séries não representam o fracasso das crianças, mas o fracasso da escola pública, por não estar preparados para as crianças que recebem dos Ciclos, grupos não seriados, promoção automática pode surgir como medidas paliativas..., como também pode representar propostas importantes para enfrentar a realidade educacional brasileira. A exclusão da criança da escola, a repetência e a evasão são crimes sociais. Permanecer na escola é um direito da criança e um compromisso da escola e de toda a sociedade em trabalhar nesse sentido. E essa permanência deve garantir a todas as crianças muito mais do que assistencialismo, deve lhes garantir a cultura, o conhecimento e a competência necessária para ascender a outra série e graus. E isso só poderá acontecer se a escola se responsabilizar por processos pedagógicos exigentes e emancipatórios.

Refletindo esses fatores que condicionam a realidade escolar é que se deve buscar uma maior transformação na qualidade de ensino administrada na escola de forma que se realize a inclusão social, entendendo assim a educação como prática social transformadora e democrática, trabalhando com os alunos na direção da ampliação do conhecimento, articulando conteúdo de ensino à realidade, selecionando metodologias, conteúdos contemplando os temas transversais e propiciando o estudo da diversidade de modo que assegurem a aprendizagem efetiva.

Devido à possibilidade dada no Projeto Político Pedagógico para a escola optar por integrar outros projetos plausíveis de serem trabalhados para atender às demandas da clientela escolar/comunidade escolar, para o ano de 2013, dentre outros um projeto do

resgate da cultura local, foi escolhido para trabalhar. O projeto intitulado “Brasil de todas as Cores”, foi realizado durante o mês de novembro, e como um projeto pioneiro na escola, foi amplamente discutido e trabalhado com os alunos e a comunidade escolar onde foi possível focar nas questões de estudos, assuntos pertinentes à História e Cultura Afro-Brasileira com veemência.

O projeto foi trabalhado com turmas de 2º ano do Ensino fundamental, com alunos compreendendo a faixa etária de 6 a 8 anos de idade, onde foram realizadas diversas atividades envolvendo a temática de valorização de culturas e influências da cultura Africana e Afro-brasileira.

A partir da contação das histórias, foram reunidas as turmas de 2º. Anos no auditório da escola para socialização dessas histórias trabalhadas em sala de aula e ainda assistir vídeos de histórias africanas.

Cada turma confeccionou materiais a partir da sua história como os panos (tipos de tecidos pintados), bonequinhos de tecido, bandeira do Brasil e da África, colcha de retalhos sobre a diversidade, atividades de recorte e colagem, cartazes sobre a Beleza Negra, confecção de bonecas de pano, colares feitos com macarrão e miçangas, artesanato com argila, modelagem com massinha de modelar, produção de textos, acrósticos e poemas exaltando as contribuições e valorização da cultura africana etc.

As professoras dramatizaram uma história que também foi contada aos alunos no auditório da escola “Pretinho, meu boneco querido”, de Maria Cristina Furtado.

Foi propiciado momento de apresentação de um grupo de Capoeira da comunidade local e oficina de Hip Hop com apresentação de danças e músicas de raízes africanas.

Em outro momento foi convidado um grupo de cursistas de cabeleireiros do SENAC para fazer tranças nas meninas com ajuda de algumas mães convidadas. Enquanto isso, os meninos passaram pela oficina de construção de jogos com material sucata e alternativos.

Foi proposto ainda um corredor temático com exposição de atividades confeccionadas pelos alunos e professores em sala de aula, mural com a proposta do projeto, que pretende uma educação que vise à promoção da igualdade étnico-racial no ambiente escolar.

Durante toda essa programação, que não se restringiu apenas na data de “20 de novembro”, foi possível alcançar a realidade do aluno, junto com elementos que facilitaram

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

a comunicação entre ambos, com o lúdico embasado a uma teoria unida a oralidade, em parceria com outras turmas, grupos de apresentações e apoio da comunidade com a participação da família na escola, se entende como possível a geração de um conflito de ideias sadio, onde o aluno e comunidade escolar passem a entender o outro de forma coletiva, com superação de preconceitos e construindo assim uma cultura de identidade, com ampla divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando a atuação dos negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica, artística e de luta social.

Desta forma, ao trazer para o cotidiano escolar, práticas pedagógicas que contribuíam para a afirmação positiva da identidade dos afrodescendentes e valorização de sua cultura, foi aproveitado a temática em decorrência de estar em uma comunidade onde muitas famílias tem algum vínculo afrodescendente. Por outro lado, esse traço cultural não havia sido posto em um destaque positivo. Deve-se destacar que por ser uma região onde o destaque socioeconômico é de descendentes eslavos (alemães, ucranianos e poloneses), a autoafirmação da identidade negra ou afrodescendente não ocorre de fato e nem tem sido legitimado estatisticamente pela Secretária municipal.

Para aumentar a nossa compreensão quanto à importância da articulação da educação escolar e relações raciais, destacamos as palavras de Moura (2008, p. 72,73):

Uma educação, profundamente vinculada as matrizes culturais diversificadas que fazem parte da formação da nossa identidade nacional, deve permitir aos alunos respeitar os valores positivos que emergem do confronto dessas diferenças, possibilitando ao mesmo tempo desativar a carga negativa e eivada de preconceitos que marca a visão discriminatória de grupos sociais, com base em sua origem étnica, suas crenças religiosas ou suas práticas culturais. Só assim a escola poderá, levando em consideração as diferenças étnicas de seus alunos, reconhecer de forma integral os valores culturais que carregam consigo para integrá-los à sua educação formal. Isso essencial no caso de grupos que, por força da inércia da herança histórica ou pela pura força do preconceito, são quase sempre considerados “inferiores” ou “naturalmente” subalternos.

Inferimos da citação que é papel da escola levar em consideração as diferenças étnicas de seus alunos e afora isso, possibilitar aos mesmos o entendimento de que a identidade nacional é formada por matrizes culturais diversificadas. Portanto, nas interações sociais, as diferenças não podem se consolidar como objeto de hierarquização de um grupo em detrimento do outro.

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

A implementação da Lei nº 10.639/03 denota uma tentativa crucial na construção de uma política de formação cidadã que prima pela igualdade nas oportunidades educacionais. Na íntegra, enfatiza em seu texto uma obrigatoriedade para a aplicação na educação, mas, paralelamente, a sua obrigatoriedade, temos que percebê-la como uma colaboração estratégica para com os objetivos demandados pela educação nos dias atuais.

Nesses parâmetros, Pereira (2008) nos traz os seguintes esclarecimentos quanto à prática da referida lei:

Transformá-la em prática real nas instituições escolares, e, mais, fazer com que a inclusão desses conteúdos não reproduzam os estereótipos de inferioridade e submissão que durante os últimos quinhentos anos estiveram associados ao continente africano e à sua herança, é um procedimento que exige a desconstrução de saberes, valores e práticas que do interior da escola e da academia reproduziram e legitimaram a desigualdade racial. (PEREIRA, 2008, p. 82).

Nesse sentido, é interessante que o docente desprenda-se de seus conceitos e focalize as relações que ocorrem no espaço escolar envolvendo alunos, professores e funcionários, bem como processos de ensino/aprendizagem, conteúdos, percepções, representações e ações dos que participam do cotidiano da escola. As palestras, oficinas e atividades oferecidas pelo projeto em questão, direcionados para a diversidade, contribuíram para os membros da comunidade refletirem para a formação da identidade positiva em relação à africanidade, em busca da minimizando dos estereótipos cotidianos.

Porém, existem aspectos que dificultam a prática da lei e dificulta o alcance das metas pretendidas como exemplificados nas palavras de Pereira (2008):

O fato é que todos nós professores e educadores em geral, fomos formados pelas mesmas instituições que estamos hoje querendo transformar. E, nessas instituições se produziu/reproduziu um lugar para a África e um lugar para os negros. A África é aquela conquistada pelos europeus no século XVI, berço gerador de homens e mulheres que foram transformados em escravos e que, após os movimentos de Abolição e Independência (de escravos e de colônias respectivamente), conheceram a pobreza. (...) É bastante freqüente que se assista em nossas escolas, a inserção dos conteúdos de África e negritude no Brasil, pautados na reiteração da escravidão e nas mazelas africanas contemporâneas (fome, lutas tribais, expansão da Aids entre outras). (...) priorizamos a inclusão dos temas de História da África e Brasil Africano, em geral, nas disciplinas de História e Geografia, quer pelo viés da escravidão/abolição, conteúdo clássico, quer pelo da África no século XX, configurando o “continente abandonado”. Tal perspectiva, quando desprovida da crítica às condições que deram origem a ela e ainda hoje sustentam esse “lugar subordinado”, correm o risco de reafirmar a desigualdade, ao invés de contribuir para superá-la. (PEREIRA, 2008, p. 83, 84).

Pudemos observar que inserir os estudos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo demanda certa criticidade para não reproduzirmos uma história de negação dos africanos e afrodescendentes que é denunciada como um reforço para a manutenção da desigualdade e discriminação comunitária.

4. REFERÊNCIAS

- BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas** (organização de Tomke Lask). Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.
- BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: [s.n.], 2003.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: [s.n.], 2004.
- BRASIL. **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**. Brasília: [s.n.], 2009.
- FURTADO, Maria Cristina. **Pretinho, meu boneco querido**. 2. ed. Brasília: Editora do Brasil, 2008.
- GOMES, N. L. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. 2002. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/641-of1-st1.pdf>> Acesso em: 13 set. 2013.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.
- MOURA, Glória. O respeito à diferença. In: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola**. 2.ed. SECAD, 2008.
- PEREIRA, Edmilson de Almeida. **Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes**. São Paulo: Paulinas, 2007.
- POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes médicas, 2002.
- SILVA, Mozart Linhares da. **Educação, etnicidade e preconceito no Brasil**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.
- SILVA FILHO, José Barbosa da. História do negro no Brasil. In: OLIVEIRA, Iolanda e SISS, Ahias (orgs). **População Negra e educação escolar**. Programa de educação sobre o negro na Sociedade Brasileira. PENESB 7. Niterói, EDUFF, 2006.
- VYGOTSKY, L.S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Ciudad de Las Habana/Cuba: Editorial Científico Técnico, 1987.

**PENETRAÇÕES BIOPOLÍTICAS NO CORPO:
sexualidade e psiquiatrização no discurso pedagógico contemporâneo**

Juslaine de Fátima Abreu Nogueira¹
Amanda da Silva²

1. O SERTÃO-ESCOLA

Sabe o senhor: sertão é onde o pensamento da gente se forma mais forte que o poder do lugar: viver é muito perigoso (GUIMARÃES ROSA, 1982, p. 22)

“O sertão está em toda parte” (GUIMARÃES ROSA, 1982, p. 9). O sertão, em Grande Sertão: Veredas, é a metáfora do lugar universal e a metáfora da travessia de todos nós. O sertão-escola é essa conquista universal dos Estados Modernos e, assim, cada vez mais é a travessia de todo corpo-indivíduo e de todo corpo-população. A escola é esse lugar atravessado de corpos que, quanto mais compreendidos na condição de sujeitos-de-direito, mais entram em sua travessia. A escola. Esse lugar cada vez mais de todos e para todos: esse espaço-tempo da vida que atravessa todos os corpos. O sertão está em toda a parte, inclusive na escola, desde que aí está um lugar em que os corpos são atravessados por violência e perseguição, mas, por isso mesmo, também um lugar em que os corpos praticam resistência e, do inescapável da escolarização, escapam em muitas veredas.

Pois bem, este trabalho se põe a pensar o que tem sido a travessia dos corpos no sertão-escola em nossa contemporaneidade. E eis que aí encontra um discurso repetido, como uma ladainha, invocando a instituição escolar numa nova configuração do governo das crianças no contexto das sociedades neoliberais. Assim, é da construção da narrativa contemporânea da infância inscrita, descrita e produzida em patologias psiquiátricas que este trabalho, primeiramente, ocupa-se. Potencialmente, a partir dos anos 1990, temos

¹ Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Paraná (Curitiba, PR, Brasil) e Professora na Universidade Estadual do Paraná – Campus Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná. E-mail: <letrasjus@yahoo.com.br>.

² Graduanda do curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Paraná – Campus Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná. E-mail: <amanda.bsv@hotmail.com>.

presenciado uma incorporação do vocabulário nosológico advindo da psiquiatria nas vozes da Educação e, a partir das categorias diagnósticas validadas pelas últimas edições do Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-IV e V), publicados pela Associação Americana de Psiquiatria, bem como a partir do capítulo V do Código Internacional de Doenças - CID-10, que trata da classificação de Transtornos Mentais e Comportamentais, produzido pela Organização Mundial de Saúde, temos visto crianças e jovens amplamente narrados em patologias como Transtorno de Conduta (CD), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno de Oposição e Desafio (TOD), Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), Espectro do Autismo, Dislexia, Transtorno Bipolar, Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC), dentre muitas outras classificações.

No sertão-escola transborda-nos essa discursão acerca da sobra dos infantis, desse tipo específico de monturo da infância inscrita e descrita no arquétipo da criança patológica na qual localizamos uma dada passagem da tecnologia disciplinar-normalizadora que inventou o aluno a partir do século XIX (RAMOS do Ó, 2009) à tecnologia pós-disciplinar que tem feito surgir o aluno-paciente.

Suspeitamos que essa operação venha-se permitindo por esse esgarçamento, muito fresco e novidadeiro, na ideia das anormalidades infantis que não mais se circunscreve apenas ao campo das deficiências, ou seja, que não mais se resume ao déficit intelectual, por exemplo, a partir do qual primeiramente se desenrolou a linhagem histórica da criança anormal³. Ao que parece, uma descontinuidade vem introduzindo-se em nossos dias, na forma de acontecimentos que projetam uma ruptura no que diz respeito à discursivização da infância anormal, assinalando-nos que tal noção passa a mirar-se também em um déficit da ordem do comportamento, que pode colar-se ou não à deficiência, haja visto que, por exemplo, os discursos inclusivos vão definir os novos-anormais na roupagem de sujeitos com “necessidades educacionais especiais” e, neste espectro, cabem “alunos com deficiência”, “alunos com transtornos globais de desenvolvimento”, “alunos com altas habilidades/superdotação”, “alunos com transtornos funcionais específicos”.

Em outras palavras, o fato de aí figurar a noção de “transtornos” indica a preocupação com uma espécie de déficit psíquico, o que, por sua vez, está na base do indivíduo em desordem de conduta (o qual demasiadamente a escola contemporânea vem

³ Como nos argumenta Foucault (2006), foi com a orquestração da criança idiota e não da criança louca que se deu, primeiramente, o alargamento do poder psiquiátrico e a emergência histórica da anormalidade infantil.

relatando e “fato” que a tem feito retoricizar, inclusive, sua agonia). Para nós, é esta preocupação com a conduta sinalizadora da insubmissão (e todo o seu potencial de risco) que desemboca, agora, no abarcamento das crianças até então nominadas como “normais”, fazendo aparecer a personagem criança-transtornada e colocando os corpos infantis como um problema também do campo da doença mental. Além disso, tal deslocamento que reposiciona a verborragia sobre a criança anormal, ao transformá-la numa população observável, esquadrinhável e passível de alguma medida de correção/ ajustamento/ adequação, tem promovido práticas de governo⁴ que acirram a aliança do saber-poder pedagógico com o saber-poder psi e biomédico, por meio das quais se promove inúmeros exercícios de poder que têm impulsionado, sobretudo, muitas das biopolíticas de nosso tempo. Dizendo por outra via, há uma gestão que imprime esforços não somente sobre o corpo-indivíduo de cada criança inscrita na anomalia, mas, sobremaneira, há uma gestão que incide sobre a população infantil anormalizada e na regulação política de seus corpos, compactuando as instituições e os discursos escolares, jurídicos e médicos para que, em nome da melhoria da vida dessa população e seu inalienável direito de viver, seus corpos se viabilizem.

Trazemos, enfim, a esta pesquisa, a desconfiança de que, agora, aquilo que transborda nevrálgico à educação, ao lado (ou talvez até com maior supremacia) da interrogação acerca do sujeito que não-aprende, seja a persona daquele que não se comporta. Supomos que aí, na existência dos transtornados (nomeados em suas distintas insubmissões comportamentais), resida a sensação do maior fracasso do projeto educativo moderno e a grande fome que alimenta os discursos e práticas educativas, das mais variadas, em nossa época, uma vez que,

⁴ O termo governo, na acepção foucaultiana, indica um deslocamento na questão do exercício político, isto é, do exercício do poder no interior da nossa Modernidade que passa a presenciar uma gestão não mais priorizada no corpo individualizado (poder disciplinar), mas uma gestão pensada sobre o corpo populacional e sua relação com a ideia de segurança (biopoder). Para tanto, o governo não consistirá em “ações assumidas ou executadas por um *staff* que ocupa uma posição central no Estado, mas são ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social” (VEIGANETO, 2002, p.21). Diz Foucault (2002, p. 280): “os governantes, as pessoas que governam, a prática de governo são, por um lado, práticas múltiplas, na medida em que muita gente pode governar: o pai de família, o superior do convento, o pedagogo e o professor em relação à criança e ao discípulo. Existem, portanto, muitos governos, em relação aos quais o do príncipe governando seu Estado é apenas uma modalidade. Por outro lado, todos esses governos estão dentro do Estado ou da sociedade”. Nesse sentido, esta pesquisa quer interrogar as práticas discursivas e institucionais que têm governado o corpo da infância anormalizada, ou seja, quer problematizar os pactos entre Pedagogia e Medicina, entre escola e clínica; entre professor, neurologista, psiquiatra, psicólogo, juiz; entre secretaria de educação, secretaria de saúde, secretaria de assistência social, órgãos da justiça.

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

em um horizonte biopolítico perpassado pela busca contínua de uma segurança política e econômica jamais alcançáveis, multiplicam-se as instâncias nas quais a não conformidade às demandas do mercado e às ações governamentais administrativas demarcam indivíduos e populações recalcitrantes como focos perigosos a ser combatidos (DUARTE, 2010, p. 272).

Esta investigação, ainda, alimenta-se do trabalho da crítica que pretende-se herdeira da sinalização foucaultiana, este aceno que nos indica que “a tarefa primordial da crítica não será avaliar se seus objetos – condições sociais, práticas, formas de saber, poder e discurso – são bons ou maus, louváveis ou insignificantes” (BUTLER, 2013, p. 3), senão que é “[...] através uma rasgadura no tecido de nossa rede epistemológica que a prática da crítica surge, com a consciência de que [...] nossos discursos reinantes têm produzido um impasse” (idem, p. 3).

Na escola contemporânea, há, pois, um gesto que tem nos ficado demasiadamente fácil: marcar feito-gado, nos corpos infantis, o discurso reinante da psiquiatria⁵. Reinante porque posto, soberanamente, como “o científico”. Um soberano que, em nosso tempo, não tiraniza para fazer morrer, mas reina em nome da vida, reina em nome do “direito” a pertencer a um molde vida, ainda que tal projeto tente carnificinizar a possibilidade outra de um modo de vida. Reina também porque é ele próprio um discurso manhoso, birrento: não aceita opositores e bate o pé dizendo sempre, não importa a argumentação, de que é ele quem manda, é ele quem fala em nome da Verdade e da Vida. E assim, na sua manhã, traduz-se como a explicação e a reparação (medicalizante) aos males, inquietudes, devaneios, birras, vícios, teimosias e oposições das crianças, pois tais condutas, afinal, não pertenceriam às relações educativas, mas seriam sinais de um cérebro em desordem. Nessa estratégia, o discurso da psiquiatria (aquela dobrada às explicações organicistas, à neurologia e à farmacologia) vive e reina pelo nosso século, amém. E faz reinar entre nós, na Educação, as classificações médicas psiquiátricas que têm nos permitido nomear as condutas

⁵ Opta-se pelo termo reinante, utilizado por Butler, tanto para qualificar discurso, quanto para adjetivar uma dada corrente da psiquiatria que, paulatinamente, a partir dos anos 1980, especialmente com a publicação do DSM III (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), tem se colocado como reinante em nossa época. Trata-se de uma corrente psiquiátrica biológica, voltada a descrever um dado funcionamento orgânico/neurológico como condicionante dos fenômenos humanos. Desse modo, esta psiquiatria vai tomar todos os sofrimentos psíquicos como quadros neuropsicopatológicos e estes como transtornos mentais. Esta vertente psiquiátrica, é importante frisar, constitui-se porque filia-se fortemente à neurologia e à farmacologia e, assim, consolida como verdade à nossa época uma determinada forma de entender e tratar os fenômenos psíquicos em sofrimento como desordem orgânica, desconsiderando-se relações intersubjetivas, sociais e históricas, forma esta que tem resultado numa estreitada aliança, para lá de produtiva, com a indústria e o mercado farmacêuticos.

infantis como transtornos mentais e, em nosso também reinante discurso de proteção à infância para torná-la cidadã-incluída, remediemo-la.

Tornar difícil este gesto que tem ficado tão simples, corriqueiro, banalizado e fácil demais que é discursivizar as condutas das crianças, a partir de sua escolarização, como um caso neuropsiquiátrico é o que requer esta pesquisa e seu empreendimento crítico. Esta pesquisa se faz na inspiração e transpiração de que

uma crítica não consiste em dizer que as coisas não são bem como são. Ela consiste em ver em que tipo de evidências, de familiaridades, de modos de pensamento adquiridos e não refletidos repousam as práticas que aceitamos. [...] A crítica consiste em expulsar o pensamento e tentar mudá-lo; mostrar que as coisas não são tão evidentes como cremos, fazer de sorte que o que aceitamos como indo de nós não tenha mais de nós. **Fazer a crítica é tornar difícil os gestos mais simples.** Nessas condições, a crítica (e a crítica radical) é absolutamente indispensável para toda transformação, pois uma transformação que ficasse no mesmo modo de pensamento, uma transformação que fosse uma certa maneira de melhor ajustar o mesmo pensamento à realidade das coisas não passaria de uma transformação superficial (FOUCAULT, 2010, p. 356-357) grifo nosso.

Desse modo, esta investigação faz coro com aquelas-es que têm se inquietado menos com a inquietude das crianças, mas com os seguros modos de pensamento e de conhecimento (de uma certa mentalidade) que plantam-se entre nós como discursivizações autorizadas, suficientes e necessárias (verdadeiras, enfim) sobre os infantis. Este trabalho alia-se aos que tomam esses discursos reinantes como um impasse e não como a resposta tranquilizadora e, até mesmo, desresponsabilizadora à Educação. Nesse sentido, trata-se de uma pesquisa que menos preocupa-se se há psicopatologias verdadeiras ou falsas, senão que pretende perseguir quais são as combinações de poder e saber que têm tornado possível inscrevermos os nossos desafios educativos como uma questão do campo da doença mental.

Como objeto em análise neste trabalho estavam, a princípio, os discursos de psiquiatrização que interpelam o campo da educação escolarizada, constituindo o governo da infância contemporânea. Para tanto, a investigação debruçou-se sobre prontuários de crianças - encaminhadas pela escola por queixas de conduta/comportamento, ainda que sob uma primeira roupagem de “problemas de aprendizagem”, a centros de atendimento especializado/avaliação psicopedagógica que alastram-se, no Brasil, notadamente a partir da segunda metade dos anos 1990. Tais espaços estão, quase sempre, vinculados às secretarias municipais de educação e ramificados nos departamentos de Educação Especial, embora,

em grande parte, destinem-se ao atendimento da população infantil das escolas regulares, como parte das demandas das políticas educacionais inclusivas que delineiam-se neste momento histórico. O fato nodal que mobiliza esta investigação é que as crianças que a escola passa a encaminhar a estes centros de avaliação e apoio não são as crianças com deficiência, mas aquelas que pertenceriam à população da infância normal e que, por algumas combinações, passam a ser suspeitadas como “caso de inclusão” (cuja *via-crucis* de “laudagem” de seus corpos inicia-se quando entram na escola).

Nestes prontuários, uma vastíssima e refinada narrativa sobre as crianças tem sido produzida, de modo mais específico, em fichas de encaminhamento e relatórios escritos pelos especialistas da escola (os “diagnósticos” dados pelas/os professoras/es, diretoras/es e equipe pedagógica), bem como o cruzamento disto com laudos/pareceres médicos e psi e, ainda, com documentos do campo jurídico. Todavia, muitos prontuários foram dando-nos pistas de que a psiquiatrização dos corpos infantis, em muitos casos, estava aliada com o dispositivo da sexualidade e é este entrecruzamento que torna-se, então, o foco de nossas problematizações neste texto.

2. O ENCONTRO COM DIADORIM: PSIQUIATRIZAÇÃO E DISPOSITIVO DA SEXUALIDADE NA ESCOLA

[...] mas Diadorim é minha neblina... (GUIMARÃES ROSA, 1982, p.22)

O movimento de investigação nos prontuários/documentos que temos escavado em um Centro de Atendimento Especializado em Transtorno Global do Desenvolvimento – CAEE-TGD, localizado numa cidade da região metropolitana de Curitiba/PR, mostram-nos aquilo que Foucault já nos alertou no primeiro volume de sua *História da Sexualidade*: toda a rede discursiva da instituição escolar, desde seus investimentos e regulações disciplinares, “fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças” (2001, p.30). Foucault continua:

O que se poderia chamar de discurso interno da instituição – o que ela profere para si mesma e circula entre os que a fazem funcionar – articula-se, em grande parte, sobre a constatação de que esta sexualidade existe: precoce, ativa, permanente. Mas ainda há mais: o sexo do colegial passa a ser, no decorrer do século XVIII – e mais particularmente do que o dos adolescentes em geral – um problema público. Os médicos se dirigem aos diretores dos estabelecimentos e aos professores, também dão conselhos às famílias; os pedagogos fazem projetos e os submetem às autoridades; os professores se voltam para os alunos, fazem-lhes recomendações e para eles redigem livros de exortação, cheios de conselhos médicos e de exemplos edificantes. Toda uma literatura de preceitos,

pareceres, observações, advertências médicas, casos clínicos, esquemas de reforma e planos de instituições ideais, prolifera em torno do colegial e de seu sexo. [...] Seria inexato dizer que a instituição pedagógica impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e dos adolescentes. Pelo contrário, desde o século XVIII ela concentrou as formas do discurso neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores. Falar do sexo das crianças, fazer com que falem dele os educadores, os médicos, os administradores, os pais. Ou então, falar de sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las numa teia de discurso que ora se dirigem a elas, impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas, um saber que lhes escapa – tudo isso permite vincular a intensificação dos poderes à multiplicação do discurso. A partir do século XVIII, o sexo das crianças e dos adolescentes passou a ser um importante foco em torno do qual se dispuseram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas [...] [tudo] estreitamente articulado em torno de um feixe de relações de poder (FOUCAULT, 2001, p.30-32).

A pergunta, então, é: como o sexo das crianças, tão amplamente em discurso desde o século XVIII – seja naquilo que explicitamente diz, seja naquilo do dizer que está como que textualmente silenciado, mas discursivamente latejando - vem entretecendo-se, afinando-se e mancomunando-se, em nossa época, com toda a maquinaria da psiquiatrização dos corpos escolarizados? Parece haver nisto muita simbiose. Escancarar é o desafio.

De tantos dossiês dessas crianças infames da escola (somente nos arquivos deste centro de avaliação e tratamento desta cidade da região metropolitana de Curitiba, onde temos realizado nossa pesquisa, são, desde 1997, mais de cinco mil prontuários), há o encontro com Diadorim. Assim vamos chamar a menina-menino, este corpo indigesto, que congrega a história de tantas crianças. Citamos um fragmento de Grande Sertão Veredas:

De todos, menos vi Diadorim: ele era o em silêncios. Ao de que triste; e como eu ia poder levar em altos aquela tristeza? Aí – eu quis: feito a correnteza. Daí, não quis, não, de repente. [...] assim eu via Diadorim de mim mais apartado. Quietos; muito quietos é que a gente chama o amor: como em quietos as coisas chamam a gente (GUIMARÃES ROSA, 2001, p.662).

“Como em quietos as coisas chamam a gente”... Nossa Diadorim poderia passar sem que nunca a conhecêssemos, mas ganha alguma faísca de clarão entre nós, agora, porque “Diadorim pertencia à sina diferente”, porque seu corpo confrontou-se com os exercícios de poder e com os modos de governo de nossa época. Como a Diadorim de Guimarães Rosa, há também muito mais silêncio em nossa Diadorim. Não há sua voz. Todavia, muito se fala dela, do seu corpo, de sua insuportabilidade. A partir do momento em que habitou a escola, nossa Diadorim movimenta-se no seu silenciamento e na verborragia de tantos saberes que veredictam sobre seu corpo: o da pedagogia, o da psicologia, o da medicina, o das formas jurídicas.

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Diadorim nasceu em 28 de novembro de 1997. Encontramos-a, via seu dossiê-de-criança-transtornada, pela primeira vez, em 2004. Tem 6 anos. É na escola, na sua alfabetização, que seu corpo começa a ser patologizado. É a escola quem a encaminha para ser avaliada, diagnosticada, laudada, neurofarmalogizada e judicializada. Nos documentos que compõem o prontuário de Diadorim, salta o incômodo com suas condutas, a princípio seu comportamento bagunceiro, violento, indócil. Nem a escola, nem todas as avaliações conseguem lhe atribuir convincentemente problemas de aprendizagem. Diadorim é “inteligente e esperta”. Os arquivos, a partir de seus nove anos, começam, timidamente, mas de modo reiterante, a assinalar o que até então estivera impronunciável: sua identidade de gênero é descabida. E isto sinalizaria “questões com a sexualidade”, ou melhor, com a heteronormatividade. Parafraseando um dos enunciados que consta em um dos primeiros relatórios escolares e apropriando-se do lapso de digitação cometido pela escola (“abjeto” ao invés de “objeto”), Diadorim ameaça jogar seu corpo abjeto nos outros. A suspeita: aqui – em sua ameaça à heteronorma – é que reside a psiquiatrização de Diadorim. Seguem alguns documentos:

Agosto de 2004 – 6 anos

Diadorim, no início do ano, se encontrava com outra professora da 1.^a série. Nesta ocasião apresentava muitos problemas em sala de aula, onde **a professora não dava conta de seu comportamento**. Houve momentos em que fora da sala de aula se ouvia (pela pedagoga e pela diretora) a aluna gritando e fingindo um choro bem alto, deixando todos agitados. Tinha dias que não entrava em sala. A professora ia conversar com ela, esta dizia que não ia e se a professora insistisse, esta mordida e batia na mesma. Depois de muitas queixas por parte da professora (que estava grávida), a aluna foi remanejada de turma, indo para a professora R. que conseguiu conter o comportamento da menina. Mas, fora do alcance dos olhos da Professora R., ela sempre causa transtornos. R. nos conta que Diadorim é muito agressiva. Ao mesmo tempo em que está trabalhando, se irrita e começa agredir a todos, correndo, gritando e estragando o material das outras crianças. Cospe, joga-se no chão, maltrata os outros, morde. A professora tem que segurá-la com força para ela parar. Então bate-se e não ouve a professora falar com ela. Demora a ouvi-la. A professora a tira da sala para conversar, mas sem agredi-la, porque se a pessoa for agressiva com a menina, esta piora o seu comportamento.[...] Ameaça jogar **abjetos (sic!)** nos outros, quando está irritada. [...]

Setembro de 2004 – 6 anos

FICHA DE OBSERVAÇÃO E INTERVENÇÃO ESCOLAR

[...] não respeita ninguém. Não tem limites. Faz o que quer. Tem ocasiões que surta: bate nos colegas, esperneia, rasga o material dos outros, quebra o lápis dos outros no joelho, grita com todos (até professoras, pedagoga, diretora). Quer que os outros lhe obedeçam.

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Diz palavrões horríveis. Traz o cachorro para a escola e quer tê-lo na sala. Se enfrentá-la ou tentar reprimi-la, fica pior. Extremamente indisciplinada.

Julho de 2005 – 7 anos

RELATÓRIO SEMESTRAL ESCOLAR

É uma criança “super esperta inteligente” mas usa tudo isso de forma desorganizada através da agitação, provocação verbal e corporal; palavrões, brigas constantes; gritos; manhas; invade o espaço dos colegas, inclusive o das professoras. [...] Todos os dias há reclamação de comportamento desafiador e agressivo que Diadorim apresenta na escola. Foram realizados vários registros dos fatos ocorridos, como por exemplo quando “quebrou o vidro do corredor, mordeu fortemente um colega, bateu em alguém jogou materiais escolares pela sala, saiu correndo e gritando pela escola; respondeu a professora, etc.” (sic) [...]

Passou a tomar medicação CARBAMAZEPINA desde o início do ano, acalmando-se um pouco mas como o comportamento permaneceu instável e as reclamações continuaram, a Psiquiatra prescreveu mais uma medicação: RISPERIDONA.

[...]

Novembro de 2006 – 8 anos

RELATÓRIO DA ESCOLA 2º SEMESTRE

[...] Em sala de aula, amedrontou os colegas, professoras e diretora com suas atitudes negativas e inesperadas: rasgou prova, estragou materiais dos colegas, cuspiu, fez choradeira, xingou, bateu, brigou... por último ameaçou os colegas e a professora com tesoura nas mãos. O Conselho Tutelar foi acionado. [...] A Psiquiatra mudou o medicamento de Diadorim há dois meses [...]

2º Semestre de 2007 – 9 anos

[...] de repente passou a faltar na escola (Ensino Regular) e ficar mais agressiva. Foi conversado com a mãe para conferir a medicação mas esta disse que Diadorim toma sozinha. **A mãe a deixou cortar o cabelo bem curto (parecendo um menino).** [...] É uma criança que está em risco social total e precisa da ajuda do Conselho Tutelar e /ou da Promotoria. Apesar de tantas confusões foi aprovada para a 3ª série por apresentar condições de aprendizagem.

2008 – 10 anos

RELATÓRIO ESCOLAR

A aluna Diadorim está no atendimento da SRCT desde o ano de 2004 e muitas questões sociais continuam pendentes devido à falta de estrutura familiar adequada às suas reais necessidades.[...] **Suas roupas e o corte de cabelo são todos masculinos** [...]

2009 – 11 anos

[...] Nas últimas semanas a aluna tem se mostrado bastante agressiva na sala do ensino regular. [...] Tem boa percepção visual, raciocínio lógico e compreensão. Demonstra preocupação com seu futuro e a família, tem sonhos e esperanças como todo mundo.

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Conversa sobre diversos assuntos, porém não gosta de ser questionada sobre sua sexualidade.

Ela ainda precisa ser bastante trabalhada na questão de gênero, a qual está aguardando atendimento com a psicóloga do postinho de saúde do Boqueirão.

2010 – 12 anos

Diadorim tem 12 anos, está matriculada na 5ª série do ensino regular. [...] Em mediação com a pedagoga Denise está com seu comportamento estabilizado, não tem demonstrado agressão com colegas e professores, os conflitos dos quais se envolve estão no padrão de normalidade de outro adolescente. Apresenta comportamento relacionado a gênero, no vestir, nas brincadeiras. Realiza todas as atividades propostas e não apresenta dificuldades de aprendizagem. [...] Faz uso de medicação. (Risperidona 0,5 a noite, Carbamazepina xarope 10 ml a noite)

2011 – 13 anos

Observando o desenvolvimento da aluna Diadorim, foi constatado que neste semestre iniciou aparentemente bem quanto ao seu comportamento, não se envolvendo em intrigas e discussões. É uma menina que aceita sugestões da professora e dos colegas e não apresenta dificuldades acadêmicas acentuadas.

[...] Seu modo de vestir-se continua a ser com roupas masculinas. [...]

As reflexões pós-feministas, a Teoria Queer e os Estudos Foucaultianos, ao ampararem as investigações que problematizam os desdobramentos do sistema corpo-sexo-gênero e suas implicações para com a produção da abjeção de corpos e sujeitos, serão aqui também tomados como ponto de sustentação teórica a fim de pensar a interseccionalidade entre a sexualidade e a produção do corpo psiquiatrizado no espaço escolar no interior das biopolíticas contemporâneas.

3. AINDA O SEXO EM DISCURSO

Michel Foucault, ao longo do Volume I (2001) da “história da sexualidade”, chama atenção para uma insistência em pensar o sexo a partir de uma ideia de repressão. Questionando esta hipótese repressiva, demonstra que o sexo não foi reprimido, mas sim incitado: posto, exaustivamente, em discurso. Deste modo, “[...] a ideia de uma repressão unilateral, que se exerceria por parte de um dominador sobre dominados, precisava ser revista e redirecionada para a dimensão das relações difusas do poder.” (SIERRA, 2013, p.135). Ou seja, uma das formas fundamentais de exercício do poder – não apenas sobre os corpos individuais, mas também sobre toda a população – seria a colocação do sexo em

discurso. Assim, por meio de um dispositivo nomeado sexualidade, o sexo gritava a verdade sobre os sujeitos. Dizer, então, que o sexo é reprimido faz parte da própria constituição do *dispositivo da sexualidade*. Para Foucault (2004, p.244), dispositivo designaria: “[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma: o dito e o não dito [...]” Desta maneira, dispositivo é qualquer elemento que faça com que a disciplina e o biopoder entrem em ação. No caminho de disciplinar e normalizar corpos e populações, a confissão – prática do cristianismo que foi laicizada na modernidade – se constituiu como uma estratégia de mapeamento e hierarquização das práticas sexuais. Em um processo de observação, escuta e estímulo, o consultório médico tornou-se o espaço de confissão de si e de descrição das práticas corporais e sexuais, possibilitando, assim, a criação de saberes organizados pelas ciências médico jurídicas. Como bem demonstra Spargo (2006, p. 14):

Da confissão cristã, passando pelas práticas médicas, judiciais, pedagógicas e familiares até a ciência contemporânea da psicanálise, podemos traçar uma história de homens e mulheres, meninos e meninas escrutinando seus desejos, emoções e pensamentos, passados e presentes, e relatando-os para alguém. Contando ao padre os seus pecados, descrevendo ao médico os seus sintomas, sendo curados pela fala: confessando pecados, confessando doenças, confessando crimes, confessando a verdade. E a verdade era sexual.

Nesse momento, as práticas sexuais passam a ocupar um gradiente normativo que, através do *dispositivo da sexualidade*, vão demarcar as fronteiras entre normalidade e anormalidade. A ideia de um sexo bem educado, isto é, consolidado pelo casamento, pelas práticas heterossexuais, monogâmicas e com foco na reprodução, só será possível através das descrições das práticas não normativas, ou seja, as sexualidades periféricas vão produzir o outro da normalidade, definindo, assim, aquilo que é normal. Essas chamadas práticas periféricas ou insubmissas são a parte de sustentação de um discurso central: o discurso da normalidade dos corpos, das práticas e dos prazeres. Nesse sentido, quanto mais se conhecesse sobre os comportamentos sexuais, maior seria a produção de mecanismos de estímulo e controle dos que desviassem a norma. Assim, o *dispositivo da sexualidade* vai produzir uma ideia de sexualidade totalmente ligada à natureza, como algo que faz parte de um instinto, de uma biologia. Em contraponto, os (des)viados serão tomados como parte de uma natureza perversa e, conseqüentemente, suas práticas serão atreladas à loucura e a

doença. Foucault assinala que através dos saberes médico psiquiátricos e das descrições das práticas perversas, sujeitos específicos serão criados: a criança onanista, o casal *malthusiano*, a mulher histérica e o homossexual. O século XIX e XX vê, assim, a ação de gerenciamento e captura de toda a multiplicidade sexual. Além de presentificar o saber médico retificando o instinto natural perdido dessas práticas outras, esses séculos veem o surgimento da homossexualidade como uma categoria médico psiquiátrica, bem como as primeiras curas para as patologias sexuais. (SIERRA, 2013).

Para Foucault o personagem homossexual é uma invenção do século XIX, uma categoria construída. Isso não quer dizer que antes da era vitoriana as práticas sexuais entre pessoas do mesmo sexo não existiam, mas que enquanto quem confessasse a prática da sodomia no século XVI seria alertado sobre os pecados cometidos, um homem do século XIX que praticasse os mesmos atos seria visto como homossexual, confessando para si mesmo os próprios desejos. A diferença consiste, pois, em tornar o homossexual uma espécie definida por uma sexualidade perversa. Como diz o próprio autor:

O homossexual do século XIX torna-se uma personagem: um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida; também é morfologia, com uma anatomia indiscreta e, talvez, uma fisiologia misteriosa. Nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela está presente nele todo: subjacente a todas as suas condutas, já que ela é o princípio insidioso e infinitamente ativo das mesmas, inscrita sem pudor na sua face e no seu corpo já que é um segredo que se trai sempre. [...] A homossexualidade apareceu como uma das formas de sexualidade quando foi transposta da prática de sodomia para um tipo de androginia interior, um hermafroditismo da alma. O sodomita tinha sido uma aberração temporária; o homossexual era agora uma espécie (FOUCAULT, 2001, p. 43-44).

Deste modo, o homossexual foi concebido como uma perversão, um ser passível de cura, foi patologizado, resumidamente: constituiu-se como um desvio da norma heterossexual. É justamente nessa afirmação de que a homossexualidade moderna é uma invenção recente que Spargo (2006) vai considerar um catalisador para o desenvolvimento da teoria *queer*. Ainda nesse contexto, o dispositivo da sexualidade passa a operar de outro ângulo, tirando o alvo do casal monogâmico reprodutor e o reapontando para as sexualidades periféricas, em um jogo entre poder e prazer o dispositivo da sexualidade se junta a uma série de novas tecnologias de regulação do sexo, capturando o corpo e a sexualidade e instaurando um controle sobre as populações. Assim, a relação entre poder, saber e desejo constituirá o lugar de referência da normalidade, que será um dos pontos de partida para as primeiras teorizações *queer*.

4. INCLUSÃO E NORMALIZAÇÃO DOS CORPOS: VIVER É MUITO PERIGOSO...

Neste percurso de pesquisa, a aposta é que a psiquiatrização, no encontro com o dispositivo da sexualidade, reassenta o regime da normalização na escola e funciona como uma estratégia a serviço das tecnologias de governo da infância na racionalidade neoliberal, uma vez que a psiquiatrização dos corpos engendra um tipo de regulação das condutas infantis que possibilita melhor abarcar a população das crianças numa política identitária de sujeito de direito. É nesta condição – como sujeito de direito – que os corpos infantis poderão participar, inclusive, dos processos de neurofarmacologização e, assim, normalizarem-se para fazer funcionar a Inclusão. O dispositivo pedagógico psiquiatrizante, paradoxalmente, ao anormalizar, é o que permite garantir a ação das biopolíticas inclusivas, pois atua na captura da diferença, orquestrando o reajuste dos corpos e os reinserindo em novas normalidades. Em outras palavras, o dispositivo pedagógico psiquiatrizante é o que contribui e garante, via escola, na lógica das biopolíticas neoliberais, uma boa parte dos processos de inclusão, uma vez que permite abocanhar as subjetividades que habitam as franjas da inclusão, especialmente aquelas que têm escapado do já estabilizado, decifrável e bem montado *script* das classificações e da heteronorma.

5. REFERÊNCIAS

- BUTLER, Judith. **¿Qué es la crítica?** Un ensayo sobre la virtud de Foucault. Traducción de Marcelo Expósito, revisada por Joaquín Barriendos. Disponível em <<http://eipcp.net/transversal/0806/butler/es/print>>. Acesso em: 16 out. 2013.
- DUARTE, André. **Vidas em Risco:** crítica do presente em Heidegger, Arendt e Foucault. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade:** a vontade de saber. 14 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001. v. 1.
- _____. **Microfísica do poder.** 19. ed. São Paulo: Graal, 2004.
- _____. **História da Sexualidade:** o uso dos prazeres. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2010. v. 2.
- _____. **O Poder psiquiátrico.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- _____. É importante pensar? In: _____. **Ditos & Escritos.** Repensar a Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. v. 6.
- GUIMARÃES ROSA, João. **Grande Sertão:** Veredas. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982.
- _____. **Grande Sertão:** Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

- RAMOS do Ó, Jorge. O governo do aluno na modernidade. **Revista Educação: Especial** Biblioteca do Professor 3 – Foucault pensa a Educação. São Paulo: Editora Segmento, 2009, p.36-45.
- SIERRA, Jamil Cabral. **Marcos da vida viável, marcas da vida vivível.** O governo da identidade sexual e o desafio de uma ética/estética pós-identitária para a teorização político-educacional LGBT.Tese de doutorado. Universidade Federal do Paraná. Doutorado em Educação. 2013.
- SPARGO, Tamsim. **Foucault e a teoria queer.** Rio de Janeiro: Pazulim; Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2006.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo. In: _____; RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze:** ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13-34.

RAÇA/ETNIA E FORMAÇÃO: Foco nos Multiletramentos

Susana Aparecida Ferreira¹
Aparecida de Jesus Ferreira²

1. INTRODUÇÃO

A inserção de discussões a respeito de raça /etnia na sala de aula ainda é tema de muitas discussões bem como, motivo de insegurança para muitos professores (BRASIL, 2004; FERREIRA 2009; FERREIRA, 2011; GOMES, 2012). É fato que estas discussões são extremamente necessárias e que o professor pode aprimorar sua prática de modo a sentir-se apto a proferir estas reflexões em sala, sem medo de suscitar discussões ou mesmo a indisciplina em sua sala.

Para levantar discussões a respeito de como a prática pedagógica poderia ser aprimorada, por meio de uma revisão bibliográfica, lançamos mão de reflexões a respeito tanto de raça /etnia, como dos multiletramentos³. Entendemos que a teoria dos multiletramentos acompanham as novas práticas e podem ser úteis para o professor. Além da promoção da igualdade racial por meio das políticas públicas, por exemplo, é importante o discernimento de que: “a luta contemporânea dos negros pelos direitos sociais inerentes à democracia brasileira passou a ter como mote a luta por cidadania e respeito aos direitos humanos” (GUIMARÃES, 2004, p. 31). É importante que o professor, não entenda as políticas de promoção da igualdade racial, que de uma forma ou de outra tem um impacto em sala de aula através das políticas educacionais e linguísticas, apenas como uma obrigação

¹ Doutoranda do programa de pós graduação Stricto Sensu em Letras – Unioeste Cascavel. Bolsista Capes/fundação Araucária). E-mail: s.ferreira@hotmail.com.

² PhD e Pós-Doutorado pela University of London. Professora Associada/Associate Professor Unioeste- UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: aparecidadejesusferreira@gmail.com. Site: www.aparecidadejesusferreira.com.

³ Algumas reflexões contidas nesse trabalho que se referem a respeito de letramento e multiletramentos, fazem parte de uma tese de doutorado que ainda está em andamento. Algumas reflexões a respeito de raça/etnia, foram publicadas nas revistas RevLet, -Revista Virtual de Letras, 2011 e Revista Horizontes de Linguística Aplicada em 2013.

conteudista mas, que entenda o motivo que as fazem existir e utilize-as para aprimorar sua prática pedagógica, não folclorizando as reflexões sobre raça/etnia (FERREIRA, 2011), reduzindo-as a datas do calendário escolar, mas trazendo estas reflexões para a sala de aula no cotidiano, em todas as disciplinas, pensando exatamente no respeito e na equidade social (BRASIL, 2004).

Pensando em um ensino crítico e reflexivo (HOOKS, 1994; STREET, 2003; MAGALHÃES, 2012), intentamos colocar em pauta reflexões que possam suscitar discussões a respeito da importância da inserção de práticas pedagógicas, pensadas e focadas no enfrentamento do racismo na escola, tomando como suporte a teoria dos multiletramentos pois, entendemos que o racismo ainda faz parte do contexto escolar. Henriques (2002) pontua que a desigualdade racial é mascarada pelo silêncio, pois que ela existe de forma velada na sociedade, impedindo a ascensão social da população negra. A educação tem papel importantíssimo para reverter esse quadro: “[...] a educação aparece, portanto, como uma variável crucial para transformar significativamente a situação desigual em que se encontram os indivíduos de diferentes raças” (HENRIQUES, 2002, p. 15).

Para dar conta de nossa proposta de refletir a respeito das questões acima mencionadas, intentando também responder a seguinte questão: Qual é a importância de se refletir a respeito de raça /etnia e a teoria dos multiletramentos concomitantemente com a prática docente? Assim, dividimos este trabalho nas seguintes seções: raça /etnia no contexto escolar, multiletramentos, a prática pedagógica e as novas teorias e a conclusão.

2. RAÇA /ETNIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Primeiramente ressaltamos alguns conceitos que permeiam este trabalho, esclarecendo assim qual é a nossa posição a respeito dos mesmo, para que também, ao longo do texto possa ficar mais clara nossa proposta de reflexão.

Raça: Gomes pontua que “[...] podemos compreender que as *raças* são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as *raças*” (GOMES, 2005, p. 49). Raça deve ser entendida no sentido construído socialmente e historicamente na nossa sociedade (FERREIRA, 2006, p. 29). Ou ainda podemos dizer que:

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Nas concepções contemporâneas não há raça “fora” do domínio, da biologia ou de qualquer outra parte do mundo; há somente “raça” como um modo de entender e interpretar as diversidades por meio de marcadores inteligíveis. “Problematizar” o conceito desse modo possibilita desestabilizar as bases intelectuais sobre as quais ele repousou por muito tempo (CASHMORE, 2000, p. 452).

Assim, apesar de “raça” remeter a traços biológicos (FERREIRA, 2006), nós a entendemos como um conceito que é social, historicamente construído, por meio dos discursos, nas interações sociais.

Etnia: Entendemos que “[...] uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, tem um ancestral comum; tem uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território” (MUNANGA, 2003, p. 12). Ou ainda:

Em sua forma contemporânea, “étnico” ainda mantém o seu significado básico no sentido em que escreve um grupo possuidor de algum de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, ao menos de forma latente, de terem origens e interesses comuns. Um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoas ou de um setor da população, mas uma agregação consciente de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas (CASHMORE, 2000, p. 460-461).

Racismo: Gomes aponta que “[...] o racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação às pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Por outro lado, conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores (GOMES, 2005, p. 52). Apesar de, com o passar dos tempos este conceito ter sido utilizado de diversas maneiras, entendemos que:

Aquilo que define o racismo como uma ideologia é o fato de atribuir uma relação determinista entre um grupo e suas supostas características. Tal definição de racismo amplia a sua aplicação, mas somente até o ponto em que geralmente cede à sua falta de sentido analítico. O processo ideológico de atribuição determinista de características a determinados grupos é disseminado, e muitos tipos diferentes de grupos são seus objetos (CASHMORE, 2000, p. 460-461).

Para entender um pouco sobre esta identificação (ou não identificação) com o outro, ou esta possível aversão ao “diferente” podemos refletir a respeito das identidades sociais, elas podem ser muitas, dependendo do contexto social que estamos inseridos, segundo Hall (1987) são nomes que damos aos diferentes modos com os quais nos posicionamos dentro

de nossos contextos sociais. Assim, as identidades sociais, além de serem construídas, reconstruídas e mantidas por meio das interações, também podem ser geridas por questões de interesse, bem como as questões ideológicas que perpassam a vida em sociedade. São determinadas em um processo que ocorre em todos os contextos, situações, instituições, e na instituição escolar também tornam-se uma questão especial pois a escola é a agência de letramento (STREET, 2003; JUNG, 2003) na qual passamos uma parte significativa de nossas vidas. Para Hall (2002) ela é reconhecida através da diferença, no momento de interação social, de identificação ou não identificação, de alteridade. Sendo que, segundo Silva (2007) essas identidades são construídas, apreendidas e transmitidas a outrem, durante as interações, expressando os valores, tanto étnico-raciais, quanto pessoais.

Este jogo de identidades, negociadas por meio dos discursos, é que possibilita que o sujeito se reconheça e entenda “o seu papel tanto na escola quanto na sociedade na qual atua, e também como eles se percebem a respeito de quais são os seus papéis na construção e na manutenção ou na transformação das identidades sociais” (FERREIRA, FERREIRA, 2013, p. 7). Por isso é tão importante, entender como elas se (re)constróem no contexto escolar, e qual é a responsabilidade e o papel do professor diante desses jogos indenitários, pois ele pode estar auxiliando para a afirmação de uma identidade positiva ou não, ou simplesmente silenciando seu aluno. Entendemos que as reflexões sobre as novas teorias de letramento podem auxiliar na reformulação da prática docente, passemos a elas.

3. MULTILETRAMENTOS

Ao passo que o tempo caminha e a modernidade chega, a revolução tecnológica e de informação numa velocidade que assusta, pensamos como fica então o ensino neste contexto. Assim como as coisas evoluem, os conceitos também. No caso da alfabetização, ela passou a ter um novo significado a partir que se começou a falar em letramento, ou seja considerar a habilidade escrita e oral, adquirida na alfabetização dentro dos contextos sociais, prezando pela funcionalidade nas práticas sociais. É claro que, devemos a Paulo Freire todo o conceito crítico que as novas teorias trazem, pois ele influenciou teóricos pelo mundo a fora, que trouxeram novos conceitos para o Brasil, baseado nos ensinamentos de Freire.

Assim, surgiu o conceito de letramento que surgiu na área da educação, foi ressignificado e disseminado na área de letras. Kleiman (2005) atribui a ressignificação deste

conceito à Mary Kato em seu livro de 1986 – *No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística* – no qual a mesma utilizou o termo *letramento* pela primeira vez no Brasil. Para esclarecer este conceito recorreremos à Kleiman (2005, p.6), onde a autora define que “letramento” é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar”. Porque a escrita está por todos os lados fazendo parte da paisagem cotidiana [...] (KLEIMAN, 2005, p.6). Apesar do foco do trabalho de Kleiman ser a leitura, ela explicita de maneira de maneira clara o conceito de letramento: “A complexidade da sociedade moderna exige conceitos também complexos para descrever e entender seus aspectos relevantes”. E o conceito de letramento, surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades escolares (KLEIMAN, 2005, p.6). Magalhães (2012) refere-se ao letramento como prática social da língua escrita, onde os processos sociais da leitura e escrita estão inseridos.

Street (1984) já fala em letramentos, no plural, trazendo os conceitos de letramento autônomo e ideológico (STREET, 2003), sendo que a partir da nova mudança de paradigmas, a leitura e a escrita, passaram a ser consideradas dentro das práticas sociais. Segundo Street (2012), os Novos Estudos do Letramento propõem invalidar a ideia de que pessoas que obtêm desempenho abaixo do esperado em testes de letramento, tenham limitações de cunho cognitivo e/ou social, dividindo o letramento e a oralidade. Street ainda coloca que “as práticas de letramento variam com o contexto cultural, não há um letramento autônomo, monolítico, único, cujas consequências para indivíduos e sociedades possam ser inferidas como resultados de suas características intrínsecas” (STREET, 2012, p. 82).

Focando nos letramentos inseridos nas práticas sociais, Brian Street (1984), surge como seu maior expoente, a partir da obra *Literacy Theory and Practice*. Após alguns anos de surgimento da concepção dos Novos Estudos do Letramento, os estudos sobre as Novas Teorias do Letramento efervesceram na década de 1990 segundo Cope e Kalantzis (2008), a partir de reuniões de pesquisadores intrigados com a maneira de que as novas tecnologias deveriam ser inseridas na prática pedagógica, sendo que já não há como fugir delas, bem como a diversidade linguística e cultural e o papel da educação neste contexto, Cope e Kalantzis (2008), explicam ao leitor por meio de uma abordagem histórica, as origens das discussões destas teorias e a origem do termo “multiletramentos”. No ano de 1994, o Centro de trabalho Comunicação e Cultura da Universidade de James Cook, reuniu um grupo de

pesquisadores para refletir sobre o futuro do letramento, considerando a rápida mudança pela qual passa o mundo, isso foi feito em uma semana na pequena cidade de New Hampshire nos Estados Unidos. Os pesquisadores que participaram destas primeiras discussões foram: Courtney Cazden (1988,2001) dos Estados Unidos, pesquisador na área do ensino de línguas em contextos multilíngues, e a pedagogia dos novos letramentos (1983), Bill Cope da Austrália abordando a diversidade cultural nas escolas e também pesquisando as teorias dos novos letramentos (Kalantzis and Cope, 1989), Norman Faircough (1989,1992) teórico interessado na linguística e as mudanças discursivas como parte de uma mudança social e cultural, James Gee (1992,1996) também um pesquisador e teórico na área da linguagem, Mary Kalantzis, da Austrália envolvida em pesquisas sobre educação social e estava particularmente interessada em educação multicultural e cidadã (Cope and Kalantzis, 1999; Cope, Kalantzis, Nobel, and Poynting, 1991; Cope Kalantzis, and Slade, 1989), Gunter Kress (1990) da área da aprendizagem e semiótica e literaturas multimodais, Allan Luke (1991,1992,1993) com o Letramento Crítico, Carmen Luke (1992b,1994) com a pedagogia feminista, Sarah Michaels, dos Estados unidos, pesquisando programas de ensino de classe em setores urbanos (Michaels, 1986, Michaels, O’Conner, and Richards, 1993). Martin Nakata, um australiano com pesquisas enfatizando o letramento em comunidades indígenas (Nakata, 1993).

Este encontro resultou em um “manifesto programático” que, segundo Beviláqua (2013) era um documento que teve a função de refletir e questionar principalmente, “a crescente diversidade linguística e cultural presente nesses países (fruto de uma economia globalizada) e a multiplicidade de canais e meios (modos semióticos) de comunicação (resultado das novas tecnologias) ” (BEVILAQUA, 2013, p. 102), o que culminou no prefixo multi, de multiletramentos. Segundo Cope e Kalantzis (2008), o objetivo do referido encontro foi reunir os questionamentos que conferem à Pedagogia dos Novos Letramentos status de base das diferentes experiências nacionais e culturais. Focando um mundo em efervescente mudança, mudança esta que perpassa nossa vida em sociedade. Surgiu então o termo “Multiletramentos” no intuito de englobar todas essas discussões referentes às novas pedagogias do letramento. Os autores (2008) trazem dois importantes pontos que foram colocados como prioritários pelo grupo: O primeiro é o crescimento cultural da diversidade linguística, com a cultura de massa que nos bombardeia diariamente, nesta “negociação”

com as diferenças que enfrentamos em nossos contextos sociais também de maneira diária. O segundo ponto é a influência direta das novas tecnologias no conceito de “multiletramento”. O crescimento desse conceito culminou no surgimento do termo letramento “multimodal”, ou seja, em que a escrita e o modo de significação acontecem pelo visual, áudio e outros padrões espaciais de significação: internet, legendas de vídeos, multimídia, etc.

Cope e Kalantzis (2008) esclarecem ainda, que o grupo de pesquisadores em questão, do qual eles faziam parte, decidiu ser chamado, “*New London Group*”, que mais tarde veio a publicar “*A pedagogy of multiliteracies*” no ano de 1996, como obra inaugural desta concepção. E concordaram que “a mudança social no mundo do trabalho, cidadania e identidades, requerem uma nova responsabilidade educacional” (COPE, KALANTZIS, 2008, p. 198). Este é um dos princípios dos multiletramentos. O sistema antigo de educação é similar ao estilo capitalista das fábricas, onde o estado determina o conteúdo a ser estudado e os livros simplesmente acatam. Segundo os autores (2008) o básico do ensino antigo pode ser resumido em três palavras: leitura, escrita e matemática. Um processo baseado em “decorar” respostas certas, sem reflexão. Ensino que certamente proporcionava conhecimento às pessoas, mas não ensinava a refletir e aplicar esses conhecimentos na vida prática. Os autores (2008) pontuam que, trabalhar com a cultura é necessariamente, trabalhar com a diversidade, sendo que esta perpassa todas as instâncias da organização social. Ainda, a respeito dos multiletramentos, os pesquisadores do New London Group, lançaram mão de uma proposta acerca de um enquadramento teórico, que esteja imerso em uma pedagogia da contemporaneidade.

E pensemos, a respeito do que tudo isso tem a ver com as reflexões a respeito de raça /etnia e a prática pedagógica do professor. Ora, se os conceitos mudam, o mundo evolui, é necessário que encontremos uma maneira de discutir esta temática em sala de aula, ou seja, melhorando, reformulando a prática pedagógica a partir dos novos conceitos.

4. A PRÁTICA PEDAGÓGICA E AS NOVAS TEORIAS

Em novos tempos de ensino, tempos de novas teorias, de dificuldade de relacionar teoria e prática, bem como discutir temas como raça /etnia na sala de aula, torna-se importante refletir também sobre qual seria o papel do professor no que se refere à valorização do negro como cidadão, Ferreira (2009) sobre este assunto, reforça que os

cursos de formação podem contribuir para um melhor esclarecimento das questões de raça/etnia, proporcionando um meio para aprender a lidar com essa temática em sua sala de aula de Língua Inglesa (LI), sempre pensando no que e como ensinar, qual o objetivo de determinado conteúdo para cada contexto de sala de aula.

A maneira como o professor de Língua Inglesa (LI) aborda (ou não) as questões que tratam sobre raça/etnia na sala de aula pode fazer a diferença entre a afirmação e o silenciamento do aluno (SILVA, 2007), para colaborar com estas reflexões que também dizem respeito à prática pedagógica do professor, pretendo investigar como o professor de LI trabalha o assunto raça/etnia em suas aulas e como os recursos dos multiletramentos podem contribuir para tal objetivo, refletindo sobre como essas múltiplas maneiras de ensinar podem contribuir para o trabalho com as questões étnico/raciais em sala de aula, afirmando , valorizando e dando voz ao aluno silenciado.

Entendemos que a responsabilidade delegada ao professor é pesada, a partir do momento que ele tem a missão de educar alunos para o respeito à diversidade e para uma sociedade mais justa igualitária, seu papel docente se especial e importante. Essas reflexões vão ao encontro ao que aponta Bell Hooks (1994), em seu trabalho que fala a respeito da importância de uma prática pedagógica crítica, a qual é capaz de a partir da (re)criação e inovação de estratégias pedagógicas, voltadas a peculiaridades e diferenças de cada sala é capaz de empoderar os alunos, preparando-os para a vida em sociedade.

Assim, defendemos a importância de um ensino crítico (PENNICOOK, 2010) e reflexivo, colocando o professor em posição de extrema importância ao passo que ele pode ser peça chave nas práticas escolares, mediando os processos discursivos, possibilitando que seus alunos sejam capazes de se posicionar frente a questões como raça e etnia por exemplo. Os professores precisam engajar seus alunos “em atividades que favoreçam uma ação social que transforme a realidade que temos, através de uma reflexão crítica, para que todos possam sentir-se integrados na sociedade e haja uma promoção de igualdade racial e étnica e justiça social” (FERREIRA, 2006, p.54). Quanto a necessidade de ser ou se tornar um professor reflexivo, Libâneo (2006, p. 70), aponta que para atingir tal objetivo o docente precisa trabalhar três questões primordiais: a) Apropriação teórico-críticas da realidade em questão, ou seja, considerar o contexto social no qual está inserido – a sala de aula. b) apropriação de metodologias de ação, maneiras de agir, de fazer em sala de aula. c)

considerar os contextos não só sociais, mas políticos, institucionais no ambiente escolar. O que Libâneo (2006), destaca nas reflexões acima é a importância e a necessidade da reflexão sobre a prática docente, partindo da internalização de teorias como aprimoramento das práticas de ensino.

Segundo Orlando e Ferreira (2014), não se pode negar a urgência em levar as reflexões a respeito da temática raça /etnia, tanto para os professores em formação, quanto na formação continuada. Pois o entendimento acerca da temática ainda recai sobre o senso comum. E é assim primeiro entendendo a teoria, refletindo sobre ela e sobre sua própria prática que o professor será capaz de mediar as mesmas reflexões com seus alunos. Assim, concordamos que “precisamos centralizar os esforços políticos educacionais na teoria e na prática docente, pois é na realidade de sala que estão os conceitos de verdade e as noções de mundo que o docente irá disseminar aos alunos (CAMARGO; FERREIRA, 2014, p.198). Com estes apontamentos que visam a defesa de um professor que seja autor e avaliador de sua própria prática, passamos para as conclusões deste trabalho.

5. CONCLUSÃO

Para responder a pergunta proposta no início deste trabalho, a respeito de qual é a importância de o professor refletir a respeito de raça/etnia e multiletramentos juntamente com sua prática docente, entendemos que, as reflexões a respeito de raça/etnia (FERREIRA, 2009, 2012, 2013, 2014) e multiletramentos (MONTE MÓR, 2007; COPE, KALANTZIS, 2008) tanto em pré-serviço, quanto a partir de formações continuadas durante a época de exercício da docência, aliadas as reflexões a respeito das identidades sociais, (HALL, 2002; 2014), podem auxiliar na reelaboração das práticas pedagógicas. Sendo que um problema em questão é a dificuldade na transposição das reflexões a respeito de raça/etnia para a prática pedagógica (FERREIRA, 2011). A teoria dos multiletramentos (COPE, KALANTZIS, 2008) pode colaborar para um aprimoramento da prática pedagógica, ao passo que auxilia no modo como levar o conhecimento aos alunos de diversos modos, em diferentes formas de interação, assim, Cope, Kalantzis e Harvey (2003), entendem que, a teoria dos multiletramentos priorizam também, as discussões que abarcam diversidade e mudança. Neste sentido, estas reflexões a respeito de como tratar sobre a relação étnico/racial na escola, ainda necessita de reflexão e preparação por parte dos professores. Pois sabemos que

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Num país onde os preconceitos e a discriminação racial não foram zerados, ou seja, onde os alunos brancos pobres e negros pobres ainda não são iguais, pois uns são discriminados uma vez pela condição socioeconômica e os outros são discriminados duas vezes pela condição racial e pela condição socioeconômica (MUNANGA, 2001, p. 33).

É certo que não estamos delegando a responsabilidade apenas ao professor, mas entendemos a importância do papel do professor e da escola para a constituição da identidade social/racial do aluno.

Por meio destas reflexões percebemos a importância de unir o discurso à prática, mas como sabemos estes ainda não estão unidos para muito professores (FERREIRA, 2011). Assim, é possível entender que o ensino evolui em direção a uma criticidade mais contundente, por meio das pesquisas já realizadas, bem como as pesquisas que ainda continuam, também o fato de que muitos docentes já percebem a importância destas reflexões em sala de aula, apesar de se confessarem despreparados para tal.

Neste artigo refletimos então, acerca da importância da continuidade das reflexões sobre raça /etnia na sala de aula, com a formação do professor a partir de novas teorias como a inserção da reflexão sobre os multiletramentos na prática pedagógica, para possibilitar as um trabalho mais efetivo, engajado, primando pela equidade social e racial. Concordamos com Monte Mór (2007, p. 31) que os estudos a respeito das novas teorias refletem as percepções a respeito das mudanças na maneira de como o conhecimento está sendo construído. Desta maneira reiteramos a necessidade da reflexão a respeito tanto de novas teorias, quanto de novas prática para que os professor sejam capazes de dar conta em sala de temas, que normalmente são deixados de lado por falta de conhecimento para refletir com os alunos.

6. REFERÊNCIAS

- BEVILAQUA, Raquel. Novos Estudos do Letramento e multiletramentos: divergências e confluências. **RevLet- Revista Virtual de Letras**, v. 05, n. 01, jan. /jul. 2013.
- BRASIL. Parecer nº CNE/CP3/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. 17 p. 2004
- FERREIRA, Aparecida de Jesus; CAMARGO, Mábia. Racismo Cordial no Livro didático de Língua Inglesa aprovado pelo PNLD. *Revista ABPN*, v. 6, n. 12. p. 177-202, 2014
- CASHMORE, E. **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.
- COPE, Bill. Language; KALANTZIS, Mary. *Education and Multiliteracies*. May and N. H. Hornberger (eds), **Encyclopedia of Language and Education**, 2nd Edition, v. 1: *Language Policy and Political Issues in Education*, p. 195/211.2008.

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

- KALANTZIS, M.; COPE, B; HARVEY A. (2003). *Assessing multiliteracy and new basics. Assessment in Education*, 10 (1), 15-26.
- FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Formação de professores raça/etnia**: reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês. Cascavel, PR: Coluna do Saber, 2009.
- _____. **Formação de Professores Raça /etnia**: reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês. Cascavel, PR: Coluna do Saber, 2006.
- FERREIRA, Susana A. FERREIRA, Aparecida de J. Vozes de Alunos e Alunas acerca de Identidades sociais de gênero na escola. Impressões sobre materiais didáticos de língua inglesa. **Revista Línguas e Letras**, Cascavel, n. 26, v. 14, 2013.
- FERREIRA, Susana Aparecida. **Percepções das identidades sociais de raça /etnia e gênero na escola: vozes de professoras e alunos /as**. Dissertação. UNIOESTE, 2011.
- FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Apes. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 10 dez. 2014.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**. São Paulo, n. 1, v. 47, p. 9-43, 2004.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, 2012, p. 98-109.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre Relações Raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASÍLIA, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Org). **Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomas Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____. *"Cultural identity and diaspora"*. In: RUTHERFOR, J. (Org.). **Identity**. Londres: *Institute for Contemporary Arts*, 1987.
- HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino**: os limites das políticas universalistas na educação. UNESCO, 2002.
- Hooks, B. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom**. London: Routledge, 1994.
- JUNG, Neiva Maria. **Identidades sociais na escola**: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue. Tese de doutorado. UFRGS, 2003.
- KLEIMAN, Angela B. Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? **Ministério da Educação**. Cefiel/IEL/Unicamp, 2005-2010. Impresso em Setembro de 2005
- LIBÂNEO, José C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação de pensamento pedagógico brasileiro? In :PIMENTA,Selma G. GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.
- MAGALHÃES, Izabel. Letramento, intertextualidade e prática social crítica. In **Discurso e prática de letramento: pesquisa entográfica e formação de professores**. Izabel Magalhães (org). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012
- MONTE MÓR, Walkyria. Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, 46 (1): 31-44, Jan./Jun.2007.
- MUNANGA, Kabengele. "Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia". **Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação**-PENESB-RJ, em 5 nov. 2003.

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

- _____. Políticas de Ação Afirmativa em benefício da população Negra no Brasil. Um ponto de vista em defesa das cotas. **Sociedade e Cultura**, n.2, v.4, p.31-43, 2001.
- ORLANDO, Andréia F. FERREIRA, Aparecida de Jesus. A sensibilização sobre a diversidade étnico /racial na formação inicial de professores de línguas. **Acta Scientiarum. Language and Culture**. Maringá, n.2, p.207-216, 2014.
- PENNYCOOK, Alastair. *Critical and alternative directions in applied linguistics*. **Australian Review of applied linguistics**: Monash University Press, v.33, n.2, 2010.
- SILVA, Petronilha. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, n. 3 p. 489-506, 2007
- STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento. Teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: **Discurso e prática de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Izabel Magalhães (org). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- _____. **What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice**. *Current issue in comparative education, teachers college*. Columbia University. May, 12, p. 77/91, 2003.
- _____. **Literacy in theory and practice**. New York: Cambridge University Press, 1984.

RESSIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA NA LITERATURA DE CORDEL

Emanoela Luisiana Pereira¹
Solange Aparecida Medeiros²
Valdeci Batista de Melo Oliveira³

1. INTRODUÇÃO

Quando se fala em literatura brasileira, automaticamente pensamos nos célebres e consagrados nomes da nossa literatura, pois é comum elitizarmos a literatura e considerarmos culto somente aquilo que é aceito pelos renomados críticos, que por eles é canonizado. Dessa forma, a literatura de cordel torna-se uma literatura marginalizada, pois é um trabalho genuinamente popular.

O presente estudo não se propõe a discutir o que venha ser literatura ou não, pois seria uma discussão ampla que não caberia em um único artigo. Consideremos, neste trabalho, como literatura simplesmente toda forma de expressão escrita ou oral, de autores consagrados ou não.

A literatura de cordel tem essa denominação por se tratar de um tipo de literatura popular escrita em versos e que para ser comercializada, seus folhetos eram expostos em cordéis. Na França era denominada *littérature de colportage*, na Inglaterra, *chapbook*, na Espanha, *pliego suelto* e em Portugal, *folhas volantes* ou *literatura de cordel*. Sua temática, independente do lugar, consiste basicamente em dois tipos: histórias antigas conservadas na memória e oralidade que depois foram reproduzidas e adaptadas na escrita, bem como temas circunstanciais que tiveram repercussão nacional como enchentes e questões políticas.

¹ Aluna do curso de Pós-graduação Strictu Sensu da Unioeste – Mestrado Profissional - PROFLETRAS; professora da rede estadual de ensino. E-mail: emanuela.pereira@hotmail.

² Aluna do curso de Pós-graduação Strictu Sensu da Unioeste – Mestrado Profissional – PROFLETRAS; professora da rede estadual de ensino. E-mail: solangemedeiros_21@hotmail.com.

³ Professora doutora do curso de Pós-graduação Strictu Sensu da Unioeste- Mestrado Profissional – PROFLETRAS. E-mail: valzinha.mello@hotmail.com.

Essa literatura, que teve origem provável no século XVII, iniciou-se no Brasil com Silviano Pirauá de Lima e Leandro Gomes de Barros, sendo que o segundo foi o nome mais importante para o cordel no país, pois foi o responsável pela impressão e expansão do cordel brasileiro. Conforme Meyer (1980), o cordel adquiriu características próprias no Nordeste do Brasil e por intermédio de revendedores e editores, os folhetos foram acompanhando as migrações dos seus autores e expandindo-se em várias regiões brasileiras.

Atualmente essa atividade está ameaçada pela propagação dos meios de comunicação e por questões econômicas que dificultam a publicação e venda dos folhetos. Autores como Ariano Suassuna contribuem com a divulgação e valorização do cordel por meio da televisão como ocorreu com Auto da Compadecida que é composto de várias narrativas de cordel e contém personagens como João Grilo e Chicó, que protagonizam várias narrativas populares como, por exemplo, “As proezas de João Grilo”, de João Ferreira de Lima, texto anterior ao Auto da Compadecida.

2. O ESPAÇO DA MULHER NA LITERATURA DE CORDEL

Por se tratar de uma literatura popular, é natural encontrarmos em textos de cordel uma enorme carga de preconceitos e estereótipos, pois estes – preconceitos e estereótipos – são formados em nossa cultura e, quando não questionados, são propagados como verdades. Dessa forma, o personagem feminino que aparece nessas narrativas em versos é comumente agregado a preconceitos característicos de uma sociedade tipicamente patriarcal e moralista, sociedade esta que, segundo Simone de Beauvoir desde o início permitiu que o homem fosse soberano, uma vez que “o mundo sempre pertenceu aos machos” (p.81)

Sendo assim, este estudo analisa a presença da mulher, constantemente citada nas narrativas que, ora é tematizada como ser imaculado, e em outros momentos, é difamada, porém seja na imagem positiva ou negativa, é o poder do homem que sempre sobressai.

As narrativas que exploram o tema casamento, por exemplo, apresentam comumente, a mulher como uma espécie de “carga, fardo” a ser carregado pelo marido, como no poema intitulado “As consequências do casamento” de Leandro Gomes de Barros (p.77):

Não há loucura maior
Do que o homem se casar!
O peso de uma mulher
É duro de se aguentar,

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Só um guindaste suspende,
Só burro pode puxar.

Por forte que seja o homem
Casando perde a façanha,
Mulher é como bilhar,
Tudo perde e ele ganha,
Porque a mão da mulher,
Em vez de alisar arranha.

Há no poema toda uma carga de valores machistas, vigentes na sociedade patriarcal. Após o casamento, caberia ao homem responsabilizar-se pela mulher, assim ela se torna um “peso duro de aguentar” e, neste sentido, o homem que pensar em casamento só poderá ser um burro para querer carregar tão pesado fardo. Esta concepção negativa em relação ao casamento está presente em muitos outros poemas, entre eles “Costumes e usos antigos”, de Antônio Batista Guedes (p.17):

[...]De primeiro uma senhora
Fazia um bom vestido
Com nove covados de chita
E dizia ao marido:
Não deu seu dinheiro à toa
Porque a fazenda é boa
De um pano largo e fornido

Hoje qualquer mulherzinha
Compra quinze e dezesseis
Covados de chita bem larga
E inda acha escassez
No pano e diz ao marido:
Não saiu o meu vestido
Como o que fulana fez

Antigamente os casacos
Nas saias eram pregados
Tudo muito simplesmente
Sem rodapés nem babados
Eram uso inocente
Que faziam igualmente
Os pobres e os ilustrados

Hoje as senhoras fazem
O casaco decotado
A saia com bico e renda
E às vezes mais de um babado
Camiseta e saiotê
Gola, ponta e decote
E o mais que achar de agrado.

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

No poema, além da concepção negativa do casamento, temos evidenciado o estereótipo da mulher fútil, que gasta todo o dinheiro do marido com inutilidades, uma visão completamente inserida no modelo patriarcal, sob o qual à mulher se restringe o espaço da casa, espaço no qual, segundo os cordelistas, ela se ocupa de futilidades para passar o tempo. A contestação do eu-lírico neste poema é uma espécie de indignação por perceber que há uma tendência à emancipação da mulher que deixaria de ser submissa ao marido, fato este, inadmissível para uma sociedade, cujo “padrão duplo de moralidade, característico do sistema patriarcal, dá também ao homem todas as oportunidades de iniciativa, de ação social (...) limitando as oportunidades da mulher ao serviço e às artes domésticas.” (FREYRE, 2004, p.208).

Há ainda nos poemas de cordel uma outra imagem da mulher que corresponderia a uma mulher que é sedutora e retratada como objeto sexual, sendo fonte de exploração de acordo com os interesses masculinos. Embora ela também minta e trapaceie, assim como os homens, ainda está às margens dele e inserida no padrão patriarcal, como é o caso do cordel “História do boi leitão ou o vaqueiro que não mentia” de Francisco Firmino de Paula em que o pai usa a filha que é bela e esperta para trapacear o vaqueiro. Vejamos:

[...] vá ricamente vestida
com lindos trajes vermelhos
no próximo rio da fazenda
preste atenção meus conselhos
vá passear e levante
a roupa até os joelhos.

[...] amanhã você levante
té as coxas o vestido
s'ele chamar você diga
vou se fizer meu pedido
de matar o Boi Leitão
pra comermos um cozido.

[...] o pai lhe disse: amanhã
termine a sua aventura
vá passear e levante
a roupa até a cintura
e mande-o matar o Boi
que ele não se segura.

Os verbos no imperativo “vá, levante e termine”, indicam o autoritarismo do homem sobre a mulher. É ele quem dita as ordens, e a mulher deve obedecer às ordens sem contestar. Percebe-se também uma espécie de gradação em relação ao ato de sedução da

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

mulher sobre o vaqueiro, desencadeada pelas rimas de cada estrofe. Na primeira estrofe fica evidenciada pelos termos “vermelhos, conselhos, joelhos”, na segunda estrofe por “vestido, pedido, cozido” e na terceira estrofe por “aventura, cintura e não se segura”.

O ritmo é marcado por uma cadência de seis versos, dando uma ideia de repetição, insistência que fará com que a ação se concretize. Assim, temos um modelo de mulher ligado aos padrões de beleza associado à sedução, a mulher enquanto carne, conforme cita Freyre (2004, p.212):

...ora idealizada em extremo, ora exaltada pelas sugestões de seu corpo especializado para o amor físico. De seus pezinhos mimosos. De suas mãos delicadas. De sua cintura estreita. De seus seios salientes e redondos. De tudo que exprimisse e acentuasse sua diferença física do homem; sua especialização em boneca de carne para ser amolegada pelo homem. Pela imaginação do poeta e pelas mãos do macho.

No Auto da Compadecida, de Ariano Suassuna, esta mulher está expressa na personagem que é mulher do padeiro, uma mulher esperta, vaidosa, fogosa e que trai o marido constantemente, porém, ela não tem nome, é simplesmente denominada “mulher do padeiro”, uma propriedade do marido.

Um outro modelo feminino recorrente na literatura de cordel é a mulher enquanto ser imaculado, muitas vezes concretizada na imagem de Nossa Senhora, como “A chegada de Lampião no céu”, de Rodolfo Coelho Cavalcante.

[...]Formou-se logo o júri
Ferrabrás o acusador
Lá no Santo Tribunal
Fez papel de promotor
Jesus fazendo o jurado
Foi a Virgem o advogado
Pelo seu divino amor

Levantou-se o promotor
E acusou demonstrando
Os crimes de Lampião
O réu somente escutando
Ouvindo nada dizia
A Santa Virgem Maria
Começou advogando

Lampião de fato foi
Bárbaro, cruel, assassino
Mas os crimes praticados
Por seu coração ferino
Escrito no seu caderno

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Doze anos de inferno
Chegou hoje o seu destino

[...]Disse Jesus: Minha mãe
Vou lhe dar a permissão
Pode expulsar Ferrabrás
Porém tem que Lampião
Arrepende-se notório
Ir até o “purgatório”
Alcançar a salvação.

A mulher, nesses casos, é sempre libertadora, compadecida, a que perdoa, não deixando de ser um modelo patriarcalista no qual a mulher na perspectiva cristã é sempre boa, sabe perdoar, ceder. A narrativa, embora muito parecida com “O Auto da Compadecida”, de Ariano Suassuna, foi publicada anteriormente, mas em ambas, a função da mulher é a mesma, libertar, salvar e perdoar (e não ser liberta, salva, embora Maria tenha autoridade sobre Jesus, Ele está na condição de Filho e não de esposo). A mulher idolatrada no cordel, é aquela que é mãe, ao contrário da sogra, esta é motivo de escracho em vários cordéis, sendo em várias ocasiões, igualada a animais, como mulas, cobras, bestas, dragões, etc. Segundo Leandro Gomes de Barros:

A sogra do noivo não
Não é preciso selar
A sogra, a cobra, o lacrau
Estão isentos de pagar
Graças ao veneno desses
Sempre podem escapar.

É trágica a posição da mulher que não corresponde aos padrões de beleza, pois esta é um amargo motivo de escracho, como no texto de José Bernardo da Silva:

[...]
Geraldino disse ao conde:
- vou mandar ver sua jóia
Quando a feia apareceu
Disse o conde: eitapinóia!
Vejo- me agora forçado
Aguentar esta “bóia”.

Neste poema, a mulher por ser feia, está à margem da sociedade, à mercê dos homens e deve se casar com o primeiro que lhe quiser para não correr o risco de ficar solteira, ela é indigna do homem, tem menor valor e, ficando solteira, reafirma sua

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

indignidade, justifica o desprezo da sociedade, pois não foi digna de nenhum homem, foi descartada.

Mas essa dura realidade da mulher ganha outra dimensão quando adentramos nos anos 30 e, pela primeira vez, temos o registro de um cordel escrito por uma mulher. Maria Batista Pimentel publicou seu primeiro cordel em 1938 e sob o pseudônimo masculino de Altino Alagoano, tornou-se a primeira cordelista feminina no Brasil. A cordelista Salete Maria da Silva – cordelista contemporânea- reafirma esse fato histórico no folheto *Lugar de Mulher*:

Pseudônimo usou
Para a obra ser aceita
O marido orientou:
“Assim tudo se ajeita”
Tava pronto pra vender
Quem poderia dizer
Ser o autor a sujeita?

Fica evidenciado no poema que para uma sociedade tipicamente machista, a poesia representava o livre expressar do poeta e este era benefício exclusivamente masculino, por este motivo justifica-se o fato de Maria Batista Pimentel utilizar pseudônimo para tornar-se aceita. De acordo com Silvio Romero a estratégia utilizada por Maria não foi única, muitas mulheres autoras utilizaram dessa estratégia para que suas obras entrassem em circulação.

Assim, à luz dos conceitos modernos de libertação e conquista do espaço feminino, cansada da submissão e da visão estereotipada a seu respeito, a mulher ansiou pela liberdade; o que a levou a ocupar uma nova posição diante da vida, e impondo, de certa forma, outro olhar masculino. Vivencia Macedo Maia conquista o espaço feminino no cordel em 1970 com a publicação de seu primeiro cordel assinado com seu nome original, sem a necessidade de pseudônimo.

Percebemos então uma mulher que luta por seu espaço na Literatura e não se intimida ao defender seu papel na sociedade buscando manter-se em pé de igualdade ao homem; é o que percebemos no cordel de Salete Maria da Silva (2008):

O folheto de cordel
Que o povo tanto aprecia
Do singelo menestrel
À mais nobre academia
Do macho foi monopólio
Do europeu foi espólio
Do nordestino alforria

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

[...]
Só agora a gente vê
Mulher costurando rima
É necessário dizer
Que de limão se faz lima
Hoje o que é limonada
Foi águas podre, parada
Salobra com lama em cima

[...]
De sua cria cuidando
Cosendo calça e camisa
Para o homem cozinhando
Como vir ser poetisa?
Isto era coisa para macho
Até hoje ainda acho
Gente que assim profetiza.

Até porque o folheto
Era vendido na feira
E era um grande defeito
Mulher sem eira nem beira
Era preciso viagens
Contatos e hospedagens
Pra fazer venda ligeira

E durante muitos anos
Assim a coisa se deu
Em muitos cordéis tiranos
A mulher emudeceu
O homem falava dela
Mas não falava com ela
Nem ela lhe respondeu
[...]

Versos de todos os matizes
De toda forma e cor
Algumas são infelizes
Reproduzindo o horror
Do machismo autoritário
Consumismo perdulário
Que tanto as dominou
[...]

Aqui encerro meu verso
Cumprindo o meu papel
Se ele foi controverso
Deselegante ou pinel
Só quis dizer para o povo
O que pra alguém é novo:
Mulher também faz cordel!

A autora evidencia no histórico do cordel a constituição de uma sociedade tipicamente patriarcalista na qual ao homem tudo era permitido e à mulher reservava-se o

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

espaço da casa, da submissão, obediência e resignação, por outro lado, atualmente a mulher modifica este cenário de uma cultura engessada e mostra que “também faz cordel” e, portanto, também tem as mesmas condições de fala que o homem, a mulher agora não é assujeitada e sim, sujeito de seu discurso e protagonista de sua história.

O protagonismo feminino na Literatura de cordel alcançou dimensões inimagináveis a ponto de levar um homem a promover um discurso totalmente feminino, desconstruindo todo o ideário machista vigente na sociedade ao longo dos anos. É o que podemos perceber no cordel do paraibano Janduhi Dantas Nóbrega (2007, p 1-3)

Hoje em dia, meus amigos
os direitos são iguais
tudo o que faz o marmanjo
hoje a mulher também faz
se o homem se abestalar
a mulher bota pra trás.

[...]

Hoje o trabalho de casa
meio a meio é dividido
para ajudar a mulher
homem não faz alarido
quando a mulher lava a louça
quem enxuga é o marido!

[...]

Também tem cabra safado
que não muda o pensamento
que não respeita a mulher
que não honra o casamento
que a vida de pleibói
não esquece um só momento.

Era assim que Damião
(o ex-marido de Côca)
queria viver: na cana
sem tirar copo da boca
enquanto sua mulher
em casa feito uma louca...

... cuidando de três meninos
lavando roupa e varrendo
feito uma negra-de-ferro
de fome o corpo tremendo
e o marido cachaceiro
pelos botequins bebendo.

Mas diz o velho ditado
que todo mal tem seu fim
e o fim do mal de Côca

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

um dia chegou enfim
foi quando Côca de estalo
pegou a pensar assim:

"Nessa vida que eu levo
eu não tô vendo futuro
eu me sinto navegando
em mar revolto e escuro
vou remar no meu barquinho
atrás de porto seguro."

"Na próxima raiva que eu tenha
desse meu marido ruim
qualquer mal que me fizer
tomarei como estopim
e a triste casamento
eu vou decidir dar fim."

O propósito do autor é promover um discurso de libertação da mulher, embora esta, inicialmente no poema segue os mesmos padrões da mulher da casa bem aos moldes da sociedade patriarcal: a mulher que cuida da casa, do marido e dos filhos – a cuidadora – a mulher do lar, a Amélia. O que diferencia e transgride no discurso de Dantas são as expectativas de mudança, a insubmissão e a certeza de uma reação à toda opressão sofrida.

O poeta então apresenta uma sátira do chefe da família, do mantenedor, o homem da casa, que perde seu status de soberania e passa a se tornar mera mercadoria:

Estava Côca pensando
na vida quando chegou
Damião morto de bêbado
(nem boa-noite falou
passava da meia-noite)
e na cama se atirou!

Dona Côca foi dormir
muito trise e revoltada
contudo tinha na mente
a sua ação planejada
pra dar novo rumo à vida
já estava preparada.

De manhã Côca acordou
com a braguilha pra trás
deu cinco murros na mesa
e gritou: "Ô Satanás
eu vou te vender na feira
vou já fazer um cartaz!

Pegou uma cartolina
que ela havia escondido
escreveu nervosamente

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

com a raiva do bandido:
"Por um e noventa e nove
estou vendendo o marido".

[...]
Ficou na feira de Patos
no mais horrendo lugar
(na conhecida U.T.I.)
e começou a gritar:
"Tô vendendo o meu marido
quem de vocês quer comprar?"

Umas bêbadas que estavam
estiradas pelo chão
despertaram com os gritos
e uma do cabelão
perguntou a Dona Côca:
"Qual o preço do gatão?"

"É um e noventa e nove
não está vendo o cartaz?"
Dona Côca respondeu
e a bêbada disse: "O rapaz
tem uma cara simpática
acho até que vale mais".

Damião estava "quieto"
e de ressaca passado
com cordas nos pés e braços
numa cadeira amarrado
também tinha um esparadrapo
em sua boca colado.

A UTI dos Patos sugere um lugar reservado para os doentes física e moralmente, portanto é o lugar perfeito para expor o marido satirizado como feio e derrotado. O fato de estar amarrado e amordaçado também revela que agora "é a vez da mulher" é ela quem assume a liderança e resolve o destino do marido, numa total condição de soberania.

Começou a chegar gente
se formou a multidão
em volta de Dona Côca
e o marido Damião
quando deu fé, logo, logo
encostou o camburão.

Nisso um cabo da polícia
do camburão foi descendo
e perguntando abusado:
"Que é que tá acontecendo?"
Alguém disse: "Esta mulher
o marido está vendendo".

Do meio do povo disse

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

um velho em tom de chacota:
"Esse caneiro já tem
uma cara de meiotá
não tem mulher que dê nele
de dois reais uma nota".

E, de fato, ô cabra feio
desalinhado e barbudo
fedendo a cana e a cigarro
com um jeito carrancudo
banguelo, um pouco careca
pra completar barrigudo.

Nisso chegou uma velha
que vinha com todo o gás
e disse para si mesma
depois de ler o cartaz
"Hoje eu tiro o prejuízo
com esse lindo rapaz!".

Disse a velha: "Francamente!
Eu estou achando pouco!
Por 1 e 99?!"
Tome dois, nem quero o troco!
Deixe-me levar pra casa
esse meu Chico Cuoco!".

Saiu a velha enxerida
de braços com Damião
a polícia prontamente
dispersou a multidão
e Côca tirou por fim
um peso do coração.

Retornou Côca feliz
pra casa entoando hinos
a partir daquele dia
teria novos destinos...
Com os dois reais da venda
comprou de pão pros meninos!

A mulher ao "rifar" o marido coloca-o na condição de objeto, situação na qual a mulher é comumente enquadrada e, ao vendê-lo, passa a assumir o papel de chefe da família, a mantenedora que dá sustento aos filhos. Para que isso ocorra, ela precisou primeiro expulsar o marido. Em outras palavras, o cordelista permite a transgressão da mulher, porém não deixa de considerar que ela só protagonizará o papel de chefe da família se assumir uma posição semelhante à do homem, de uma certa forma masculinizando-a.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar nossa reflexão sobre a mulher, seja na literatura “consagrada”, ou na popular, a imagem que se cria da mulher não foge dos estereótipos impostos por uma sociedade imensamente marcada por uma cultura patriarcalista, na qual ao homem tudo é permitido e à mulher constantemente são impostas regras e padrões a serem seguidos, sejam eles padrões relacionados à beleza ou comportamento.

Segundo Simone de Beauvoir(1980, p.450) “a estrutura social não foi profundamente modificada pela evolução da condição feminina; este mundo, que sempre pertenceu aos homens, conserva ainda a forma que eles lhe imprimiram”. Acreditamos que a literatura de cordel pode abrir espaços nos quais seja possível a reconstrução e ressignificação da imagem da mulher. Que seja palco de testemunho presente do que sentem e como vêem a própria imagem e de como assimilam a cultura masculina ou a rejeitam, traçando novos caminhos em que sua voz possa ser ouvida, rompendo com a tradição cultural que destinou à mulher um lugar marcado de silêncio e estereótipos.

4. REFERÊNCIAS

- BATISTA, Sebastião Nunes. Antologia da literatura de cordel. São Paulo: fundação José Augusto, 1977.
- BEAUVOIR, Simone de. O segundo sexo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- DAUS, Ronald. O ciclo épico dos cangaceiros na poesia popular do Nordeste. Trad. Rachel Teixeira Valença. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1982.
- FREYRE, Gilberto. Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural no Brasil. São Paulo: Global, 2004.
- _____. Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob regime de economia patriarcal. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2003.
- MEYER, Marlyse. Autores de Cordel. São Paulo: Abril Educação, 1980.
- SUASSUNA, Ariano. Auto da Compadecida. Rio de Janeiro: Agir, 1978.

RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS: cultura e interdisciplinaridade na escola

Ivanete Vanzella Filippi Chiella¹
Kellys Regina Rodio Saucedo²
Vilmar Malacarne³

1. INTRODUÇÃO

Os enfrentamentos para aplicabilidade da Lei n. 10.639/2003, que trata do ensino da história do negro⁴ na África e no Brasil, e que no ano passado completou dez anos de existência, não se limitam a insuficiência de materiais didáticos sobre o tema ou nos impasses formativos dos professores quanto à diversidade cultural brasileira. As dificuldades residem, sobretudo, no preconceito ou na própria negação do preconceito. Em suas pesquisas Munanga (2013) verificou que “[...] alguns dirigentes de escola e professores recusaram-se a cumprir a lei, justamente porque “não existem preconceitos raciais em suas instituições”” (p. 8).

O preconceito aparece preponderantemente quando nas propostas curriculares despontam expressões como Candomblé, Umbanda ou outras que tem relação com às religiosidades de matrizes africanas e há maior resistência em ser abordado pelo professor de Ensino Religioso. Muitos professores tendem a posicionarem-se contrários ao estudo de outras culturas e religiões na escola, nesse ponto reside o equívoco e a desinformação sobre o tema.

¹ Especialista em Didática e Metodologia do ensino de Geografia e História. Aluna do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/Paraná). E-mail: ivanetevanzella@yahoo.com.br.

² Mestre em Educação. Aluna do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação para Ciência e Matemática. Bolsista CAPES/DS. E-mail: gildone@hotmail.it.

³ Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação/UNIOESTE. E-mail: vilmar.malacarne@unioeste.br.

⁴ A Lei n. 10639/2003 que altera o artigo 26 da Lei n. 9394/1996 determina para o Ensino Fundamental e Médio a inclusão do “[...] estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003, § 1º).

Quando as religiões brasileiras de matrizes africanas entram no espaço escolar como conteúdo disciplinar esse ponto não deveria ser entendido como uma prática educativa, que envolva o ensino das liturgias, dos rituais e dos dogmas religiosos. Na realidade, a inserção da cultura afro na escola é uma resposta para os milhões de africanos, homens e mulheres, que foram transladados do seu país de origem como escravos para o exercício de trabalhos forçados na América. Essa condição escrava é o que os distingue de outros processos migratórios, e em se tratando de resistência não é possível abordá-la sem falar de lugar em que essa luta se registrou, ou seja, na resistência religiosa.

De fato, as formas de resistência dos povos africanos tiveram seu início nos espaços de culto, nesse meio “[...]a resistência cultural vai se estruturar e se organizar clandestinamente em todos os sentidos: a resistência artística na música, dança, artes plásticas, organização social nos valores de solidariedade africana e do sistema de parentesco extenso” (MUNANGA, 2013, p. 11). Em publicações como as de Munanga e Gomes (2004); Gomes (2008); Santos (2010a); Santos (2010b); Freitas (2011); Gomes e Ferreira (2013) existem uma série de argumentos sobre a importância de que os estudos sobre a história da cultura africana sejam trabalhados na escola como recomenda a lei, anteriormente citada.

Nesse contexto de ensino se insere a pesquisa em questão, que tem por objetivo apresentar alguns elementos constitutivos da cultura e religião afro presente na literatura especializada sobre o tema. Nesta socializamos também os procedimentos e resultados obtidos, por meio de práticas educativas, realizadas com uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental. Alunos estes matriculados em uma escola estadual, na cidade de São Miguel do Iguaçu, no extremo Oeste paranaense.

2. BREVE CONTEXTO DA RELIGIÃO E DA CULTURA AFRO

O núcleo orientador das religiões de matriz africana é o culto a ancestralidade. O respeito e a crença na existência de forças espirituais evocadas pela tradição oral no culto aos antepassados regem a sacralidade do presente e apontam ações para o futuro. Conforme Oliveira (2003) os rituais e os elementos que compõem a visão de mundo na cultura afro tem sua origem no culto ancestral, ou seja,

Essa cosmovisão de mundo se refere na concepção de universo de tempo, na noção africana de pessoa, na fundamental importância da palavra e na oralidade como modo de

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

transmissão de conhecimento na categoria primordial da força vital na concepção de poder e de produção na estruturação da família, nos ritos de iniciação e socialização dos africanos e, é claro tudo isso assentado na principal categoria da cosmovisão africana que é a ancestralidade (p. 71).

Outra característica predominante nos cultos africanos é a incorporação de outras práticas religiosas, denominadas sincretismo religioso, muito embora, existem muitas discussões sobre esse conceito, ele é frequentemente usado por estudiosos das religiões.

Adinolfi (2013) atribui a essa multiplicidade de modalidades rituais à institucionalização e consolidação da cultura e religião afro na sociedade brasileira (entre 1850 e 1970). Essas relações de aproximação, unificação e diversificação tem haver, em geral, com os rituais do catolicismo, sendo dinâmicas religiosas que “[...] comportam alianças, mas também a rivalidade entre elas” (ibidem, p. 50). Nas décadas de 1980 e 1990 estudos indicavam que tais dinâmicas estavam mais distantes do campo competitivo e mais voltadas à pluralização do campo afro-religioso brasileiro (REIS, 1997; PARÉS, 2006; ADINOLFI, 2013).

Ainda, sobre o culto religioso africano destaca-se o predomínio da figura feminina, uma vez que “[...] a mulher tem um papel de destaque na vida social, cultural, política e muitas vezes econômica com voz e poder em sua comunidade” (SANTOS, 2010b, p. 7). A explicação para a organização da comunidade em bases matriarcais tem sua origem no continente africano e na visão de que as mulheres estabelecem relações com os mistérios da criação, por elas serem geradoras da vida terrena (OLIVEIRA, 2003). No entanto, no Brasil a pluralidade de modos e rituais tem aportes culturais muito específicos, que justificam a investigação desse campo. Na nação brasileira o panteão religioso não se reduz ao tronco jeje-nagô. De acordo com Gomes e Ferreira (2013) existem no país:

[...] os terreiros de Candomblés das nações Keto, Jeje, Angola, Ijexá, Efon e Xambá, o Batuque do Rio Grande do Sul, o Omolocô, o Terecô e algumas vertentes da Umbanda, em níveis diferenciados, constituem a base significativa das religiões de matrizes africanas no Brasil. Em cada um desses segmentos religiosos, há códigos socioculturais que reinstauram linguagens e símbolos de religiosidade africana [...]. (p. 15).

O reconhecimento da variedade de cultos e origens só pode ser compreendido a partir do estudo da história do negro no Brasil. Conforme Lei n. 10.639/2003 a escola tem o compromisso de explorar esses tópicos em todas as disciplinas que compõem a matriz curricular. Munanga (2013, p. 11) reforça o termo legislativo com o seguinte argumento: “A

religião é cultura e a lei recomenda que a história dessa cultura seja ensinada na escola pública sem confusão com as liturgias e os dogmas”.

Não se trata, destacada a fala de Munanga, de ensinar ou doutrinar as crianças para uma religião diversa da sua, mas inserí-las em um contexto histórico que expresse o encontro da África com as Américas, para compreensão dos processos de escravização, dominação e resistência dos povos africanos e de seus descendentes brasileiros. E, especificamente, em relação aos africanos refletir sobre a importância da religião, que representa o principal núcleo de resistência e frente estratégica, pois é por meio dos terreiros, que a resistência vai se estruturar e se organizar⁵ (ainda que clandestinamente em algumas épocas) para praticar o culto aos seus deuses e deusas no Brasil.

3. PRÁTICAS EDUCATIVAS ACERCA DA CULTURA E DA RELIGIÃO AFRO EM SALA DE AULA

A inserção da história e da cultura afro-brasileira na educação brasileira pode ser encaminhada por diferentes ações e métodos de ensino, a título de exemplo, destaca-se a literatura, a arte, a música, a dança, os jogos, a etnomatemática, a culinária, entre outras formas. Todas essas manifestações da diversidade cultural afro, se compartilhadas com as crianças, tem potencial para aguçar sua curiosidade por conhecer mais sobre a história da população africana no Brasil.

No campo literário as obras como as de Joel Rufino dos Santos, *A botija de ouro* (1938); Alaíde Lisboa de Oliveira, *A bonequinha preta* (1984) e Ana Maria Machado, *Menina bonita do laço de fita* (1986) são bons livros para uma abordagem positiva da cultura e da imagem do negro no país, conforme Lima (2005)

Se a pessoa acumula na sua memória as referências positivas do seu povo, é natural que venha à tona o sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade racial. O contrário é fácil de acontecer, quando se alimenta uma memória pouco construtiva para sua humanidade (p. 120).

A seleção criteriosa das obras literárias é importante para evitar que percepções negativas ou estereotipadas do negro ou da cultura afro entrem em sala de aula sem a devida problematização dos elementos formadores de visões preconceituosas sobre o tema.

⁵ Resistência que ocorre em todos os sentidos: na música, dança, artes plásticas, na organização social em torno de valores sociais de solidariedade, etc.

A questão da arte é abordada por Silva (2005) e registra o legado da cultura africana nas obras de arte moderna ou abstrata, praticada pelos povos africanos em acessórios e utensílios do dia-a-dia. Da arte africana, ainda, é possível mencionar o teatro, as artes visuais, a música e a dança. De acordo com a autora acima mencionada, o teatro existia muito antes da fama alcançada pelos gregos. Segundo Freitas (2011, p. 23) “O Irin Ajo, por exemplo, é uma tradição loruba, um jogo teatral que tem a função de proporcionar diversão e divertimento ao público”.

No caso da dança, esta faz parte do cotidiano de vida das comunidades afro, pois se insere no trabalho, nas tarefas domésticas, no ato de caminhar, nas expressões faciais e nos rituais de passagem que vão do nascimento para a adolescência e da vida adulta, para o casamento e a morte dos indivíduos. Freitas (2011) fala da simplicidade que envolve a confecção de instrumentos musicais que podem ser produzidos em sala de aula para que os alunos conheçam sua origem e função. Para essa autora “[...] com simples instrumentos, as crianças tem a capacidade de tocar com pouca técnica, canções educativas, cativando cada vez mais a curiosidade por outros instrumentos e músicas” (ibidem, p. 25).

Os estudos de Prandi (2000), Cascudo (2004), Ferretti (2007) e Ribeiro (2009) contribuem para compreensão das relações e do papel da cultura alimentar para cultura religiosa africana. De acordo com Cascudo (2004) os elementos vegetais de origem africana que mais rapidamente se adaptaram ao solo brasileiro foram: o inhame, a banana e a palma, da qual se extrai o azeite de dendê e a pimenta, *aframum malagueta*. O uso da pimenta no cotidiano alimentar africano influenciaria o uso das pimentas nativas, a princípio pouco valorizadas no preparo dos alimentos locais. Em geral, a pimenta, está presente nas comidas oferecidas ao orixá⁶ Exú nos cerimoniais ritualísticos.

É pertinente observar que havia muita resistência por parte dos negros escravizados para inserção dos alimentos nativos em sua dieta alimentar, muitos preferiam os inhames e as bananas às frutas da terra. “Esse aspecto pode justificar porque são pouco encontradas nos *pejis* – altares do Candomblé” (RIBEIRO, 2009, p. 2). Poucos, entretanto, conseguiram fugir do consumo da farinha de mandioca, pois esta fazia parte dos alimentos de consumo obrigatório dos trabalhadores das senzalas.

⁶ Entidade espiritual superior. Os orixás representam diferentes divindades e são cultuados pelos seguidores de diferentes cultos de matrizes africanas no Brasil.

É pertinente destacar que a ausência de muitos alimentos de origem africana também atingiu a alimentação votiva, na qual foram inseridas várias adaptações, com a inclusão, por exemplo: “[...] do milho nas comidas de Oxossi, Iemanjá, Omulú ou Xapanã que também gosta de pipocas, o feijão para Oxum, o fumo no culto de Irocô, e farinha de mandioca no amalá de Iansã” (CASCUDO, 2004, p. 163). Entretanto, as características dos rituais alimentares variam de acordo com as tradições de Candomblé presentes no território brasileiro. Segundo Ribeiro (2009, p. 4): “Cada nação carrega e difunde as tradições que remetem às regiões de origem de cultos. Essas diferenças [também] far-se-ão presentes em diversos aspectos de nação para nação, inclusive no tipo e preparo de alimentos a serem devotados aos orixás”. Outro aspecto destacado pelo autor é o fato de que muitos dos alimentos oferecidos aos orixás nos cultos de Candomblé, e aos santos sincréticos na Umbanda, fazem atualmente parte das mesas laicas do cotidiano brasileiro. Nesse caso, a culinária afro, também, pode ser inserida por meio do cardápio escolar na rotina dos alunos. Para Santos (2010b, p. 9) vivenciamos um momento único na história contemporânea que nos permite “[...] clamar pela liberdade e diversidade e conhecimento como ferramenta importante para educação das relações étnico raciais em respeito à população afrodescendente”.

Por entender esse como um posicionamento plausível é que uma ideia foi desenvolvida por professores e alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, na cidade de São Miguel do Iguaçu-PR, a partir da pesquisa e da exposição de ingredientes da culinária de origem africana. Estes ingredientes além de trazer informações sobre sua origem e utilização pelos negros escravizados no Brasil foram, posteriormente, aproveitados para degustação de um prato preparado na própria escola.

4. PROCEDIMENTOS E RESULTADOS

Durante o mês de novembro ocorrem as comemorações em memória ao dia da Consciência Negra. Atualmente, a cidade de São Miguel do Iguaçu-PR conta com sete escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio. O município teve o início de sua colonização por volta de 1930, sobretudo, com a chegada de imigrantes oriundos de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, a maioria deles italianos e alemães das primeiras frentes de colonização sulinas. Essa característica formativa do município reflete no predomínio religioso do catolicismo e do protestantismo.

A existência de uma comunidade quilombola nas delimitações do município é que traz singularidades para vida espiritual dos moradores de São Miguel do Iguaçu. Questão que tem repercussões no interior das escolas, local em que estudam os filhos dos moradores do Quilombo. Entendendo que a escola e os professores compartilham responsabilidades quanto ao desenvolvimento de práticas que incentivem a convivência respeitosa entre alunos de diferentes origens os professores de Ensino Religioso, Geografia e História se reuniram em torno de um projeto único: o desenvolvimento de práticas educativas, durante a semana da Consciência Negra, organizada por uma das escolas estaduais mencionadas, que agregassem conhecimentos da história, geografia, de práticas religiosas e da cultura alimentar e votiva afrodescendente.

Há alguns anos, na semana que antecede o dia 20 de novembro, são realizadas ações diversificadas sobre os costumes e a cultura afro. No ano de 2013 a ênfase das atividades esteve sobre a vida e a religiosidade, enquanto forma de resistência, dos negros escravizados nas senzalas e nas lavouras de cana de açúcar.

Das turmas participantes destacou-se à iniciativa própria dos alunos de um 7º ano do Ensino Fundamental, que por meio de pesquisas realizadas na internet e em livros da biblioteca escolar localizaram aspectos da culinária, identificando um grupo de alimentos de origem africana, que foram integrados a culinária brasileira, entre eles: quiabo [todos os tipos], os hibiscos, o inhame [todas as variações], o gengibre amarelo, a galinha d'Angola⁷, etc. Do resultado dessa atividade professores e alunos em ação colaborativa juntaram ingredientes para elaboração de um prato que levasse em seus ingredientes alimentos de origem africana e, ao mesmo tempo, relembrassem as adaptações alimentares a foram sujeitados os negros nas terras brasileiras. A opção foi pela produção de cocadas de mandioca (receita em ANEXO), agregando um dos alimentos de consumo diário dos escravos africanos, no caso a farinha de mandioca, a um alimento de origem africana, o doce de cocada⁸. A produção foi partilhada com os demais alunos do colégio que antes da degustação participavam da exposição dos dados coletados pelos alunos do 7º ano e faziam perguntas sobre a história, religião e a cultura afro. Essa atividade não apenas dinamizou o processo de aprendizagem dos alunos, mas aumentou o interesse destes pelo assunto,

⁷ Denominada também como conquém ou etú, essa ave é essencial na maioria dos cerimoniais religiosos afro por ser portadora de grande força vital. Não há registro do seu uso para fins culinários nas senzalas.

⁸ Nos cerimoniais a cocada e a bala de coco são as principais oferendas às divindades que representam as crianças.

levando-os a transmitir o conhecimento adquirido em suas pesquisas com os demais colegas, assim como o preparo e degustação de comidas típicas. A investigação da cultura alimentar afro se constituiu como uma porta para o diálogo com a história, a geográfica e a religiosidade desses povos, rompendo com uma significativa parcela de preconceitos enraizados na sociedade são-miguelense.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na escola pessoas de diferentes origens e culturas se encontram, nela circulam os mais variados fenótipos. Muitos por suas características ou origem étnica são vítimas do preconceito ou sofrem algum tipo de discriminação. Sentimentos que podem comprometer o desenvolvimento e as relações sociais que a criança estabelece, vindo a prejudicar até mesmo os processos de ensino e de aprendizagem. Por essas questões é latente a formação que atente para princípios de alteridade, ou seja, de compreensão de si mesmo e do outro, conforme Delors (2003):

A educação deve, pois procurar tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, e deve ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas (...). O conhecimento das outras culturas torna-nos, pois, conscientes da singularidade da nossa própria cultura mas também da existência de um patrimônio comum ao conjunto da humanidade (p. 48).

Práticas educativas frequentes e simples como as que foram empreendidas por alunos e professores do 7º ano do Ensino Fundamental, na cidade de São Miguel do Iguaçu, representam passos para uma iniciativa de respeito e diálogo com elementos da cultura afro. Isso permite que as crianças compreendam que “[...] tanto a cultura que norteia a vida da família dela quanto as que os outros vivenciam tem o seu valor, sua beleza [seu sabor] e tem de ser respeitadas” (FREITAS, 2011, p. 26). A intenção também foi a de que os alunos conseguissem perceber a existência de diferentes nações de Candomblé, difundidas no Brasil, e que essas apresentam particularidades em se tratando do tipo e do preparo de alimentos votivos, mas que também fazem parte da cultura culinária do cotidiano das nações afro, integradas na mesa brasileira (RIBEIRO, 2009).

Ao apresentar com maior frequência aos nossos alunos, temáticas que evocam as diferentes culturas encontradas no Brasil, propiciamos a estes a percepção de que vivemos em um país caracterizado pela multiplicidade de crenças e culturas.

6. REFERÊNCIAS

- ADINOLFI, M. P. F. A pluralização do campo afro-religioso no Brasil e a emergência dos candomblés congo-angola. In: FIGUEIREDO, J. (org.). **Nkisi na Diáspora: raízes religiosas Bantu no Brasil**. São Paulo: Acubalin, 2013, p. 49-64.
- BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 10 jan. 2003. Brasília: Congresso Nacional, 2003.
- CASCUDO, L. C. **História da alimentação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.
- DELORS, J. et. al. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.
- FERRETTI, S. F. Festas religiosas populares em terreiros de culto afro. In: BRAGA, S. I. G. **Cultura Popular, Patrimônio Imaterial e Cidades**. Manaus, EDUA/ FAPEAM, 2007, p. 77-99.
- FREITAS, D. F. **A inserção da história e da cultura afro-brasileira na Educação Infantil**. TCC (Graduação em Pedagogia). 45f. Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2011.
- GOMES, N. L. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. do (orgs.). **Indagações sobre o currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2008, p. 17-48.
- GOMES, N. L.; FERREIRA, A. C. Educação e diversidade: a ignorância religiosa no caminho do preconceito. In: FIGUEIREDO, J. (org.). **Nkisi na Diáspora: raízes religiosas Bantu no Brasil**. São Paulo: Acubalin, 2013, p. 12-29.
- LIMA, H. P. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Continuada: Alfabetização e diversidade, 2005, p. 101-123.
- MACHADO, A. M. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Melhoramentos, 1986.
- MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global: Ação Educativa, 2004. Coleção *Viver, Aprender*.
- MUNANGA, K. Prefácio. **Nkisi na Diáspora**. In: FIGUEIREDO, J. (org.). **Nkisi na Diáspora: raízes religiosas Bantu no Brasil**. São Paulo: Acubalin, 2013, p. 8-11.
- OLIVEIRA, A. L. de. **A bonequinha preta**. São Paulo: Editora Lê, 1938.
- OLIVEIRA, E. D. de. **Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. Fortaleza: LCR, 2003.
- PARÉS, L. N. **A formação do Candomblé**. História e ritual da nação jeje na Bahia. Campinas: Editora Unicamp, 2006.
- PRANDI, R. De africano à afro-brasileiro: etnia, identidade e religião. **REVISTA USP**, São Paulo, n. 46, p. 52-65, junho/agosto 2000. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/46/04-reginaldo.pdf>>. Acesso em: 6 ago. 2014.
- REIS, J. J. **Identidade e diversidade étnicas nas irmandades negras no tempo da escravidão**. Tempo, v. 2, n. 3, p. 7-33, 1997.
- RIBEIRO, P. H. M. Comida e religiosidade: dos cultos afro-brasileiros para a história da alimentação brasileira. In: Semana de Humanidades, Natal, p. 1-6, 2009. **Anais...** Natal: UFRN, 2009.
- SANTOS, E. P. dos. **Formação de professores e religiões de matrizes africanas: um diálogo necessário**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010a.

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

SANTOS, S. O. A religiosidade de matriz africana e o contexto escolar. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL: EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, IV, Laranjeiras, SE, p. 1-11, set. 2010. **Anais...** Laranjeiras, set. 2010b.

SANTOS, J. R. dos. **A botija de ouro**. São Paulo: Editora Ática, 1984.

SILVA, M. J. L. da. As artes e a diversidade étnico-cultural na escola básica. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Continuada: Alfabetização e diversidade, 2005, p. 124-139.

ANEXO

Receita Cocada de Mandioca

2 pratos de mandioca crua ralada.

1 prato de açúcar.

1 colher de margarina

Coco ralado a gosto.

Modo de preparo:

Numa panela coloque a margarina para derreter, em seguida coloque a mandioca crua ralada, mexa bem. Adicione o açúcar e o coco ralado, mexendo sem parar. Quando começar a desprender do fundo da panela, unte uma bandeja ou refratária com margarina, retire pequenas porções da panela, no formato de cocadas, e coloque para esfriar e secar.

**RESSIGNIFICANDO OS CONTOS DE FADAS: a subversão dos estereótipos femininos em A
moça tecelã, de Marina Colasanti**

Valdeci Batista de Melo Oliveira¹
Renata Zucki²
Danielle Bin dos Reis³

1. INTRODUÇÃO

O conto de fadas é, ainda hoje, um tema muito abordado e discutido, tanto no meio acadêmico, quanto no campo do entretenimento, haja vistas a grande quantidade de livros, animações e filmes que versam, de diferentes maneiras, sobre o assunto. Assim, o conto de fadas, apesar dos variados enfoques, releituras e adaptações, ainda faz parte da cultura literária da maioria das sociedades, especialmente do universo infantil. E é exatamente por envolver a fantasia e a imaginação que esse gênero é visto como um objeto de temas “inocentes” capaz de promover a formação e instrução das crianças, devido a sua capacidade de ajudar os pequenos a lidarem com os conflitos internos, próprios do processo de crescimento.

Contudo, apesar de terem suas tramas baseadas nas ações de protagonistas que enfrentam grandes obstáculos antes de triunfarem contra o mal, os contos de fadas possuem toda uma simbologia e construção de estereótipos que reforçam a ideologia da cultura patriarcalista. A partir desse panorama, nossa primeira intenção, nesse trabalho, é mostrar que este universo não é tão “ingênuo” assim, ou seja, que tais obras foram criadas e moldadas conforme as influências históricas, sociais e culturais nas quais se inseriam, e que, portanto, apresentam uma função social definida de acordo com sua época. Sendo assim, destacamos a necessidade de questionar essa ideologia sobre o feminino, que tem sido repassada durante muito tempo por meio dessas histórias, propondo uma desmistificação

¹ Professora Doutora do Departamento de Letras, Unioeste – Cascavel. valzinha.mello@hotmail.com

² Mestranda do PROFLETRAS, Unioeste – Cascavel. profrenatazt@gmail.com

³ Mestranda do PROFLETRAS, Unioeste – Cascavel. daniellebin@hotmail.com

das mesmas, por considerarmos que elas não condizem mais com os perfis e papéis femininos encontrados na atualidade.

Para tanto, exploramos uma proposta de leitura dialógica e intertextual do conto *A Moça Tecelã* (1985), da autora Marina Colasanti. Em sua riqueza e polissemia, o conto dá ênfase à importância de se repensar o conceito de casamento e do papel da mulher, tanto no relacionamento conjugal quanto consigo mesma, aspectos que ancoramos nas reflexões de Coelho (1993).

Fundamentados nos conceitos de dialogismo e intertextualidade de Bakhtin (2003) e Kristeva (2005), traçamos uma análise crítica desse conto, demonstrando que é possível estabelecer uma interpretação diferenciada do papel exercido pelas mulheres, na contemporaneidade, em uma sociedade regida, majoritariamente, por homens. Assim, o objetivo principal deste trabalho é o de contribuir para a formação leitora dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental por meio de uma leitura consciente das opções estéticas da autora Marina Colasanti, as quais demonstram que o universo do gênero conto de fadas foi usado como resistência e questionamento à tradição patriarcal.

Além disso, a constituição de um leitor crítico é consequência, também, de uma pedagogia inclusiva, que promova a formação social do aluno a partir da compreensão e valorização das diferenças de gênero, de raça, de sexualidade, entre outras. Ao pensarmos a leitura literária enquanto instrumento que possibilita a reflexão sobre a inclusão social, compreendemos que o aluno pode pensar seu espaço social a partir das subjetividades do texto literário, daí a necessidade de se trabalhar obras, já no início do processo de escolarização, que desmascarem e questionem a realidade. Enfim, a leitura intertextual possibilita ir além da superfície do texto, pois “[...] as malhas do texto remetem também para fora de si, pois é provocação e convite à leitura” (ECO, 2003, p. 218). Possibilitar ao leitor ir além da tradição estética reaviva a função social da literatura, por isso, finalizamos nosso trabalho aportando-nos nas reflexões de Cândido (1972), para quem a literatura constitui-se em uma ferramenta humanizadora e emancipadora em potencial, assumindo, assim, papel fundamental nesse processo da inclusão social.

2. UMA PROPOSTA DIALÓGICA E INTERTEXTUAL DE LEITURA DOS CONTOS DE FADAS: A MOÇA TECELÃ.

Criados inicialmente para o público adulto, os contos de fadas só passaram a receber este nome e a destinar-se ao público infantil no final do século XVII, quando Charles Perrault, na corte do rei Luís XIV, iniciou a compilação de histórias e relatos orais guardados pela memória do povo (narrativas maravilhosas de fontes orientais, fontes célticas e fontes europeias), estabelecendo, assim, o primeiro núcleo da literatura infantil ocidental; embora, não tenha sido essa sua primeira intenção, como nos aponta Nelly Novaes Coelho:

[...] a preocupação de Charles Perrault, nesse início de recriação da literatura folclórica, estava longe de ser com a infância. Só após sua terceira adaptação, *A pele de asno* (também um conflito feminino, ocasionado pelo desejo incestuoso de um pai por sua jovem filha), é que se manifesta sua intenção de produzir uma literatura para crianças (COELHO, 1998, p. 67).

De acordo com Coelho (1998), a partir deste momento, Perraut dedica-se a redescobrir a narrativa popular maravilhosa por dois motivos: o primeiro é provar que as histórias nacionais orais podiam ser tão boas quanto os antigos clássicos da literatura, e o segundo, divertir as crianças, principalmente as meninas, direcionando sua formação moral. Observamos, assim, que os contos de fadas surgem a partir de uma intenção social, em um movimento histórico cultural híbrido, no qual costumes, valores, conhecimentos e discursos de diferentes sociedades dialogam entre si, sendo representados artisticamente. E é exatamente essa compreensão dos elementos intertextuais que compõe o texto literário, que destacamos ser um importante caminho para se chegar à formação crítica do leitor.

Neste ponto, cabe-nos aprofundar o que entendemos por elementos intertextuais ou intertextualidade. Intertextualidade é um termo cunhado por Julia Kristeva (2005), que ao tecer considerações a respeito da teoria dialógica de Mikhail Bakhtin, elaborou e firmou tal conceito indicando que “[...] todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto.” (KRISTEVA, 2005, p. 68). De forma sucinta, o conceito pode ser definido, então, como diálogo entre textos, o que nos remete diretamente ao dialogismo.

Bakhtin (1992) concebe o dialogismo como propriedade fundamental da linguagem (seja como língua, seja como discurso), princípio que se estende à sua concepção de mundo e de sujeito. Para o autor, a palavra de um é inevitavelmente atravessada pela palavra do outro, de modo que nenhum enunciado é, portanto, inédito ou original, assim como nenhum enunciado origina-se no sujeito em si. Tudo, enunciados e sujeitos interlocutores,

relacionam-se num processo interacional, de maneira que todo enunciado responde e é permeado por enunciados anteriores, e essa relação corresponde ao dialogismo. Considerando que, assim como um texto, o ser humano é tecido discursivo, portanto dialógico e fundado nos processos sociais (princípios de alteridade e intersubjetividade), o dialogismo reflete também a interação entre os sujeitos. O dialogismo pode, então, ser compreendido em duas dimensões: como diálogo entre discursos e como diálogo entre sujeitos, os quais são constituídos no discurso.

Ao compreendermos, então, que os discursos são perpassados por outros discursos, a produção de sentido de um texto, demanda a ativação de conhecimentos adquiridos por meio de outros textos; bem como a prática de leitura e interpretação também requer a consideração de uma série de conhecimentos advindos da leitura de textos anteriores. Em muitos textos, identificamos através de elementos linguísticos e não linguísticos, a presença de outros textos neles, conduzindo o leitor/interlocutor a perceber a ligação intertextual por meio de inferências. “A retomada de texto(s) em outro(s) texto(s) propicia a construção de novos sentidos, uma vez que são inseridos em uma outra situação de comunicação, com outras configurações e objetivos” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 86).

Para uma leitura intertextual, o conhecimento de outros textos estéticos e culturais possibilita ao leitor o desenvolvimento da habilidade de contrastar, o que pode ser visto como um exercício de identificação da polifonia do texto analisado. Nessa perspectiva, consideramos importante iniciarmos a análise do conto *A moça tecelã*, com um retorno às origens das personagens tecelãs, ou seja, com a retomada de outros textos anteriores a ele e com os quais mantém uma relação de intertextualidade.

Encontramos na mitologia grega, a lenda de Aracne, uma tecelã que desafia uma divindade para um concurso de tecelagem e que, por ser melhor que a deusa, é transformada em aranha. Há, também, Ariadne, do mito do Minotauro, que orienta Teseu a sair do labirinto, no qual o monstro se abrigava, seguindo o novelo de lã que marcava o caminho.

Na literatura clássica, observamos na obra *Odisseia*, a esperta Penélope, que tecia de dia e desmanchava à noite, com o propósito de adiar a escolha do novo marido e esperar por seu amado Ulisses. Há ainda, nos contos tradicionais dos Irmãos Grimm a história de *As Três Parcas*, que narra a trajetória de uma pobre moça que desejava se casar e recebeu

ajuda das senhoras fiandeiras. O conto Rumpelstiltskin, dos mesmos autores, aborda uma personagem que transforma fios de linho em fios de ouro ao tecer; além da velha que fiava no alto da torre, cujo fuso feriu a jovem Bela Adormecida, entre outras. Como vimos, o ato de tecer relaciona-se, principalmente, a uma atividade tradicionalmente feminina e está ligada à capacidade de criar e transformar. Segundo Coelho (1987), esta relação já advém desde a Antiguidade, pois o ato de fiar (com fuso e roca) era atribuído à mulher, ou seja, vinculado ao feminino e ao seu poder de tecer novas vidas.

Assim, percebemos que a opção da autora Marina Colasanti por uma protagonista tecelã não é gratuita. Viver x tecer e viver x escrever estão imbricados na composição desse conto que, de acordo com Umberto Eco (2003), pode ser classificado como uma metanarrativa. Sobre a metanarratividade, Eco afirma:

A metanarratividade, enquanto reflexão que o texto faz sobre si mesmo e sobre a própria natureza, ou intrusão autorial que reflete sobre o que se está contando e talvez convide o leitor a compartilhar de suas reflexões, é bem mais antiga do que o pós-moderno. [...] Admito que no romance moderno a estratégia metanarrativa se faz presente com maior insistência e aconteceu-me de, para exasperar a reflexão que o texto conduz em si mesmo, recorrer àquilo que chamarei de “dialoguismo artificial”, isto é, colocar em cena um manuscrito sobre o qual a voz narradora reflete, tenta decifrar e julgar no momento mesmo em que narra (ECO, 2003, p. 199-200).

Na prática textual, uma metanarrativa é todo o discurso que se volta para si mesmo, questionando a forma como a própria narrativa é produzida. Assim, na leitura deste conto, observamos a habilidade de a autora tecer, por meio da subjetividade da personagem, a transgressão do universo patriarcal, bem como da própria estrutura do gênero conto de fadas. Ou seja, a desconstrução proposta por Marina Colasanti pode ser identificada tanto na estrutura composicional do gênero textual quanto na forma como os papéis femininos de submissão são questionados pela tecelã.

No que se refere à subversão da tradicional organização linguística e estrutural dos contos de fadas, observamos que *A Moça Tecelã* não contempla o famoso *Era uma vez...* em seu início. A habitual expressão que representa, no conto tradicional, a entrada no mundo maravilhoso é substituída por um relato do cotidiano da moça ao tear, o qual só é revelado como mágico no decorrer do conto. Da mesma forma, temos o encerramento do conto substituindo a clássica marca *E foram felizes para sempre...*, novamente, pelo relato sutil do recomeço de um novo dia da moça que tece, demonstrando que a busca pela felicidade é um processo diário e contínuo.

Além disso, nos contos clássicos (como por exemplo *A bela adormecida*, *Cinderela*, *Branca de neve*, entre outros) a felicidade da mulher, que é ameaçada por problemas exteriores a ela, depende da intervenção do príncipe, o qual constitui-se, assim, no herói da história. Já no conto de Marina Colasanti, isso é bem diferente, a protagonista vivia feliz, entretanto é ela mesma que sente a necessidade de buscar um companheiro: “Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou seria bom ter um marido ao lado” (COLASANTI, 1985, p. 44). Mas, à medida que a história se desenrola, notamos que “o príncipe” vai se tornando antagonista da moça, uma vez que passa a exigir dela apenas trabalho e bens materiais. Assim, o “príncipe” é o próprio “vilão”, não por fazer grandes maldades, mas sim por seu egoísmo. Não há nenhuma bruxa para separá-los ou fazê-los infelizes, o próprio relacionamento leva à tristeza e ao conflito. Portanto, ao se opor à reprodução dos enredos clássicos, *A moça tecelã* nega, mais uma vez, a repetição da própria estrutura do gênero.

Já no que diz respeito à subversão dos estereótipos acerca da figura da mulher presentes nos contos tradicionais, destacamos como a autora Marina Colasanti investiga e problematiza a condição da mulher dentro do patriarcalismo, principalmente em relação ao conceito de casamento, da autonomia e identidade feminina, fazendo da fantasia um instrumento de desmistificação do real, em vez de camuflá-lo; como veremos na seção a seguir.

3. RESSIGNIFICANDO OS CONTOS DE FADAS

Além da maestria linguística com que Marina Colasanti tece *A moça tecelã*, por meio de uma linguagem marcada pela sua aguçada sensibilidade no manejo com as palavras, a autora constrói, também, uma ‘desnaturalização’ da visão patriarcal acerca da mulher, que se dá tanto no papel de autora, quanto no de sua personagem.

Na tradição, o fazer literário é apropriado e comandado pelo homem, consolidando e estratificando certa visão da mulher, de acordo com as convenções sociais e políticas de cada época. Como aponta Coelho (1993), esta prática e este discurso contribuíram para que as mulheres desenvolvessem a concepção que tinham (e ainda tem, em grande parte) de si mesmas e que, ainda hoje, enfrenta dificuldades para ser modificada. Seu lugar, antes, era marcado pelo silêncio, espera, submissão, sofrimento, saudade, lágrimas, doença e morte. Na ficção, as personagens femininas eram como fantoches controlados pelo homem.

Somente a partir das décadas de 70 e 80 do século XX que começa a se estabelecer a busca da identidade feminina. Aos poucos, a mulher passa a buscar sua própria voz. Sobre esse cenário e o sentimento que imperou na produção feminina que se iniciou junto à explosão do conto, Nelly Novaes Coelho (1993) reporta-se à Lygia Fagundes Telles, através da fala de uma de suas personagens do romance *As meninas*, de 1975: “Sempre fomos o que os homens disseram que nós éramos. Agora somos nós que vamos dizer o que somos” (COELHO, 1993, p. 12).

Nelly Coelho (1993) cita a própria Marina Colasanti, a qual também define essa mudança na visão feminina em seu livro *Mulher daqui pra frente*, publicado em 1981:

[...] somos mutantes, mulheres em transição. Como nós, não houve outras antes. E as que vierem depois serão diferentes. Tivemos a coragem de começar um processo de mudança. E porque ainda está em curso, estamos tendo a coragem de pagar por ele. [...] Saímos de um estado que embora insatisfatório, embora esmagador, estava estruturado sobre certezas. Isso foi ontem. Até então ninguém duvidava do seu papel. Nem homens, nem muito menos mulheres. [...] Mas essa certeza nós a quebramos para poder sair do cercado. (COELHO, 1993, p. 13)

Assim, percebemos que a mulher desse período está em uma fase de busca, questionamento, descoberta; ela está voltada para a reflexão, tanto em relação a seu papel enquanto mulher, quanto em relação a seu meio social, o que leva suas obras a serem permeadas por essas preocupações; perfil este observado na tessitura de *A moça tecelã*.

Apesar do maravilhoso dos contos de fadas poder ser considerado ultrapassado no mundo contemporâneo, haja vistas o acelerado desenvolvimento tecnológico e as mudanças nas formas de interação social, Colasanti demonstra interesse na retomada dessa temática por considera-la importante na a formação da criança. A autora, na apresentação de *Uma ideia toda azul* (obra que encerra o conto *A moça tecelã*), aponta que:

Muda a realidade externa. Mas a nossa realidade interior, feita de medos e fantasias, se mantém inalterada. E é com esta que dialogam as fadas interagindo simbolicamente, em qualquer idade, e em todos os tempos. (COLASANTI, 1985, p. 4)

Marina Colasanti traz para os seus contos de fadas o espírito conflitivo que marca a existência humana na sociedade contemporânea. Misturando realidade e ficção, o trágico e a busca da felicidade, a autora constrói narrativas que falam de sentimentos e sensações presentes no mundo moderno. Diferente dos contos clássicos, onde a história é mais superficial e atemporal, os contos de Colasanti vão fundo nos pensamentos das

personagens, as quais apresentam um universo interior rico e mudam sua maneira de pensar ao longo da narrativa (ao contrário das princesas tradicionais, que são personagens planas e seguem iguais do início ao fim), além de encerrarem uma reflexão pertinente ao contexto social e histórico do momento em que foram produzidos.

Embora indicada para o público infantil, o conto *A moça tecelã* concentra importantes reflexões acerca do relacionamento conjugal. Nele, a mulher apresenta três momentos: o da liberdade de escolha, o da repressão e submissão (determinado pelo marido) e, por último, o da liberdade solitária. Essas três fases são significativas para uma leitura intertextual do texto em relação aos contos de fada, pois estão associadas às lutas das mulheres contemporâneas.

De início, apresenta uma situação em que a protagonista, embora sozinha, vive harmoniosamente a vida que escolheu para si. Ela tem liberdade e poder para realizar seus objetivos e fazer suas escolhas, direcionando os rumos de sua própria vida; trata-se de uma mulher livre: “Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza” (COLASANTI, 1994, p. 44). Percebemos, assim, que o tecer é trabalho e é liberdade, remetendo-se à independência e criatividade da mulher.

Contudo, desejou ter alguém ao seu lado, e ao realizar o sonho de ter um marido, começa a sentir-se só, prisioneira de sua condição matrimonial. A princípio não dizia nada, não tinha coragem suficiente para enfrentar a situação, submetendo-se a tudo que o marido lhe impunha. Percebemos, nessa configuração da moça tecelã, a representação de toda uma classe feminina, que habitualmente se anula para viver à sombra daquele que, através dos tempos, sempre representou a superioridade, o homem. Ideologicamente, observamos que o espaço da mulher está sendo violado pela incorporação e manutenção do discurso patriarcalista.

Mas, em vez dar ênfase à submissão da moça ao marido ou apresentar uma solução mágica para os problemas, o conto termina mostrando uma nova mulher, que, com coragem, segurança, ousadia, imaginação e criatividade, transforma sua vida, a partir do momento em que se sente livre para tomar suas próprias decisões.

[...]ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio. [...] pela primeira vez pensou como seria bom estar sozinha de novo, [...] Desta vez não

precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e, jogando-a de um lado para outro, começou a desfazer seu tecido. (COLASANTI, 1985, p. 45)

Assim, a moça tecelã vai em busca do seu eu: renuncia tudo aquilo que a reprimia, fazendo o seu caminho ao contrário, dando-se o direito de mudar de ideia e desfazer o que havia feito. Juntamente à dialética do relacionamento, podemos ver, nesta passagem, a própria trajetória feminina na história. Historicamente a mulher começa silenciosa, doméstica, submissa, vivendo em função do marido e da família, quando então (na contemporaneidade) passa a questionar-se e a refletir sobre seu lugar no mundo e nas relações, ou seja, que tem o direito à liberdade.

Como observamos, o conto traz, em suas entrelinhas, uma oposição ao universo masculino e à opressão feminina. Com isso, ao explorarmos uma leitura intertextual e dialógica do texto, potencializamos o poder de humanização e de formação da literatura infanto-juvenil, pois saímos da redoma estruturalista da narrativa para situar o texto literário como um construto histórico relevante na constituição social do leitor. E é exatamente essa possibilidade de o leitor ir além da tradição estética que reaviva a função social da literatura e contribui para o processo da inclusão social; como demonstraremos na última seção de nosso trabalho.

4. A LITERATURA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL

Antônio Candido (1972), em seus estudos sobre Literatura, aponta as várias e essências qualidades humanas que podem ser potencializadas pela leitura literária, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, o refinamento das emoções, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e das relações humanas. Seja na forma de ficção, poesia ou ação dramática, a literatura corresponderia à necessidade de absorver, transformar e modificar a realidade do leitor, transmitindo ideias e emoções.

De acordo com Antônio Candido (1972), a Literatura pode ser compreendida como arte que transforma e humaniza o homem e a sociedade na qual ele vive. O autor atribui à Literatura três funções: A função psicológica, que possibilita ao ser humano adentrar em um mundo de imaginação e fantasias, despertando momentos de reflexão e interiorização. A função formadora, tendo em vista que a literatura atua como instrumento educativo indireto, por possibilitar ao leitor experimentar (por meio do outro: o autor e seu texto) o

contato com diferentes realidades, visões de mundo e convenções sociais; pois, de acordo com a visão do autor,

[...] a literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial. [...] Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, [...], ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela. [...] Ela não corrompe nem edifica portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (CANDIDO, 1972, p. 805-806)

E, finalmente, a última função da Literatura apontada por Candido (1972) é a social; que é a própria representação da sociedade e do homem; ou seja, é a função ímpar que tem a literatura de retratar, denunciar e desmascarar a condição humana em seus diversos contextos e realidades ao longo do tempo.

Constituindo-se em um direito humano, o acesso à literatura é fundamental, pois contempla uma possibilidade de conhecimento e reflexão aos sujeitos contra o poder arbitrário da classe dominante ou de segmentos sociais privilegiados (homens, brancos, ricos, etc.). Assim, a leitura literária pode ser encarada como instrumento para o exercício da liberdade de expressão e de compreensão do outro; ou seja, a literatura pode ser um caminho para ultrapassarmos o discurso da tolerância rumo ao discurso da socialização e da inclusão.

Na perspectiva da humanização e emancipação dos sujeitos, propiciados pela literatura, a leitura intertextual, por ir além da questão estética do texto, proporciona novas experiências que trazem uma dimensão mais ampla da humanidade, haja vistas abranger os diálogos históricos, culturais e artísticos de diferentes épocas e lugares.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos percorrer caminhos de ressignificações dos contos de fadas tradicionais por meio de uma leitura intertextual e dialógica do conto *A moça tecelã*, de Marina Colasanti. Não pretendemos insinuar, com isso, que a leitura de tal gênero seja abandonada ou substituída por contos contemporâneos (a exemplo de *A moça tecelã*), haja vistas os contos de fadas ainda serem muito presentes e significativos em nossa sociedade, especialmente para as crianças. Pelo contrário, ao propormos uma ressignificação, temos em mente a importância desses textos na formação infantil; mas, considerando o discurso patriarcalista que trazem em sua essência, acreditamos na necessidade de desconstruir os

paradigmas hierarquizados ali presentes, nos quais a posição da mulher foi relegada a um plano inferior.

Acreditamos, como tecemos em nossas reflexões, que uma proposta de ensino da literatura que leve em consideração os elementos intertextuais e dialógicos que uma obra estabelece com outros textos, culturas e discursos pode formar um leitor mais crítico e capaz de debater problemas atuais de sua sociedade. Portanto, o convite à reflexão social pode ser uma das saídas para associar leitura, prazer e formação da consciência crítica do leitor.

6. REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. Estudos de teoria e história literária. 6. ed., São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1980.
- COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**. SP: Ática, 1998.
- COELHO, Nelly Novaes. **A Literatura Feminina no Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Editora Siciliano, 1993.
- COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. In Uma idéia toda azul. Rio de Janeiro: Nórdica, 1985.
- ECO, U. Ironia intertextual e níveis de leitura. In: ECO, U. (Ed.). **Sobre literatura**. 2. ed. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- KRISTEVA, Julia. **Introdução à semiótica**. 2ª edição. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- KOCH, I.; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SEXO, GÊNERO E SEXUALIDADE: princípios para uma discussão inicial.

Jonathan Chasko da Silva¹
Rodolfo César Mafra Previato²
Andréa Cristina Martelli³

1. INTRODUÇÃO

Falar de sexo, gênero e sexualidade parece o mesmo que caminhar em círculos sobre um mesmo terreno, como chamar de aipim, mandioca e macaxera o mesmo alimento, ainda que mesmo neste alimento haja uma ou outra diferença. Mas, nem tudo o que parece de fato é o que parece ser. Falar de sexo, gênero e sexualidade, não é falar da mesma coisa, é falar de apenas três de múltiplos aspectos da condição humana, logo, falar de sexo, gênero e sexualidade é assumir essa multiplicidade de nossa construção como indivíduos.

A necessidade de produção deste texto se deu pela dificuldade em encontrar textos introdutórios que apontem para esta temática tendo discussões iniciais como foco. O texto foi produzido na vigência do Programa de Extensão de Promoção e Defesa dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis – LGBT financiado pelo convênio entre o Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação – MEC/Sisu e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste.

Este texto se propõe a tecer algumas reflexões acerca da sexualidade, acreditamos na pertinência de discorrer acerca de alguns pontos centrais que discutam o assunto, abordando a sexualidade como construção partida de aspectos culturais, sociais, históricos e identitários (no sentido de que contribuem entre si mutuamente, uma vez que não há um discurso hegemônico sobre a temática) como diferenciadores principais entre uma e outra

¹ Graduando do curso de Letras Português-Espanhol e Bolsista do Programa de Extensão de Promoção e Defesa dos Direitos LGBT financiando pelo convênio Unioeste-MEC/Sisu. E-mail: jonathanchasko@gmail.com.

² Graduando do curso de Letras Português-Inglês e Voluntário no Programa de Extensão de Promoção e Defesa dos Direitos LGBT financiando pelo convênio Unioeste-MEC/Sisu. E-mail: rodolfopreviato@gmail.com

³ Professora Doutora em Educação. Coordenadora do Programa de Extensão de Promoção e Defesa dos Direitos LGBT financiando pelo convênio Unioeste-MEC/Sisu. E-mail: andreamartelli72@hotmail.com.

manifestação dessa ou daquela sexualidade, uma vez que essa distinção pode auxiliar nas análises a serem feitas e na compreensão das mesmas.

2. SEXO, GÊNERO E SEXUALIDADE

Para organizar o que pretendemos abordar sobre a sexualidade, é necessário compreender, mesmo que de forma breve, noções de sexo e a carga semântica que ele carrega. Em seguida, é importante que entendamos um pouco sobre as questões de gênero e identidade, para, por fim, podermos compreender a sexualidade como aspecto fundador das mulheres e homens e ressaltar a relevância da sexualidade na vida das pessoas de forma a apresentar que, se negligenciada, a sexualidade pode causar grandes desconfortos às pessoas.

3. O SEXO

Começemos pelas coisas primeiras, pois. Como sexo compreendemos duas coisas, em primeira instância, a dualidade entre o masculino e feminino, em seguida a todo que se refere às práticas sexuais, a tudo que envolve o fazer sexo.

O sexo, o primeiro de que falamos logo acima, é a concepção inicial que temos uns dos outros, nós reconhecemos por pertencermos a determinados padrões estabelecidos sociais do que é ser do sexo masculino (tanto do nível físico como possuir pênis, voz mais grave, estrutura física mais forte quanto do nível social como ser menos sensível, menos emotivo entre outros) ou do sexo feminino (como, no mesmo sentido, possuir seios, vagina, poder gerar filhos, voz mais aguda, estrutura física mais delicada, ser mais delicada, sensível, amável, *o céu de ternura aconchego e calor*⁴). Sendo assim, o que entendemos por sexo, e aqui apontamos, deve passar a ser compreendido como Sexo Biológico, isto é, o que diz respeito ao órgão genital com o qual nascemos, com os hormônios que produzimos, apenas isso. Uma vez dito que é apenas isso, assim deve ser entendido, o Sexo Biológico não determina o gênero nem a sexualidade, trata-se apenas do corpo no qual nascemos.

É importante entender também que a sexualidade não envolve apenas o sexo, como ato de cópula com fins de reprodução e/ou satisfação, mas que o próprio ato sexual faz parte da sexualidade. Assim com as relações interpessoais e consigo mesmo, o conhecer-se fisicamente e emocionalmente faz parte da prática da sexualidade. Em sua reflexão acerca

⁴ ORAÇÃO PELA FAMÍLIA - Padre Zezinho.

do sexo e sua importância, Novaes (1996) aponta a dificuldade das pessoas em compreender o sexo, em compreender-se com seres sexuais e conclui que é na prática autodidata que nós compreendemos como esses seres sexuais fazendo referência às negligências das instituições que formam nossa identidade, a saber algumas, a escola, a igreja e a própria família:

Será o sexo muito importante e por isso nos assusta ou será nossa ignorância a respeito que o torna grande demais? Fico, sem pestanejar, com a segunda hipótese: em matéria de Sexo somos uns autodidas que aprendemos a manejar nossos órgãos (e emoções) a duras penas num quarto escuro. (NOVAES, 1996, p. 8)

Assim que nos dispomos a pisar no terreno da sexualidade, muitas são as minas que começam a explodir. Quando pensamos em sexualidade, a palavra que pode nos vir à mente automaticamente é sexo. Se pensarmos na derivação morfológica da palavra, é inevitável que sexo venha diretamente ao nosso pensamento, mas, como já dito, a sexualidade é mais que o sexo e por isso se deve a negação: Sexualidade não é **só** sexo, sexualidade é o conjunto de todos os aspectos de afetividades e formas de relacionamentos interpessoais na busca do prazer e da satisfação pessoal.

À sexualidade é atribuída muitas outras características constituintes, como a identidade de gênero, a expressão sexual, a orientação sexual, entre outras.

4. O GÊNERO

Para entender o gênero, se faz necessário entender que o Sexo Biológico, isto é, o corpo no qual nascemos (masculino ou feminino) não determina com precisão como nós nos construímos na sociedade, quais papéis assumiremos e, por fim, como nos reconheceremos ou como nos identificaremos. Neste sentido, para entender o gênero, é importante, também, entender a identidade, formando o conceito de Identidade de Gênero, ou seja, com qual gênero você se identifica mais? Com o masculino ou feminino? Como você se sente? Como você se reconhece? Qual é o seu gênero?

Para responder todas essas perguntas e entender de fato qual é nossa Identidade de Gênero, devemos nos desprender do Sexo Biológico, entender que nós não somos seres apenas biológicos, somos, também, seres racionais que refletimos sobre nossa própria existência, não somos seres guiados única e exclusivamente pelo instinto, nossa racionalidade nos dá condições de nos identificar mais com determinadas práticas e não

tanto com outras, uma vez que todas as práticas estão socialmente ligadas a um determinado gênero, com o tempo, nós vamos nos reconhecendo mais com este, aquele ou nenhum dos gêneros.

Em muitos casos acontece do Sexo Biológico e a Identidade de Gênero convergirem, entre outras palavras, determinado indivíduo nascer com um corpo com vagina e no decorrer de sua vida e de suas experiências se reconhecer com este corpo e com as práticas sociais que se esperam deste corpo, dito de outra forma, reconhecer-se como mulher, ou como do gênero feminino. A esta pessoa chamamos de CISGÊNERO⁵. Esse movimento não é único, há aqueles indivíduos que, ao contrário, nascem em um determinado corpo, por exemplo, com vagina, e no decorrer de suas vivências acabam por se identificarem mais com as práticas ditas socialmente masculinas e, se entenderem como um sujeito de Sexo Biológico feminino mas de Identidade de Gênero masculina, a essa pessoa chamamos de TRANSGÊNERO⁶.

Seria simples dar por encerrada o assunto da Identidade de Gênero por aqui, mas como a condição de ser humano nunca foi simples, há casos de indivíduos que, independente de seus Sexos Biológicos, não se identificam nem com um, nem com o outro gênero, e sim com os dois em dados momentos e com nenhum dos dois em outros muitos momentos, a esse terceiro segmento de pessoas, chamamos de ANDRÓGENOS⁷.

É importante que mantenhamos o foco sem limitarmos nosso entendimento. Muitas outras Identidades de Gênero podem existir, é necessário que não ignoremos a legitimidade de cada uma delas, cada indivíduo, eu, você, elas e eles, todos nós, devemos ter nossas Identidades de Gênero respeitadas, e na via dupla que deve ser, respeitar a toda manifestação de Identidade de Gênero, permitir que o indivíduo se desenvolva, se encontre, se construa como um sujeito ativo, primeiro com consigo mesmo, para depois na sociedade lutando pelo cumprimento de seus direitos.

⁵ CIS vem do latim e significa do (mesmo) lado, neste caso Cisgênero significa uma pessoa que tem sua Identidade de Gênero concordante com seu Sexo Biológico.

⁶ Entende-se por Transgêneros os indivíduos que transgridem de uma forma ou outra a sua condição de gênero dada pelo Sexo Biológico, isto é, que se reconhecem, se identificam com um gênero que não é o presente em seus corpos, no caso, o pênis ou a vagina, e sim o oposto.

⁷ Andros vem do grego e significa homem, Gynos, também do grego, mulher. O termo Andrógeno aponta para designar indivíduos que não assumem nem a Identidade de Gênero masculina, nem a feminina, senão as duas ao mesmo tempo ou nenhum das duas.

5. A SEXUALIDADE

Primeiramente, entendemos, conforme apresenta a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Transexuais e Travestis (doravante ABGLT), a sexualidade como tudo aquilo que se refere:

às elaborações culturais sobre os prazeres e os intercâmbios sociais e corporais que compreendem desde o erotismo, o desejo e o afeto, até noções relativas à saúde, à reprodução, ao uso de tecnologias e ao exercício do poder na sociedade. As definições atuais da sexualidade abarcam, nas ciências sociais, significados, ideias, desejos, sensações, emoções, experiências, condutas, proibições, modelos e fantasias que são configurados de modos diversos em diferentes contextos sociais e períodos históricos. Trata-se, portanto, de um conceito dinâmico que vai evoluindo e que está sujeito a diversos usos, múltiplas e contraditórias interpretações e que se encontra sujeito a debates e a disputas políticas. (ABGLT, 2009, p. 09)

É neste contexto de entendimento que incluímos e refletimos sobre as questões de orientação sexual em oposição de sexo biológico, uma vez que sexo biológico se refere apenas ao “conjunto de informações cromossômicas, órgãos genitais, capacidades reprodutivas e características fisiológicas secundárias que distinguem machos e fêmeas” (ABGLT, 2009, p. 09), ignorando as necessidades psicoemocionais dos sujeitos, excluindo a afetividade, descaracterizando então como sexualidade, inclusive as questões de orientação sexual.

Opondo-se à concepção de sexo biológico, a orientação sexual é entendida como a “capacidade de cada pessoa de ter uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas” (ABGLT, 2009, p. 10). Ainda no que tange à orientação sexual, compreendemos que esta se refere:

à direção ou à inclinação do desejo afetivo e erótico. De maneira simplificada, pode-se afirmar que esse desejo, ao direcionar-se, pode ter como único ou principal objeto pessoas do sexo oposto (heterossexualidades), pessoas do mesmo sexo (homossexualidades) ou de ambos os sexos (bissexualidades) [entre outros] (APP, 2011, P.16).

Compreendidas as questões de orientação sexual e sexo biológicos, faz-se necessário entender a identidade de gênero. Como afirma ABGLT (2009), para entender o gênero, é necessário entender que o sexo biológico, isto é, o corpo no qual se nasce (masculino ou feminino) não determina com precisão como os indivíduos se construirão na sociedade, quais papéis assumirão e, por fim, como se reconhecerão ou como se identificarão. Neste

sentido, para entender o gênero, é importante, também, entender a identidade, que, unida à concepção do que é gênero, forma o conceito de identidade de gênero, ou seja, com qual gênero os indivíduos se identificam mais? Com o masculino ou feminino? Como se sentem? Como se reconhecem?

Para responder a todas essas perguntas e entender de fato qual é a identidade de gênero, é preciso se desprender do sexo biológico, entender “que os papéis sexuais de “homem” e “mulher” variam de cultura para cultura e de época para época” (FRY; MACRACE, 1991, p. 10). Como afirma a ABGLT (2009), as pessoas não são seres apenas biológicos, são, também, seres racionais que refletem sobre suas próprias existências, não são seres guiados única e exclusivamente pelo instinto, sua racionalidade lhes dá condições de se identificar mais com determinadas práticas e não tanto com outras, uma vez que todas as práticas estão socialmente ligadas a um determinado gênero. Com o tempo, as pessoas vão se reconhecendo mais com este, aquele ou nenhum dos dois gêneros.

Não é uma regra que o sexo biológico e a identidade de gênero devem convergir, uma vez que:

É uma experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento [o que anteriormente chamamos de sexo biológico], incluindo o senso pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos e outros) e outras expressões de gênero, inclusive vestimentas, modo de falar e maneirismos. (ABGLT, 2009, p. 16)

Nesse processo de entendimento, é também importante que se tenha a consciência de que “uma pessoa pode ter uma identidade de gênero – masculina, feminina, ambas ou nenhuma -, apresentar características fisiológicas do sexo oposto ao seu e, ainda assim, ser hétero, homo ou bissexual. ” (APP, 2011, p. 18). E essas características podem partir tanto do campo da necessidade, como importância de extrema relevância ao seu ser, quanto do campo do querer, da escolha, do achar belo, pois:

ao contrário do que comumente se tende a crer, pessoas transgêneros (travestis ou transexuais) não são necessariamente homossexuais, assim como homens homossexuais não são forçosamente femininos ou afeminados e tampouco mulheres lésbicas são necessariamente masculinas ou masculinizadas. (APP, 2011, p. 18)

Dessa forma, o que se compreende por sexo biológico, identidade de gênero e orientação sexual, são três de muitas outras colunas que mantêm a sexualidade, são partes

formadoras e determinantes de uma ou de outras sexualidades. Enquanto o sexo biológico é dicotômico (masculino, com pênis, e feminino, com vagina), a identidade de gênero é superior a este estabelecimento heteronormativo⁸ e precede o biológico na ordem de importância. Embora que, como cita Louro (2008), o sexo biológico seja primeiro na ordem dos acontecimentos, ele não define nem determina a identidade das pessoas, isto é, como elas se reconhecerão e com qual gênero elas terão mais afinidade:

A declaração “É uma menina!” ou “É um menino!” também começa uma espécie de “viagem”, ou melhor, instala um processo que, supostamente, deve seguir um determinado rumo ou direção. A afirmativa, mais do que uma descrição, pode ser compreendida como uma definição ou decisão sobre um corpo. Judith Butler (1993) argumenta que essa asserção desencadeia todo um processo de “fazer” desse corpo feminino ou masculino. Um processo que é baseado em características físicas que são vistas como diferenças e às quais se atribui significados culturais. Afirma-se e reitera-se uma sequência de muitos modos já consagrada, a sequência sexo-gênero-sexualidade. O ato de nomear o corpo acontece no interior da lógica que supõe o sexo como um “dado” anterior à cultura e lhe atribui um caráter imutável, a-histórico e binário. Tal lógica implica que esse “dado” sexo vai determinar o gênero e induzir a uma única forma de desejo. Supostamente, não há outra possibilidade senão seguir a ordem prevista. A afirmação “é um menino” ou “é uma menina” inaugura um processo de masculinização ou de feminização com o qual o sujeito se compromete. Para se qualificar como um sujeito legítimo, como um “corpo que importa”, no dizer de Butler, o sujeito se verá obrigado a obedecer às normas que regulam sua cultura. (LOURO, 2009, p. 15-16).

É nesse sentido que concordamos com Louro (2009) ao retomar o pensamento de Butler, que um sexo biológico não interfere na identidade de gênero das pessoas, assim como nenhum dos dois influenciam na orientação sexual. Uma pessoa que nasce com vagina não necessariamente se reconhecerá como mulher, nem obrigatoriamente sentirá atração por outras pessoas que tenham nascido com pênis. Toda essa caminhada entre o sexo biológico, a identidade de gênero e a orientação sexual é importante para entender que isso é sexualidade. São esses aspectos ora convergentes, ora divergentes que constituem os indivíduos e suas sexualidades.

6. REFERÊNCIAS

ABGLT, **Manual de Comunicação LGBT, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais**. Curitiba, Ajir Artes Gráficas e Editora Ltda., 2009

⁸ Com este termo, entendemos todo o conjunto de regras e padrões que tomam como norte que a heterossexualidade é a única orientação sexual que deve existir. Que na ordem dos corpos, o biologicamente masculino deve direcionar-se, somente, ao feminino e vice e versa.

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

APP-SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO PÚBLICA DO PARANÁ. GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL. **Cadernos APP-Sindicato**. World Laser. Curitiba. Caderno 02: Curso de Extensão em Gênero, Diversidade Sexual e Igualdade Racial. 2011.

LOURO, G. L. **Um Corpo Estranho**. Ensaio sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NOVAES, C. E.; LOBO, C. **Sexo para Iniciantes**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

SEXUALIDADE: infância, família e a escola

Keli Andréa Vargas Paterno¹
Verônica Regina Müller²

1. INTRODUÇÃO

Nos constituímos sujeitos a partir da vivência histórica que experienciamos. Nessa construção histórica sofremos influências que gradativamente tendem a incorporar no cotidiano. Uma mudança perceptível se dá no âmbito do público e do privado que provoca uma (con) fusão na contemporaneidade.

A Modernidade tratou de instituir a casa como lugar para o âmbito privado, porém a contemporaneidade, sob grande influência das tecnologias, tem misturado esses mundos e a criança/sujeito pode confundir, pois muito do que é público adentra a casa e diversos conteúdos, que seriam próprios da vida privada, foram exteriorizados.

A exteriorização da intimidade, do privado, daquilo que seria guardado para si, por meio das diversas mídias provoca a cultura do consumo e acelera a infância de muitas crianças e provocam, assim uma adultização precoce. A erotização do mundo adulto adentra o mundo infantil. Há então, uma banalização do sexo, uma disciplinarização ao consumo. Os corpos se tornam objeto de desejo material. Apresentam valor de mercado neoliberal.

Ou seja, o que a mentalidade da época Moderna reservou para a intimidade do adulto, agora está sendo exposto publicamente para os sujeitos de diversas faixas etárias, com um interesse superior do comércio sobre o interesse da educação infantil.

¹ Graduada em Licenciatura Plena em Supervisão Escolar e pós-graduação em Educação Infantil pela UNIPAR – Cascavel e Fundamentos Filosóficos pela UNIOESTE – Toledo. Mestre em Educação pela UEM. Atualmente é professora do Ensino Fundamental, Séries Iniciais, da rede municipal, da cidade de Cascavel – Pr. E-mail: kelipatt@yahoo.com.br.

² Graduada em Licenciatura Plena: Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (1982), mestrado em Métodos e Técnicas de Ensino pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1986), doutorado em História da Educação Social Contemporânea - Universidad de Barcelona (1996) e pós-doutorado, na mesma área e Universidade (2000). Atualmente é professora titular da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: veremuller@gmail.com.

A sociedade atual aparenta reavivar uma alteração da cultura do íntimo/privado, para íntimo/público, pois, quando circulamos em lugares comuns, onde os diversos sujeitos trafegam, podemos encontrar imagens com teor erótico em vários dispositivos midiáticos e de outros meios de divulgação que associam a sexualidade a um produto.

Agora invertia-se também a definição de público, transformado em território onde são exibidos os assuntos particulares e bens pessoais – e o fato de ninguém poder razoavelmente alegar que eles afetem seus interesses privados ou bem-estar individual foi declarado irrelevante para a questão de tal exibição. Verdade, a exibição foi declarada como “de interesse público” – mas, além disso, o significado de “interesse” também passou por uma mudança essencial, sendo agora reduzido ao de curiosidade e “interesse” em matar essa curiosidade. Tornar público o que quer que desperte ou possa despertar curiosidade virou cerne da ideia de uma coisa “ser do interesse público”. E cuidar de exibir de forma atraente o que se divulga de modo a despertar curiosidade virou a principal medida do “bom serviço ao interesse público”. (BAUMAN, 2000, p. 71 – grifos do autor).

O que é de interesse público deve ser decidido por uma posição ética: o que é de interesse público precisa ser educativo para *todos* os sujeitos. Educativo em que sentido? No sentido mais profundo da evolução civilizatória, isto é, deve existir respeito em plenitude aos sujeitos em relação com o mundo. Ter clareza da nossa responsabilidade em influenciar as pessoas no tempo presente e as gerações futuras. Evitar a pedagogização da educação no sentido rude, arcaico, de castração, pois a escola luta para se desfazer de velhos hábitos.

A edificação da escola muitas vezes ainda contribui como aparelho de vigia, uma vez que fora construída funcionalmente para esse fim, e ainda tem produzido olhares disciplinarizantes, pois,

[...] a disciplina, ao sancionar os atos com exatidão, avalia os indivíduos “com verdade”; a penalidade que ela põe em execução se integra no ciclo de conhecimento dos indivíduos.

[...] exercer sobre eles uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos “à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina”. Para que, todos, se pareçam. [...] a penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza* (FOUCAULT, 36ª ed. 2009, p. 175-176 – grifos do autor).

Não só a escola ou as instituições tendem a disciplinarizar os corpos infantis ou a construir normalizações, mas a família também contribui, quando recebe, apropria e transmite as mensagens com tendência doutrinadora. O cotidiano, em todas as suas

abrangentes manifestações e composições, constrói ideias, desejos e comportamentos normalizadores, que são instaurados sutilmente devido à sua constância na vida da criança e na dos demais sujeitos.

O acesso à diversidade de informação e de conhecimento não é entendido aqui, como algo negativo. Ao contrário. Muito se cresceu em conhecimento, também por meio da globalização, porém começamos a presenciar alguns retrocessos quando os sujeitos são esquecidos, entendidos como objetos, quando as crianças são erotizadas ou se tornam invisíveis perante a sociedade, conforme alerta Sarmiento (2007, p. 37), quando estas são “privadas do exercício de direitos políticos” por serem ignoradas como atores sociais, consideradas inaptas, incapazes. Muitas empresas não se importam em mostrar cenas que incitem o ato sexual em vias públicas ou em levá-las para dentro das casas dos sujeitos nos mais variados horários, pois para elas o importante é produzir desejos nos corpos adultos e infantis, sem a preocupação se é adequado para a criança ser estimulada precocemente, tanto ao consumo como às práticas sexuais.

2. DIFERENTES INFÂNCIAS E O CONTROLE DOS CORPOS

É necessário buscar o entendimento da dinâmica dos conceitos – que transitam da Idade Média para a Modernidade, até a contemporaneidade – de infâncias relativas a épocas diferentes, que buscam apresentar como a criança urbana se constitui na atualidade e comentar sobre a instituição de um controle dos corpos em relação à sexualidade adulta.

É no tempo atual que ocorrem as confrontações com a erotização³ precoce. Platão, em conformidade com a edição de 2004 (p. 69-70), relaciona o sexo ao amor e:

[...] *é evidente que o amor é desejo*. Sabemos, porém que os que não amam também desejam os objetos que são belos. [...] em cada um de nós há dois princípios que nos governam e conduzem, e nós os seguimos para onde nos levam: um é o desejo inato do prazer, outro a opinião que pretende obter o que é melhor. Essas duas tendências que existem dentro de nós concordam por vezes, em outras entram em conflito, por vezes vence uma e por vezes a outra. Ora, quando a tendência que se inspira na razão é a que vence, conduzindo-nos ao que é melhor, **238** chama-se a isso de temperança; quando, pelo contrário, o desejo nos arrasta sem deliberação para os prazeres, e é ele que

³ A palavra erotização deriva da palavra erótico: *adj.* ‘relativo ao amor, sensual, lascivo’ XVI. Do lat. *Erōticus*, deriv. Do gr. *Erōtikós* / erotismo 1881. Do fr. *Érotisme* / **eroto**FOB.IA XX / **eroto**MAN.IA / 1844, *erotimania* 1873 / Cp. Gr. *Erōtomania* / **eroto**MAN.ÍACO 1899 / **erotó**MANO 1899(CUNHA. A. G. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997). *Erótico* (e.ró.ti.co) *adj.* 1. Relativo a erotismo. 2. Que desperta ou produz o desejo sexual: *fantasia erótica* (Dicionário Escolar da Língua Portuguesa – Academia Brasileira de Letras. 2. ed. – São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008).

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

predomina em nós, isso se chama intemperança. [...] Quando o desejo não é dirigido pela razão, esmaga em nossa alma o desejo do bem e só dirige exclusivamente para o prazer que a beleza promete, e quando ele se lança, com toda a força que os desejos intemperantes possuem, o seu poder é irresistível. Esta força todo-poderosa, irresistível, chama-se Eros ou Amor (grifos do autor).

Então, a partir dessa citação, poderíamos relacionar o erotismo com o amor, se não houvesse na contemporaneidade a forte incidência mercadológica que afeta esses conceitos, inclusive o de infância.

A infância é um conceito criado pelo adulto (MÜLLER, 2007) e continua a influenciar a vida das crianças, quando os mais velhos querem ditar, determinar muitas ações no mundo infantil e praticamente deixar a criança próxima de ser uma personagem e não sujeito da sua história.

Os caminhos que os sujeitos percorrem para deixar a infância são compostos por determinantes culturais próprias, como: etnia, gênero, as posições sociais e de cultura que cada criança integra, como escreve Sarmiento (2002, p. 12) e, por ser uma construção histórica e social, precisamos contribuir para que a criança tenha o direito de viver e de ter uma infância menos objetivada. Quando falamos em infância, é comum que relacionemos a palavra com a criança, acrescida da imagem de inocência, onde a imaginação e o brincar podem ser considerados como características dessa categoria (MÜLLER, 2007).

Os estudos de Ariès (1981) foram sobre a família e a criança da França. Apesar de sua obra sofrer algumas críticas⁴ em virtude de ele ter realizado análise pictórica, o conjunto da obra trouxe outras possibilidades de entendimento da infância, considerando mentalidades de época sobre a criança e a infância.

No século XVII, como apresenta o autor (1981, p. 70), a chamada criança de boa família (nobre ou burguesa) começa a ser diferenciada dos adultos e uma mudança perceptível se deu nas roupas dessa geração. Ela não mais é igualada, pois “[...] agora ela tinha um traje reservado à sua idade, que a distinguia dos adultos”. Essa diferenciação não chegava às meninas, que ainda mantinham as mesmas vestes, semelhantes às das adultas.

Se nos limitarmos ao testemunho fornecido pelo traje, concluiremos que a particularização da infância durante muito tempo se restringiu aos meninos. O que é certo é que isso aconteceu apenas nas famílias burguesas ou nobres. As crianças do povo,

⁴ Müller (2007, p. 25, grifos da autora), traz que, “[...] para conhecer as críticas que se fazem a Philippe Ariès sobre a sua história da infância, ler a exaustiva e admirável Dissertação de Mestrado de SANTOS, Benedito Rodrigues dos. **A emergência da concepção moderna da infância e adolescência**. São Paulo: PUC-SP, 1996”.

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

os filhos dos camponeses e dos artesãos, as crianças que brincavam nas praças das aldeias, nas ruas das cidades ou nas cozinhas das casas continuaram a usar o mesmo traje dos adultos. (ARIËS, 1981, p. 81).

Percebemos a importância dada ao gênero masculino e nobre, pois foi o primeiro a ser contemplado com o direito a essa infância. Vestes diferenciadas, educação privilegiada, que primava pelo desenvolvimento intelectual, enquanto que meninas e crianças em desvantagem social permaneceram por mais algum tempo na condição de indiferença.

[...] se por um lado existem alguns indícios da dominação sexual masculina, particularmente em um nível simbólico, por outro há também amplos sinais de que nas primeiras sociedades as mulheres eram participantes ativas na sexualidade e detinham o próprio poder de barganha. [...] Nas primeiras sociedades humanas, a sexualidade era diferente do que viria a se tornar nos dias atuais; [...] A arte primitiva [...] frequentemente retratava formas femininas. Arqueólogos encontraram estatuetas de Vênus, a deusa do amor, de grupos da Era do Gelo e imediatamente posteriores. Elas tendem a ser bastante passivas e, em geral desprovidas de rosto - [...] São também bastante gordas, e supõe-se que essa obesidade era vista como atributo erótico, porque significava boa saúde e capacidade de ter filhos. As roupas femininas também salientavam aspectos sexuais, exibindo seios ou decotes e às vezes com fendas deixavam à mostra os pelos pubianos. (STERNS, 2010, p. 21-23).

Se a sociedade primitiva de base agrícola desfrutava de certa liberdade sexual, a civilização mediterrânea clássica, precisamente na Grécia e em Roma, gera novos costumes relativos à sexualidade – de controle ou liberação – basicamente centrada no sexo da mulher. Para as épocas subsequentes, o referido autor conta que a mulher, do período agrícola, está envolta por um poder de sedução que precisa de contenção. Então, a sociedade Moderna, com diversas aspirações, inclusive a de certa dominação por dispositivos religiosos, decide conter os desejos sexuais femininos, pois Sterns (2010, p. 55) conta que

[...] na cultura Grega, as mulheres ocupavam posição de considerável desrespeito e eram vistas como criaturas libertinas e imorais por natureza, portanto, necessitando de controle externo – pois a mulher ideal deveria enfatizar a castidade e a devoção à maternidade. As mulheres respeitáveis eram ostensivamente vestidas e cobertas [...]

O controle da sexualidade, do erotismo, também começa a se dar pelas roupas, pois, a partir da Modernidade, as vestes não serviram apenas para diferenciar as crianças dos adultos, mas para cobrir o corpo e esconder as partes íntimas, ou seja, criam-se estereótipos para designar, qualificar ou desqualificar condutas femininas no sentido de caracterizar sua índole.

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

A construção de uma imagem diferente do feminino começava a ser delineada – contrária àquela entendida como devassa ou irreverente e foi caracterizada, também, conforme o uso das roupas. Uma mulher considerada séria e de família se destacava, além do comportamento recatado, pelos modelos e tecidos das roupas que usava. As mais despojadas, com comportamento mais liberto e que insistiam em utilizar vestes com decotes, fendas nas saias, etc., estavam sob o rótulo de prostitutas ou mulheres de pouco respeito, como bem menciona Stearns (2010).

Boa parte desses comportamentos indica que, geralmente, as garotas são educadas para a vida em família, para uma vida de privações. O prazer feminino é entendido como inadequado para as meninas, porém os meninos, em geral, são desde cedo instigados a procurar a satisfação sexual com elas. A pessoa do sexo feminino aprende precocemente a restringir sua sexualidade e a viver uma vida de pudor e contenção, basicamente distante do prazer, principalmente o sexual.

No século XVIII, na Europa, havia muita ênfase às questões relativas ao pudor e foram tomadas várias medidas

[...] referentes ao vestuário e às roupas íntimas, ao comprimento das saias, das mangas e das meias; a forma do busto, aos decotes, à largura das coxas, dos quadris, à textura dos tecidos; em suma, cada tipo de roupa passou a ter seus pequenos tabus (e, ao mesmo tempo, sua possibilidade de sedução). A roupa masculina também foi regulamentada, embora em menor escala (USSEL, 1980, p. 83-84).

A preocupação, a partir da Modernidade, era de conter as expressões sexuais. Foucault (1988) menciona que uma técnica de poder utilizada foi a educação como forma de pedagogizar o sexo, criando assim uma educação antissexual, segundo a qual cabia aos sujeitos seguir as regras sem questionar, pois, nessa visão, se fazia necessário implantar ações para conter o erotismo e as práticas de sedução na busca por uma sociedade mais regrada e voltada ao trabalho.

A forte incidência das doenças sexualmente transmissíveis contribuiu para uma organização diferente do pensamento e das ações sexuais, a ponto de micropoderes, unirem-se contra o onanismo e o ato sexual em si como busca pelo prazer, por o considerarem um desperdício de energia. Então, acreditavam em uma educação puritana, para disciplinarizar a criança com comportamentos de contenção do desejo sexual, do não ao sexo, para dessa maneira haver um maior e melhor controle dos corpos. Controlar os

desejos sexuais – mesmo que entendidos como algo natural do ser humano – de crianças, jovens e adultos, passa a ser um dos principais argumentos do clero e dessa sociedade do controle.

A Modernidade traz relevantes mudanças que influenciarão nos conceitos de infância, da sua sexualidade e redirecionarão um lugar para a criança na sociedade liberal.

Passa a existir a ideia de infância como um momento da vida que precisa de cuidados e de um lugar onde as coisas próprias da infância aconteçam (ARIÈS, 1981). O local é onde a família estiver e cabe a ela a responsabilidade de zelar pelas crianças, porém a própria família, comumente, está sob supervisão dos olhares da sociedade.

Atualmente as crianças participam de muitas atividades do mundo adulto, sendo boa parte influenciadas pela sociedade de consumo e pelo fato dos pais ou responsáveis incentivarem essa prática ao adquirirem os produtos que estão em evidência no mercado.

As influências mercadológicas tendem a erotizar e a provocar comportamentos de sensualidade e de virilidade nas crianças, pois elas tendem a usar roupas e produtos da moda adulta. Algumas meninas usam maquiagem, pintam as unhas, procuram uma aparência mais velha, como das mulheres, e uma parte dos meninos, estimulados pelo exemplo de masculinidade que lhes é apresentado, ensaiam sua agressividade, por meio de jogos e de atividades de lutas ou outras que promovem a diminuição da distância existente entre os dois mundos.

A cultura da infância se desenvolve e se transforma, transcende conceitos quando as influências do mundo adulto e econômico focalizam no infantil seus objetivos ou ainda quando o próprio mundo infantil se funde com outra cultura desse mundo das crianças. Um exemplo está na brincadeira da criança, quando compartilha momentos lúdicos, independente de etnia (MÜLLER, 2007). São culturas diferentes que, partilhadas, poderão ser incorporadas pelos integrantes.

A autora nos brinda com uma passagem sobre a história “das crianças no Brasil: do século XVI ao XIX”, que demonstra que, para as crianças, o que importava era o brincar entre amigos, porém

[...] as vidas dos(as) sinhozinhos(as), dos(as) curumins e dos(as) moleques(cas) coincidem em alguns momentos e se diferenciam bastante em outros. Os pequeninos podiam conviver todos praticamente juntos, mas aos 7 anos os destinos concretamente se distanciavam. Os brancos iam estudar e os negros, trabalhar. As crianças foram separadas de seus amigos em função de sua origem [...]. (MÜLLER, 2007, p. 110).

A infância de algumas crianças, em meados do século XIX, com a mesma idade, sem a separação por cor ou classe social, se apresentava diferente apesar de compartilharem o mesmo lugar e de, muitas vezes, brincarem juntas. Podemos encontrar infâncias desiguais em um mesmo tempo ou aspectos iguais em épocas diferentes (MÜLLER; MORELLI, 2001).

Por exemplo, em um bairro pobre, da atualidade, a criança pode ser pressionada por adultos traficantes a comercializar droga sob ameaça de morte. Se ela não o fizer, coisas ruins acontecerão à sua família. A coação exercida sobre a criança nos remete à Idade Média, à pré-modernidade, quando castigar o corpo e a mente se justifica para atingir determinado objetivo.

Então temos a mesma infância, de crianças compelidas a fazerem algo contra a vontade em virtude de ameaças nada sutis, exercidas em tempos diferentes. Apesar de toda construção histórica e cultural que objetive garantir direitos à criança cidadã⁵, vivenciamos atos impelidos por novos bárbaros, pessoas que utilizam a brutalidade – intelectual ou física –, se desprendem, de certa maneira, da humanidade e oprimem seus iguais quando ditam modelos no intuito de moldar comportamentos em uma sociedade ávida pelo desejo de satisfação, de felicidade, de liberdade, preferencialmente descompromissada com o coletivo.

A busca pela integralidade da liberdade chega a ser utópica, pois o que dispomos são níveis de liberdade, que deveriam ser praticadas por sujeitos comprometidos com a coletividade social. Bauman (2000) traz à tona questões pertinentes a se usufruir de uma liberdade com responsabilidade social, em que os sujeitos precisam agir pelo bem comum, pela coletividade, uma vez que são agentes provocadores de padrões sociais.

Um dos modelos atuais tem a erotização dos corpos e o sujeito (adulto ou infantil), como produto. Os mais velhos estão imersos em estruturas onde o ser humano, coisificado, pode produzir e reproduzir valores, conceitos, que, por sua vez, tendem a influenciar o mundo infantil.

O adulto pode provocar condutas na vida das crianças, quando cita que no Brasil, em meados do século XIX, “logo que a criança deixa o berço” (menino branco, sinhozinho) (FREYRE, 2004, p. 419, grifos do autor),

⁵ Criança cidadã: partimos do conceito de que é um sujeito em desenvolvimento e de direitos, isso de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8.069/1990).

[...] dão-lhe um escravo do seu sexo e de sua idade, pouco mais ou menos, por camarada, ou antes, para seus brinquedos. Crescem juntos e o escravo torna-se um objeto sobre o qual o menino exerce seus caprichos; [...] “Não havia casa onde não existisse um ou mais moleques, um ou mais curumins, vítimas consagradas aos caprichos de nhonhô”, escreve José Veríssimo, recordando os tempos da escravidão. “Eram-lhe o cavalo, o leva-pancadas, os amigos, os companheiros, os criados”. Lembra-nos Júlio Belo o melhor brinquedo dos meninos de engenho de outrora: montar a cavalo em carneiros; mas na falta de carneiros, moleques.

As crianças citadas aprendiam seus lugares e aquela nascida em uma família de posses incorporava a liderança. Os outros sujeitos, menos favorecidos, como os escravos, eram educados à obediência, à servidão, à submissão. Insere-se uma mentalidade na qual o poder maior se localiza onde as posses se manifestam.

As crianças, imersas em outras culturas (negra, indígena, japonesa...), certamente apresentam características específicas que se diferenciam entre si. Por isso não há como considerar apenas um conceito de infância (MÜLLER, 2007; DORNELLES, 2008). Ela não está engessada, formatada a um único entendimento conceitual. Há a necessidade de se considerar a diversidade cultural, pois se uma criança reside no centro da cidade e outra em um bairro mais afastado, certamente as infâncias não serão as mesmas, dado que a convivência com o meio no qual estão imersas apresenta diferenças que influenciam suas vidas.

Dornelles (2008, p. 82) caracteriza uma outra infância, a *cyber-infância*, aquela criança que faz uso de várias tecnologias. É de

[...] domínio dos *cyber*-infantes, o acesso pela Internet da músicas que são transformadas em arquivos sonoros de MP3. Os *cyber* instalam em seus computadores um programa de compartilhamento de arquivos como o *Kazaa*, arquivos que podem ser compartilhados entre os internautas que estão conectados entre si. [...] Também a Internet disponibiliza aos *cyber*-infantes vários sites que oferecem para *download* obras inteiras em versão PDF, a exemplo dos livros de Harry Potter. [...] As crianças-*cyber* [...] podem entrar num *chat* ou salas de conversas com os amigos que estão a quilômetros de distância. [...] Desse modo, é fazendo uso destas possibilidades visuais interativas que os *cyber*-infantes encontram novos modos de se socializar e se produzir como sujeitos infantis hoje. (Idem, 2008, p. 84-86 – grifos da autora).

Reconhecer a pluralidade cultural é permitir uma linguagem mais aproximada da categoria infantil. Não se trata de ordenar uma nova infância, mas permitir sua expressão sem as modificações e unificações impostas pelos adultos (TOMÁS, 2006).

Compartilhamos da ideia de Tomás (2004, p. 5) sobre o universo das crianças, bem como da necessidade de reconhecer o cosmopolitismo infantil, que, segundo ela, “são todas

as formas de intensificação de ações (solidariedade global), contra a opressão, a exploração, contra as situações de poder desigual –, que vise reduzir as distâncias geográficas e conceituais”.

Entenda-se aqui que as *diferenças* às quais fazemos oposição são as desigualdades econômicas e sociais, geradas pela sociedade neoliberal e capitalista, pois, paradoxalmente, reivindicamos uma *unidade* que respeite o sujeito enquanto ser humano, no entendimento de questões básicas que são próprias da infância de qualquer lugar, a saber: que a criança seja sempre entendida como um “sujeito da educação” (MÜLLER, 2007, p. 137).

Atualmente boa parte dos conteúdos (cursos de informática, inglês, natação, futebol, hora de brincar, etc.), dos espaços (casa, escola, lugares para diversão, etc.) e dos tempos escolhidos para as crianças são permeados pelas escolhas dos adultos e não há garantias de que essas escolhas sejam as melhores para a vida da criança.

A interação, dos sujeitos infantis, com a diversidade de conteúdos adultos pode interferir e acelerar o abandono da categoria geracional denominada por infância, quando a criança começa a se identificar mais com as coisas dos adultos do que com os seus iguais e gradativamente assume pertencer a outro grupo de indivíduos.

As relações com as roupas da mulher ou do homem são relevantes para compor o pensamento sobre a erotização precoce da atualidade, pois muitas crianças já assumem trejeitos adultos, bem como uma relação com o sexo e uma sexualidade-objeto para cuja administração elas ainda não estão, nem física nem cognitivamente, preparadas.

3. A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: EDUCAÇÃO FAMILIAR E A CRIANÇA CONSUMIDORA

Os empresários sabem que os pais ou responsáveis tendem, em momentos, a ceder aos pedidos das crianças e apostam nessa nova geração de consumidores, de consumidores mirins, se assim se pode denominá-los.

A inaptidão infantil no sentido monetário não impede que a criança utilize de suas habilidades para a obtenção da realização do desejo criado – aí está um dos focos da indústria do prazer –, pois a criança instiga e barganha com os adultos para que esses satisfaçam suas vontades ou os caprichos implantados pelos dispositivos neoliberais, em uma sociedade voltada à comercialização e à exploração dos corpos.

As figuras femininas, sedutoras, com corpos desnudos ou quase, estão postas para atrair a atenção da sociedade do consumo. O homem, com seus músculos suntuosos e insinuantes, apresenta o ser másculo como símbolo de poder. A semiótica envolvida desperta desejos e necessidades, dos quais nem as crianças estão isentas – principalmente quando se identificam com a modelo, o ator, o grupo musical.

As mídias que divulgam os nichos comerciais, aliadas a propagandas que aguçam os sentidos de adultos e de crianças, visam um fim, o produto comercializável, vendável, independente do público – adulto, infantil, feminino, masculino, alternativos – a que se destina. Provavelmente o objetivo seja para aqueles que consigam pagar o preço cobrado. Pelas trilhas do consumo, povoam o campo da subjetividade que cria desejos, necessidades até então inexistentes e encaminham as crianças para o consumismo e impulsionam uma “teologia de consumo” que promete a satisfação por meio desse ato (STEINBERG; KINCHELOE, 2004).

Christo (Frei Betto) (2001, p. 1) escreve um artigo intitulado “Religião do consumo”, onde tece uma concisa crítica ao consumismo desenfreado que assola nossa sociedade. Argumenta que o poder está na aparência, nas marcas como uma nova religião e cita um exemplo

[...] se chego à casa de um amigo de ônibus, meu valor é inferior ao de quem chega de BMW. Isso vale para a camisa que visto ou para o relógio que trago no pulso. Não sou eu, pessoa humana, que faço uso do objeto. É o produto, revestido de fetiche, que me imprime valor, aumentando a minha cotação no mercado das relações sociais.

Na atualidade, o universo infantil foi invadido – pelas diversas mídias – por produtos inspirados, principalmente, em programas e em filmes infantis ou adultos. A diversidade de artigos chega a impressionar. São roupas, brinquedos, materiais escolares, livros e outros.

Para exemplificar como as crianças são influenciadas pelo mercado dos desejos, relatamos a observação feita a partir dos usos dos materiais escolares das mesmas: aproximadamente 90% das meninas apresentavam algum material cor de rosa e com motivos da moda – com imagens de adolescentes ou de mulheres sensuais, ou motivos relacionados à paixão, ao amor, ao namoro. Os meninos, por sua vez, portavam cadernos com figuras relacionadas à aventura, à virilidade.

Em conversa informal com um profissional de uma livraria sobre os materiais escolares que as crianças mais procuram, soubemos que a diferença de escolhas está no gênero.

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Embora biologicamente fundamentado, o gênero é uma categoria relacional que aponta papéis e relações socialmente construídas entre homens e mulheres. Nas palavras de Simone de Beauvoir, “não se nasce mulher, torna-se mulher”. Tornar-se mulher, mas tornar-se homem também, são processos de aprendizado nascidos de padrões sociais estabelecidos, que são reforçados através de normas, mas também através da coerção e são modificados no tempo, refletindo as mudanças na estrutura normativa e de poder dos sistemas sociais. Assim, neste relatório, gênero refere-se aos aspectos da vida social que são vivenciados diferentemente porque homens e mulheres têm papéis diferentes que lhes são designados. Estes resultam em: – homens e mulheres manifestam preferências, interesses e prioridades diferentemente; – desigualdades e diferenças baseiam-se em ser masculino ou feminino; – homens e mulheres enfrentam oportunidades, obstáculos e desafios diferentes; – homens e mulheres são afetados diferentemente por e contribuem de modos diferente para o desenvolvimento social e econômico. (PENA; PITANGUY, 2003, p. 37).

A educação formal (colégios, escolas, instituições de ensino superior e outras) da contemporaneidade ainda enfatiza as questões de gênero principalmente quando se trata das meninas. Moreira (2006) realizou um estudo sobre as questões de gênero e de sexualidade, relacionadas com a sala de aula, com a prática docente e ficam explícitas as diferenças de comportamento dos/as professores/as em relação às meninas e aos meninos. A relação da sexualidade para com os meninos é tida, quase como inerente, ou seja, normal, porém, quando se trata de meninas, o tratamento difere, pois ainda há um imaginário erótico associado ao sexo feminino e entendem que esse comportamento, ou essa precocidade sexual, em adolescentes, precisa de redirecionamento.

O gênero, portanto, continua a ser a principal referência para as formas de restrição impostas à orientação da vida sexual, pois estas formas de preocupação não se revelam quando se trata de casos que envolvem os homens. Sobre essa prática, continua imperando um imaginário em que, por um lado, existiria uma sexualidade ativa, inscrita, por natureza, no corpo dos homens, e, por outro lado, a suposição de que os corpos femininos trazem inscritos tanto a passividade sexual, como também, um “fogo” sexual e erótico latente que pode “explodir” com qualquer descuido. (idem, p. 4).

Então, a construção da identidade sexual se dá desde muito cedo, inclusive pela diversidade de determinados estímulos (cores, roupas, brinquedos, jogos, grupos étnicos, etc.), como é o caso das representações dos materiais escolares.

A atendente da papelaria disse que as meninas se encantam com as cores vivas e brilhantes, sem realizar distinção de valor econômico. Os meninos são mais decididos, querem cadernos que, por exemplo, tenham conotação de aventura, que expressem determinação e mostrem virilidade. As marcas mais procuradas pelos garotos são: Red Nose e Dog Patrol, marcas com valores monetários expressivos. As garotas selecionam as marcas

Capricho, Coca-Cola, Planet Girls, Menininhas e outras que tenham, preferencialmente, muitas cores, brilho ou cor rosa. Assim, o gênero vai se constituindo, gradativamente incorpora aspectos que definem o que é aconselhável para cada sexo e o que pode ser partilhado por ambos os sexos, sem causar estranheza.

Meyer (2008) argumenta que não nascemos homens ou mulheres, mas que nos tornamos mulheres e homens conforme os processos culturais acontecem e escreve que

[...] o conceito de gênero propõe, [...] um afastamento de análises que repousam sobre uma ideia reduzida de papéis/funções de mulher e de homem, para aproximar-nos de uma abordagem muito mais ampla que considera que as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis, as doutrinas e as políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino ao mesmo tempo em que estão certamente implicadas com sua produção, manutenção ou resignificação. (Idem, p. 18).

Pressupomos, então, que o gênero deve ultrapassar as limitações atuais que servem para classificar, categorizar os sexos, o que ainda não acontece. O material escolar analisado evidencia determinados conceitos subliminares, geralmente caracterizados pelo gênero, pois as meninas recebem estímulos de modelos que refletem docilidade, sensualidade, sedução e, também, submissão, um caminho de constantes aceitação e de poucos enfrentamentos, características consideradas predominantemente femininas. Os meninos adquirem um preparo para o comando, o determinante, o detentor de poderes.

Entre meio está à instituição denominada família que encontra árduas batalhas para educar seus filhos. Por vezes são acometidos pelo sentimento da dúvida, da incerteza. Sentem-se perdidos por não saberem se aquela atitude é a mais coerente. A dificuldade aumenta quando o assunto é sexualidade.

Os adultos, ainda, encontram resistência e constrangimento para falar de sexo com os sujeitos em formação, principalmente se for filho/a. A situação é amenizada se a conversa for de caráter heterossexual, porém quando a criança manifesta sua orientação sexual diferente daquela esperada por seus responsáveis, surgem muitos conflitos. São poucas as famílias que conseguem lidar naturalmente com a homossexualidade e uma maneira para atenuar os enfrentamentos é estabelecer discussões acerca dos assuntos que permeiam a sexualidade dos sujeitos.

4. O ENCONTRO: ESCOLA E FAMÍLIA

Nas discussões realizadas no âmbito escolar, percebemos o quanto a sexualidade instiga a curiosidade e o interesse humano. Foram proporcionados encontros no decorrer de um ano para tratar temas relacionados onde as pessoas expressaram suas dúvidas e angústias.

Percebe-se um temor, por parte dos adultos, em errar na educação das crianças. A pergunta corriqueira foi: o que e como fazer? Não existem fórmulas perfeitas e comuns aos sujeitos. O que se tem são possibilidades que funcionam ou não, em respeito com a experiência de cada sujeito.

Alertamos os responsáveis para o fato das crianças terem acesso desassistido a várias questões pertinentes aos adultos. Exemplo disso são os programas de televisão em horários noturnos, onde a programação é destinada a pessoas maiores.

As crianças aplicam então, boa parte de seu tempo em frente à televisão. Aos games, ao computador (internet). Nos trajetos públicos se deparam com vários dispositivos erotizantes como *outdoors*, panfletos, capas de revistas e outros que colaboram com a formação para o consumo.

Esse contato tende a influenciar nos hábitos cotidianos evidenciados nas vestes, na diversidade de aparelhos eletrônicos que os/as pequenos/as possuem, no material escolar, nas músicas que ouvem, na maneira como se portam.

Podemos dizer que a linha tênue que separava a vida privada da pública está rompida, pois quando recebemos informações do mundo exterior dentro de nossas casas, seja pela televisão ou pela internet, compartilhamos até intimidades com quem ali estiver, adultos ou não.

Os responsáveis que participaram das discussões saíram instigados, incomodados com a naturalização dos comportamentos erotizantes e propícios ao consumo. Demonstraram preocupação e que a partir dessa troca de experiência, mudariam alguns hábitos.

Um assunto, ainda, não bem compreendido e aceito por alguns adultos são as questões que envolvem a orientação sexual. Esse demandará mais estudos e mais parcimônia de todos os envolvidos.

O âmbito da educação deve empenhar-se no ensino de conteúdos e de formas de consolidar a formação das pessoas para um mundo justo, solidário e que mantenha a utopia

de sempre existir a possibilidade de se chegar, com a participação de todos, a um lugar melhor, ou seja, a graus maiores dessas conquistas.

Fica claro a necessidade de criarmos redes de contraposição à erotização precoce como hegemônica e da disciplinarização ao consumo que promove uma possível coisificação do ser humano e evitar a normalização do individualismo. É preciso respeitar a individualidade na coletividade sem ferir o direito de cada um ser como é.

5. REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BAUMAN, Z. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.
- CHRISTO, C. A. L. (Frei Betto). **Religião do consumo**. Artigo publicado no Jornal de Ciência e Fé em abril de 2001, ano 2, nº 29. Disponível em: <<http://www.cien CIAEFE.ORG.BR/jornal/arquivo/betto/relig.htm>>.
- DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- _____. **Nascimento da biopolítica**. Curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- _____. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Tradução Maria Tereza da Costa Albuquerque. Revisão técnica José Augusto Guilhaon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- FREYRE, G. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 49. ed. São Paulo: Global, 2004.
- MOREIRA, M. F. S. **Tensões e diferenças na sala de aula: práticas docentes, gênero e sexualidade**. In: Seminário internacional Fazendo Gênero 7 – eixo temático: ST07 A - Gênero e sexualidade nas práticas escolares, Florianópolis, SC, 2006. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/M/Maria_de_Fatima_Salum_Moreira_07_A.pdf>.
- MÜLLER, V. R. **História de crianças e infâncias – registros, narrativas e vida privada**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- _____. MORELLI, J. A. (Org.). **Criança e adolescente: a arte de sobreviver**. Maringá: Eduem, 2001.
- PENA, M. V. J.; PITANGUY, J. **A questão de gênero no Brasil**. Rio de Janeiro: Gráfica Imprinta, 2003.
- PLATÃO. **Fedro**. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.
- _____. **Crianças: educação, culturas e cidadania activa**. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul., 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>.
- STEARNS, P. N. **História da sexualidade**. Tradução Tenato Marques. São Paulo: Contexto, 2010.

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

- STEINBERG, R., KINCHELOE, J. L. (Org). **Cultura infantil:** a construção corporativa da infância. Tradução George Eduardo Japiassú Bricio. – 2ª Ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- TOMÁS, C. A. **Há muitos mundos no mundo...** direitos da crianças, cosmopolitismo infantil e movimentos sociais de crianças – diálogos entre crianças de Portugal e Brasil. 2006. 416f. Tese (Doutorado em Sociologia da Infância) – Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança, 2006.
- USSEL, V. **Repressão sexual.** Tradução [de] Sonia Alberti; revisão técnica [de] Jane Russo; prefácio [de] Jurandir Freire Costa. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

TODOS SÃO IGUAIS PERANTE A LEI? Análise de Discursos sobre o gênero feminino

Ana Maria de Fatima Leme Tarini¹
Eliana Cristina Pereira Santos²

1. INTRODUÇÃO

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, é um marco histórico para todos os brasileiros. Consta em seu artigo 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]”, uma intenção de tornar os sujeitos iguais, pelo menos na legislação. A redação de uma Carta Magna é sempre um grande acontecimento discursivo e, neste caso, proporciona garantia de tratamento igualitário à vida de todo e qualquer cidadão e cidadã brasileiros (as). Para que isso se efetuassem, a partir da promulgação dessa lei maior, os códigos penal e civil também foram revistos. Apesar dessa garantia legal - e de todas as mudanças legislativas que nosso jovem país tem passado - o Brasil não tem conseguido esconder suas desigualdades com a dissimulação da igualdade. Embora haja programas sociais, políticas afirmativas, criação de leis específicas e muita discussão das desigualdades, objetivando reverter esse quadro, ainda estamos numa sociedade bastante desigual. Um exemplo disso é a necessidade do Estado-nação veicular na mídia o slogan “Brasil um país de todos”, que martela repetitivamente em nossos ouvidos e mentes.

Parece um discurso dissonante do real factual, pois o Brasil está em 7º lugar no ranking mundial de feminicídios, numa pesquisa realizada em 84 países, em 2014; diante disso se questiona se esse é um país de todos? Se há tantas mulheres morrendo tragicamente algo nos diz que não é um país para todos. Essa é a temática do nosso artigo: O Brasil é um país *de* todos, mas não é um país *para* todos. Tanto que a questão do feminicídio tem sido bastante discutida nos últimos anos no país, devido à relevância do tema e as crescentes estatísticas de ocorrências de assassinatos de mulheres. Esse conceito, que

¹ Graduada em Letras: Português-Inglês e mestre em Letras pela Unioeste. Doutoranda em Letras- Unioeste Campus Cascavel-PR E-mail: anamarialeme@hotmail.com

² Graduada em Pedagogia, pela Unesp, graduanda em Letras-Espanhol pela UFSC e Mestre em Letras – Unioeste- Campus Cascavel- PR. E-mail: eliana_cris@hotmail.com

parece novo, tem sido aplicado desde os anos 70 do século passado, quando em um julgamento, nos Estados Unidos, Diana Russel (advogada) o utilizou pela primeira vez num tribunal. A expressão feminicídio se refere aos casos em que as mulheres não são tratadas como humanas, não tem direitos iguais aos dos homens e são assassinadas, essencialmente, por serem mulheres. Agora em 2015, está em discussão no senado brasileiro o Projeto de Lei (PL 8305/14) que qualifica o crime de feminicídio.

Ditas essas palavras introdutórias, esclarecemos que nos interessa, nesse artigo, abordar os discursos referentes ao gênero feminino, presentes na legislação brasileira, observando as aproximações e distanciamentos com as matérias jornalísticas que trazem casos de violência, sendo essas as reverberações da memória discursiva destoantes da legislação, na qual ecoa a constituição do biopoder e da biopolítica sobre as práticas de controle do corpo feminino. Com nosso escopo teórico, buscamos - nos estudos de Foucault, a respeito do corpo e da sexualidade - compreender a biopolítica agindo na construção dos sentidos, e, essencialmente, em textos de Pêcheux e Orlandi, da análise de discurso (AD) francesa, orientação para a análise dos ditos em suas materialidades, tanto no que tange às condições de produção dos discursos e à memória discursiva presente nos acontecimentos quanto à posição-sujeito dos/nos discursos.

Para trabalhar nessa perspectiva, organizamos nosso corpus em cinco sequências discursivas (SDs) a serem analisadas. São SD1: o artigo 5º da Constituição Brasileira; SD 2: o artigo 213 e 214 do Código Penal; SD3: o artigo 2º da Lei Maria da Penha; além da SD4: uma matéria publicada no site da Secretaria de Segurança Pública do Rio Grande do Sul e SD5: uma entrevista publicada na Carta Capital, ambas em 2013. Como se pode notar, os recortes que formam o corpus da pesquisa estão pautados em dois campos discursivos: documentos legais e matérias jornalísticas.

2. O CORPUS: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E ANÁLISES

Considerando nossa legislação brasileira que apresenta discursos em defesa de todos indistintamente, ao nos depararmos com as matérias jornalísticas, os discursos jurídicos nos soam contraditórios, entretanto, se analisarmos os discursos enquanto eventos enunciativos-discursivos, podemos nos defrontar com as mesmas formações discursivas em diferentes condições de produção, diferentes construções frásticas gerando os mesmos efeitos metafóricos, que numa leitura aligeirada, podem não ser percebidas.

Posto o problema, passaremos ao desenvolvimento de nossas leituras e análises. Ao longo de nossas buscas observamos que em nossa legislação há uma série de discursos que nos parecem contraditórios, mas será que o são? Ao nos depararmos com o artigo 5º da Constituição Federal, recortado e citado como SD1, resgatamos não somente o discurso, mas também as condições de produção da criação dessa legislação. Vejamos essa primeira SD:

SD1- Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...] (Constituição, 1988).

Em 1988, foi redigida nossa constituição, promulgada em 1989, isso após 20 anos de ditadura militar. Naquele momento, era necessário resgatar alguns direitos individuais e estabelecer dispositivos jurídicos que preservassem a vida, a liberdade de expressão, acesso à educação, à saúde, moradia digna a todos os brasileiros, essencialmente, depois de anos de repressão e suspensão dos direitos mínimos. Essas eram as condições históricas de produção daquele momento discursivo, em que se faziam necessários direitos que abrangessem a coletividade, ao mesmo tempo, é importante lembrar que foi nossa primeira constituição promulgada, isto quer dizer que em todas as anteriores não houve participação (representação) popular, mas sim outorgação da lei.

É importante que ressaltemos, com as palavras de Pêcheux (2010), que as condições de produção podem ser compreendidas como o entremeio do processo de produção de um discurso com as circunstâncias de sua produção, perspectiva “representada na teoria linguística atual pelo papel dado ao contexto ou à situação, como pano de fundo específico dos discursos, que torna possível sua formulação e sua compreensão [...]” (PÊCHEUX, 2010, p.75).

Vale lembrar que, em se tratando de AD, “o conceito de condições de produção exclui definitivamente um caráter ‘psicossociológico’, mesmo na ‘situação concreta’ (...) os contextos imediatos somente interessam na medida em que, mesmo neles, funcionam condições históricas de produção” (POSSENTI, 2004, p.369). Assim, as condições que nos interessam, nesse trabalho, são as condições históricas de produção desse artigo constitucional e dos demais artigos destacados na sequência. Desta forma, a generalização da lei com o termo “todos”, na SD1, que se aplica a todo e qualquer indivíduo, foi

fundamental para que os cidadãos passassem a se sentir seguros e protegidos pelo/diante do Estado.

No que tange ao poder do Estado, os estudos foucaultianos em *História da Sexualidade, volume 1*, mostram que “a biopolítica lida com a população como um problema político, como um problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder” (FOUCAULT, 2000, p. 293). Considerando que nosso país não é mais regido por um rei, que tem poder soberano sobre seus súditos, mas sim por um Estado, responsável por reger a vida e controlar as ações dos indivíduos, torna-se necessário regular os corpos dos sujeitos. Legislar para controlar os fenômenos próprios da vida humana. Dizendo de outra forma, “Deveríamos falar de ‘biopolítica’ para designar o que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana” (FOUCAULT, 1988, p.134). Esses cálculos explícitos (estatísticas, controle de natalidade, sexualidade, violência, etc.) dão respaldo tanto à criação de legislação quanto aos estudos científicos que legitimam ações sobre os sujeitos. Para o autor, reflete no político fatores biológicos, o viver e o morrer passam a fazer parte da organização social sob o controle e intervenção do Estado.

Quanto ao biopoder que se exerce sobre os corpos, Foucault (2000) afirma ser uma nova modalidade de exercício do poder soberano que agora será um “poder de ‘fazer’ viver e ‘deixar’ morrer” (FOUCAULT, 2000, p.287). O Estado tem o poder de fazer viver ou de deixar morrer, pois contempla o direito à vida (direito individual nascido na Revolução Francesa) e “o assegura” (a vida de uns em detrimento da vida de outros). Percebamos, nesse discurso, que o que se assegura é o direito à vida, não necessariamente a vida. Nesse sentido, as delimitações das leis cumprem o papel de controle da própria espécie. E de determinação de quem e como pode e deve viver, por isso a SD2 parece construir uma garantia do como as mulheres devem ser vistas na sociedade.

SD2- Art. 2o Toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social. (Lei 11.340/06)

A SD2 é uma lei específica que trata da vida das mulheres que gozam dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, bem como os homens, e reafirma um

compromisso do Estado em assegurar a “Toda mulher” oportunidades e facilidades para viver sem violência. Embora, a lei seja generalizante (inclui direitos a todas as mulheres), em seguida, ela aborda de forma específica qual (is) mulher (es) se incluem nesse processo. Prometendo ainda preservar a saúde física e mental das mesmas. Mas por que a lei traz em detalhes o que estava dito em geral? E que oportunidades e facilidades são essas?

Nesse âmbito, acreditamos que o uso do termo feminicídio ou femicídio vem responder essas questões. Conforme Russel e Caputti (1992), entendemos por feminicídio uma vasta gama de abusos verbais e físicos, tais como: estupro, tortura, escravização sexual, a prostituição, abuso sexual infantil incestuoso e extrafamiliar, o espancamento físico e emocional, assédio sexual (em qualquer local), além disso, a mutilação genital (cliterodectomia, excisão, infibulações), as operações ginecológicas desnecessárias, heterossexualidade forçada, esterilização forçada, maternidade forçada (ao criminalizar a contracepção e o aborto), psicocirurgia, privação de comida para mulheres em algumas culturas, cirurgias cosméticas e outras mutilações em nome do embelezamento; enfim, todas as formas de terrorismo, ou uso de poder, que resultem em mortes das mulheres.

Se há uma justificativa à existência de uma lei para proteger as mulheres, é o crescente número de feminicídio, ou seja, de violência contra as mulheres, das quais, inclusive, algumas resultam em morte. Violência que não se restringi ao espaço público (ou cometida por pessoas desconhecidas), mas, principalmente nos âmbitos domésticos e familiares, enquanto questão histórica e cultural.

As condições de produção da Lei nos posicionam em meio às práticas de violência doméstica. É uma resposta aos questionamentos de grupos feministas. A lei elaborada possibilita ao Estado agir coercitivamente em um espaço público ou privado, a fim de inibir a ocorrência de violência, ou seja, é o poder do Estado intervindo e assegurando “as oportunidades e facilidades para viver”.

Veremos na terceira SD um recorte do Código Penal brasileiro que mostra as ações do Estado:

SD3 - Art. 213. Constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso. (Código Penal Brasileiro) (O artigo 214 – atentado violento ao pudor foi revogado em 07 de agosto de 2009).

A SD3 traz os artigos 213 e 214 constituídos objetivando punir os crimes sexuais (com penas de 06 a 10 anos). Esses artigos pertencem ao Código Penal, estão dispostos no trecho que trata dos “crimes contra a dignidade sexual”, mas anteriormente a 2009, esse mesmo tópico era intitulado “Crimes contra os costumes” para constituir os artigos específicos de punição aos crimes sexuais, o que demonstra uma tentativa de sintonia com o princípio constitucional de preservação da dignidade da pessoa humana e não da preservação dos costumes.

Vemos, ainda, a partir de 2009, uma mudança no trecho “constranger mulher a conjunção carnal, mediante violência ou grave ameaça” em que o termo “mulher” foi substituído por “alguém”. Essa mudança lexical (des) posiciona a mulher como sujeito passivo no crime de estupro, pois mulheres também estupram, bem como, ao inserir o artigo indefinido “alguém”, incluem no não-dito da lei, o sujeito masculino homossexual ou heterossexual e a criança. Além disso, retira do seu texto a expressão “mulheres honestas”, ou seja, o enunciado mudou para alinhar-se aos discursos de igualdade do direito individual e ao politicamente correto da sociedade capitalista que compreende a importância das mulheres para o Mercado.

Quanto à punição, é considerada no nível simbólico, pois muito se parece com um processo compensatório para as mulheres, uma vez que, punem com 6 a 10 anos de reclusão os infratores/agressores envolvidos em casos de estupro. A condenação do réu traz uma sensação de compensação às vítimas e sinaliza a mensagem de que a lei foi cumprida, ou se não foi cumprida, pelo menos ela existe e isso produz uma sensação de proteção, algo a que se apegar.

É possível perceber na SD1 e SD2 um atrelamento ao discurso com a SD3, que contempla a punição ao “descumpridor” das leis. Há uma tentativa de discurso de proteção legitimada pelo Estado para que “todas” as mulheres brasileiras se sintam mais seguras e que não sejam obrigadas, nem mesmo com seus companheiros “a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique” sexo ou “outro ato libidinoso”, passível de punição realizada pelo poder do Estado. Entretanto, a Justiça produz uma sensação de ineficiência no que se refere à garantia de segurança, o que temos é uma promessa de preservação da vida assegurada, mas, conforme veremos na SD4, “há falhas”.

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

SD4 - “O que vem acontecendo com as mulheres brasileiras nos últimos anos é uma barbárie. Os crimes não fazem distinção de lugar, de cultura, de raça, de idade, religião ou classe social. O feminicídio prospera porque as instituições públicas, não garantem a segurança das mulheres, dentro ou fora de seus lares. O Brasil é o 7º no ranking mundial em violência contra as mulheres” (Secretaria de Segurança Pública do RS, 2013).

Na SD4, o próprio Estado - na pessoa do secretário de segurança pública do Rio Grande do Sul - talvez por certo deslize discursivo, afirma não estar cumprindo seu papel firmado nos ditos da SD1 e SD2. O Estado que deveria assegurar uma vida sem violência para mulheres, agora, traz à tona sua incompetência, pois “os crimes não fazem distinção de lugar, de cultura, de raça, de idade, religião ou classe social”. Esta é uma forma de (re)significar esse já-dito na lei, formando uma nova memória discursiva: a de que o Brasil tem tratado do assunto de forma igualitária, mas não tem sido o suficiente. Isso pode, inclusive, justificar ações mais contundentes. É a biopolítica em exercício, fazendo-nos crer que somente punições mais severas podem diminuir a violência causada pelos indivíduos homens, sujeitos de direito.

A divulgação do ranking mundial de feminicídios (assassinato de mulheres simplesmente por serem mulheres), cometidos dentro ou fora dos lares, insinuam que as instituições públicas não conseguem garantir a segurança das mulheres. Embora reconheça as falhas das instituições públicas quanto ao feminicídio, esse discurso que a Secretaria assume visa demonstrar que os órgãos responsáveis estão empenhados na solução deste problema.

Por um lado, se no discurso veiculado pela Secretaria de Segurança Pública parece haver uma contradição - uma vez que trata de um discurso proferido por um representante estatal, que acaba por questionar o papel do Estado acerca do não cumprimento do seu dever - por outro lado, esse discurso dissimula a compreensão do que é dever de todo cidadão: cumprir as normas vigentes, mas esses cidadãos (indivíduos) não estão cumprindo seu papel. Isso mostra que no quesito legislação, o país está bem amparado, conforme os ditos da SD1 e SD2. Há, nesse discurso, um pré-construído de que não é um problema do Estado-nação, que prevê punição (penalidade da SD3), mas sim dos inúmeros sujeitos que descumprem a lei, “atrapalhando” o funcionamento do país.

Nessa perspectiva do já-dito, presente em uma memória discursiva, Orlandi (2005) afirma que os pré-construídos sustentam a possibilidade de todo dizer, o que é essencial

para se compreender o funcionamento do discurso na relação sujeito e ideologia, ou seja, aquilo que denominamos memória discursiva é “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 2005, p.31). Os pré-construídos emergem na constituição da sentença, sugerindo como problema a autonomia que os crimes parecem ter, visto que “Os crimes não fazem distinção...”, mas se fizessem seria mais fácil coibi-los? Se “os crimes”, personificados em seres agentes dessa construção sintática, distinguissem cor ou nível social, ouviríamos o discurso: “isso é um problema social”, repetido exaustivamente. Trabalho que a maioria dos estudos das ciências humanas objetiva: descobrir qual é o problema, onde e quando acontece. A questão é o depois.

Ao publicar no site da própria secretaria que “O que vem acontecendo com as mulheres brasileiras nos últimos anos é uma barbárie [...]” reconhece, pela construção intradiscursiva, uma urgente necessidade de mudança de práticas em defesa das mulheres. De maneira que, ao se condescender com as condições de vida das mulheres, deixa ver no linguístico-discurso o reconhecimento de que os índices são alarmantes.

Diante do exposto, buscamos saber, em outros textos, como a violência contra a mulher tem sido compreendida e encontramos uma tese em que a autora sugere a (co) participação e a (co) responsabilidade da sociedade em relação à violência praticada contra toda e qualquer de suas mulheres. A tese de Oliveira (2011) trata dos discursos e das práticas de violência contra as mulheres. Ela afirma que, “os casos de violência contra a mulher, como o estupro o incesto, a pornografia, etc, não deveriam ser iniciados com as mulheres-vítimas posicionadas simplesmente como ‘acusadoras’ (autoras)” (OLIVEIRA, 2011, p. 175), justamente porque considera a sociedade vítima, então deveriam ser (co) acusadora dos males que sofre.

Essa pesquisadora, também, acredita que, o tratamento dado ao assunto ao se buscar desculpas para “os comportamentos criminosos dos homens”, “contribui para a subordinação do ‘feminino’ e, a falsa promessa de que a ‘punição’ jurídica resolverá o conflito, desvia a atenção da sociedade dos movimentos progressistas que se preocupam com a justiça criminal” (OLIVEIRA, 2011, p. 175), mas que a veem com outros olhos, o de uma justiça restaurativa e transformativa da sociedade.

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Com esse discurso, o secretário se posiciona frente às críticas, pois para o país é uma situação vexatória estar nesta posição quando 84 países foram analisados. Os números do ranking, inclusive, sugerem que o Brasil é o pior lugar para as mulheres viverem. Haja vista que, na América Latina, México, Argentina e Chile já incorporaram o crime de feminicídio em suas legislações penais.

SD5- "A Polícia Militar disse ao G1 que o número de ocorrências envolvendo estupros na cidade aumentou nos últimos meses e por isso, orienta para que as mulheres busquem utilizar ruas e vias iluminadas e com movimentação de pessoas e evitem circular desacompanhada em horários com menos movimento, como à noite e início da manhã. 'Se a pessoa mora sozinha, uma dica é também evitar chegar sempre no mesmo horário do trabalho. Além disso, tentar andar acompanhada. A presença de duas mulheres já inibe mais a ação. Se percorre o trajeto a pé, se possível, buscar caminhos diferentes, por que é a oportunidade que gera a ação", explica a Segundo a Sargento Cristina Moreira, da Central de Emergência da Polícia Militar". (Carta Capital, 2013)

Com o discurso da SD5, é possível perceber que a tentativa de preservação da vida e da dignidade das mulheres, ditas nos artigos de lei, tanto no que refere à saúde física, quanto à mental são de responsabilidade do Estado. O jogo discursivo da autopreservação nos manipula a acreditar que é o indivíduo (mulher) que precisa fazer a sua parte agora. A policial feminina afirma que o número de ocorrências aumentou e que as mulheres devem mudar algumas de suas práticas para se preservar, desta forma, joga para o sujeito mulher a responsabilidade de preservar sua própria vida, por isso sugere práticas comportamentais que podem contribuir para diminuição da violência. Um discurso atravessado por outros discursos, exterior ao que se fala, já que são pertencentes à legislação, "mas uma condição (constitutiva, para que se fale) do discurso de um sujeito falante que não é fonte-primeira desse discurso" (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 69).

As sugestões da policial deixa ver que há uma memória discursiva com valores sexistas em nossa sociedade. Uma sociedade que acredita ser possível a mulher trabalhar em horários alternativos, usar vias diferentes para chegar ao mesmo lugar e andar acompanhada todo o tempo. Sugere ao não dizer (pela escolha do que foi dito), um sempre-já-dito, o de que as mulheres devem permanecer reclusas aos seus lares e evitar o contato com o sexo masculino. Apaga, nessa tessitura discursiva, a emancipação feminina e desconsidera os espaços ocupados no mercado de trabalho e a liberdade das mulheres. Impõe práticas de vida (comportamento) às mulheres. Ressaltamos que sob estas práticas as

mulheres, mais uma vez “são ‘revitimizadas’, pois além de vítimas de atos de violência também são as vítimas do sistema” (OLIVEIRA, 2011, p. 176).

3. APONTAMENTOS (IN)CONCLUSIVOS

Na AD, consideramos o discurso como palavra em curso, movimento, percurso, assim estão nossas reflexões. Mostram o movimento dos discursos nas SDs, que ao mesmo tempo em que agitam o já-dito e cristalizado, os retomam de tempos em tempos, em novos eventos discursivos gerando os mesmos efeitos de sentido.

Os ditos no site da Secretaria de segurança e os da policial parecem se distanciar dos da legislação, revelando o ideológico contido nas leis que, normalmente são inacessíveis para todos, ao mesmo tempo em que traz à superfície o machismo tão combatido pelo feminismo na sociedade brasileira.

Na contramão dessa asseveração está a biopolítica que tenta nos fazer crer que as mulheres estão conquistando espaço e se empoderando. Empoderamento é a palavra da vez, bastante presente nos discursos da ONU mulher. É um conceito derivado do discurso de desenvolvimento, de apropriação do poder, cujo aspecto chave é o Poder. Refere-se ao processo de mobilizações e práticas para promover e impulsionar as mulheres para a melhoria das condições de vida. Em outras palavras, é o discurso legalizado e legitimado ecoando sentidos de autonomia, de liberdade, igualdade, ambos já garantidos pela Constituição. No entanto, a prática discursiva nos põe diante do deslizamento dos sentidos, ou seja, autonomia, liberdade e igualdade, que na prática não se efetivam amplamente pois são discursos inerentes à ideologia do(s) sujeito(s) que retomam uma memória discursiva sempre-já-aí, de um país de todos, mas não para todos.

4. REFERÊNCIAS

- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- CARTA CAPITAL. **Feminismo pra quê?** Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/blogs/feminismo-pra-que/porque-as-mulheres-sao-estupradas-segundo-a-policia-4780.html>. Acesso: 16 de mai de 2014.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- OLIVEIRA, M. F. C. B. **Discurso e Práticas: Mil e uma noites da (inter) faces feministas e jurídicas**. Tese de doutorado, USP, São Paulo: 2011.

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

PÊCHEUX, M. “Análise automática do discurso (AAD-69)”, in: F. GADET e T. HAK (orgs.), **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da UNICAMP. 2010.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp. 1975.

POSSENTI, S. **Teoria do discurso**: um caso de múltiplas rupturas”, in: F. MUSSALIM e A. BENTES (orgs.), **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**, volume 3. São Paulo: Cortez, pp. 353- 393. 2004.

RUSSEL and CAPUTTI. **Femicide: The Politics of Women Killing**. New York, Twayne Publisher, 1992.

SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Feminicídio: uma barbárie contra as mulheres**. Disponível em: <http://www.ssp.rs.gov.br/?model=conteudo&menu=91&id=19914>. Acesso em: 28 de jul. de 2014.

**VIOLÊNCIA SEXUAL EM ANGOLA NO SÉCULO XVII: Relações assimétricas entre brancos,
mestiços e escravas (o romance de Pepetela)**

Denise Rocha¹

1. INTRODUÇÃO

Comerciante de escravos, o holandês Baltazar Van Dum, protagonista do romance *A Gloriosa Família*: O tempo dos Flamengos, do angolano Pepetela, que era genitor de uma família mestiça em Luanda, no século XVII, constatou que seus filhos passavam as mulheres entre si, sem que ele soubesse, e ponderou: “as escravas andavam ali pelo quintal mesmo para serem engravidadas [...]”. (PEPETELA, 1999, p. 165).

A naturalidade com que cativas, que tinham, inesperadamente, perdido a liberdade, vítimas do degradante e cruel tráfico negreiro para o Brasil, eram reduzidas a objeto sexual pelo senhor e filhos, choca a compreensão de leitores/as do século XXI que estão acostumados/a com a essência da Declaração dos Direitos Humanos (1947).²

A violação sistemática da dignidade humana na época da escravidão africana é o *leitmotiv* do romance *A Gloriosa Família*, publicado em 1997, no qual o escritor Pepetela,³ pseudônimo de Arthur Carlos Maurício Pestana dos Santos, evoca os sete anos da colonização holandesa de Angola (1641-1648). Nessa época da exploração europeia cristã e branca na África, pessoas de cor negra foram enredadas na infame engrenagem da

¹ Licenciatura em Letras e Bacharelado em História. Estágio Pós-Doutoral, sob supervisão do Prof. Dr. Sérgio Paulo Adolfo, na Linha de pesquisa Diálogos Culturais do Programa de Pós-Graduação em Letras-Estudos Literários, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR. E-mail: denise@unilab.edu.br.

² A Declaração Universal dos Direitos Humanos, que foi adotada pela Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948 (A/RES/217), tem trinta artigos. A seguir alguns artigos que jamais permitiriam a indignidade da escravidão nos dias de hoje. Artigo 1º: Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade. Artigo 2º: Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania. Artigo 3º: Todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal. Artigo 4º: Ninguém será mantido em escravidão ou em servidão; a escravatura e o trato dos escravos, sob todas as formas, são proibidos. Artigo 5º: Ninguém será submetido a tortura nem a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes. [...]”. (DECLARAÇÃO, s.d., *on-line*).

³ Pepetela significa pestana em *umbundo*, um dos idiomas nativos de Angola.

comercialização de seres humanos para o continente americano e, principalmente, para as lavouras brasileiras de cana-de-açúcar. No estudo da relação centro-periferia do império lusitano e do principado flamengo com suas colônias é preciso enfatizar a existência de um intenso comércio bilateral de escravos e mercadorias entre Angola e o Brasil Luso e Angola e o Brasil Holandês, no século XVII.

Pepetela apresenta, na obra caracterizada como “metaficção histórica”,⁴ um narrador que conta, segundo a tradição de um *griot*,⁵ suas críticas interpretações sobre os fatos ocorridos na época da colonização holandesa, com destaque para a vida do clã mestiço, constituído por Baltazar e Inocência e os filhos legítimos - Gertrudes, Rodrigo, Ambrósio, Matilde, Hermenegildo, Benvindo, Rosário e Ana - e os bastardos - Nicolau, Catarina e Diogo:

Soube então que o faria, apesar de mudo e de analfabeto. Usando poderes desconhecidos, dos que se ocultam no pó branco da pemba ou nos riscos traçados nos ares das encruzilhadas pelos espíritos inquietos. Fosse de que maneira fosse, tive a certeza de o meu relato chegar a alguém, colocado em impreciso ponto do tempo e do espaço, o qual seria capaz de gravar tudo tal como testemunhei. (PEPETELA, 1999, p. 393 e 394).

Os temas abordados no romance angolano, vinculados à geopolítica escravista - Luanda, Salvador e Recife -, que demarcam a vil triangulação do Atlântico pelo trato dos cativos, delineiam momentos da História do Brasil, na primeira metade do século XVII, que podem ser estudados no ensino médio.⁶ A competição pela mão de obra africana por representantes da colonização europeia, de um lado, os portugueses católicos, servidores da coroa e, de outro, os holandeses, funcionários administrativos e militares da Companhia das Índias Ocidentais.

⁴ Durante a década de 1980, apareceu um tipo de literatura denominada como “novo romance histórico”, o qual, com faceta metadiscursiva, refletia uma tentativa crítica de reescrita da historiografia oficial que apresentava somente a versão do colonizador. Os escritores de narrativas de fundo histórico, por meio da ironia, da paródia e da intertextualidade, enfatizam o discurso do oprimido, do “ex-cêntrico”, que enfrenta os mecanismos do poder (“metaficção historiográfica”). (HUTCHEON, 1991, p. 13-14; 250). O narrador de *A Gloriosa Família* é um escravo.

⁵ *Griot* é um termo francês que designa o tradicional contador africano de estórias/histórias, uma tradição oral ancestral.

⁶ O amplo tema dos vínculos étnico-raciais -relações entre homens e mulheres, entre brancos e negros e entre senhores e escravos-, que eram caracterizados por todo tipo de violência, podem ser evocados no contexto da aplicabilidade da Lei 10.639/03 e as alterações incorporadas pela Lei 11.645/08, que determinam a inclusão da temática História e Cultura Afrodescendente e Indígena no currículo oficial desde a educação básica até a superior, bem como o estabelecimento do 20. de novembro como o Dia da Consciência Negra.

A proposta de estudo incide na questão de gêneros, agravada pela condição feminina da escravidão, sob a perspectiva dos direitos humanos, com destaque para situação da violência física, verbal, sexual e simbólica, as quais abalaram a vida das cativas -Dolores, Lemba e Chicomba- e outras anônimas na sanzala (propriedade rural) de Baltazar Van Dum, personagem histórica.

2. O PATRIARCALISMO E A ESCRAVIDÃO.

Acompanhante fiel de Baltazar, o narrador-escravo anônimo, que foi presenteado ao holandês pela rainha Jinga (personagens históricos), destaca a figura do dono dos cativos e seus filhos na tradicional cultura machista, que atribuía ao homem o poder de abordar sexualmente a mulher e, principalmente, a escrava. Nesse entrelaçamento do sistema patriarcal e do escravocrata cristaliza-se o poder do varão.

Na obra *O poder da identidade*, o autor Manuel Castells explica que o domínio masculino permeia as relações entre o homem e a mulher até a atualidade:

O patriarcalismo é uma das estruturas sobre as quais se assentam todas as sociedades contemporâneas. Caracteriza-se pela autoridade, imposta institucionalmente, do homem sobre a mulher e os filhos no âmbito familiar. Para que essa autoridade possa ser exercida, é necessário que o patriarcalismo permeie toda a organização da sociedade, da produção e do consumo à política, à legislação e à cultura. Aos relacionamentos interpessoais e, conseqüentemente, a personalidade, também são marcados pela dominação e violência que têm suas origens na cultura e instituições do patriarcalismo. (CASTELLS, 2008, p. 169).

Com preponderância, coação e força, a sociedade permeada pela autoridade do homem, em todas as épocas, religiões, raças e etnias, reduzia a mulher de todas as classes sociais a desempenhar um papel submisso na família, na igreja e na comunidade. No entanto, na coletividade escravista, o servilismo da cativa era duplo: social e sexual.

No estudo *Antropologia da escravidão: O ventre de ferro e dinheiro*, Claude Meillassoux esclarece que:

O estado dos escravos era o resultado de uma sucessão de transformações que contribuíam para fazer deles indivíduos sem laços nem parentesco, afinidade ou vizinhança, e por conseguinte aptos à exploração. Pela captura, eles eram arrancados à sua sociedade de origem e *dessocializados*; por seu modo de inserção na sociedade recebedora, e pela ligação unívoca que mantinham com o senhor, eram *descivilizados*, e eventualmente *despersonalizados*. Por esses processos, definia-se o seu estado. Esse

estado era original, e logo permanente, definitivamente ligado ao cativo. Era em razão desse estigma inicial e indelével que os escravos [...] podiam ser destinados a qualquer tarefa, qualquer que fosse o seu sexo ou idade, e sem que a sua *condição*, definida por essa destinação, lhes conferisse um status. Os escravos podiam realizar tarefas masculinas ou femininas, qualquer que fosse o seu sexo. Também podiam exercer funções sociais ou políticas, sem que essa promoção em sua condição os livrasse do estigma original. *Estado e condição* do escravo eram distintos e não se comunicavam. (MEILLASSOUX, 1995, p. 79).

De pessoas livres, que foram capturadas e reduzidas à “mercadoria”, os escravos africanos foram “dessocializados”, “descivilizados” e “despersonalizados” (MEILLASSOUX, 1995, p. 79), no entanto, muitos deles puderam conservar a dignidade. Várias cativas, porém, foram expostas à total dominação e às diferentes formas de violência da sociedade escravista, que foram minuciosamente mencionadas na narrativa de Pepetela.

3. PORTUGUESES E HOLANDESES EM ANGOLA (1641-1648)

Nos anos 1641 a 1648, Luanda, entorno e o sertão ao longo do rio Kwanza, foram palco de confronto entre os lusos e os holandeses pelo comércio humano para Recife e Salvador.

Durante o reinado de D. João II, em 1482, os portugueses, sob o comando de Diogo Cão, chegaram a costa ocidental africana, no Zaire, que foi a região inicial da conquista, passando pelo Congo até chegar em Angola, que era constituída pelos reinos de Ndongo e de Matamba, cujos soberanos recebiam o título de *Ngola* (Senhor). Esse nome foi escolhido pelos portugueses para a sua nova colônia: o Reino de Angola e Luanda como capital.

No dia 23 de outubro de 1574, Paulo Dias de Novais partiu de Lisboa com sua armada e aportou na ilha de Luanda, de jurisdição congoleza, em 11 de fevereiro de 1575. No ano seguinte, eles se instalaram em terra firme e Novais fundou a vila de São Paulo de Luanda cuja economia se baseava no “comércio da escravaria”. (CARDOSO, 1954, p. 10 e 11).

A hegemonia portuguesa no tráfico transatlântico de “peças” de Angola foi interrompida em 1641, com a chegada dos holandeses, oriundos de Recife.

Durante 23 anos (1631-1654), os holandeses ocuparam extensas áreas do nordeste brasileiro, envolvidos na produção e comercialização do açúcar. Desde o final do século XVI, eles já atuavam como financiadores, transportadores, refinadores e distribuidores do açúcar

brasileiro no mercado europeu. No ano de 1631, financiados pela Companhia das Índias Ocidentais, eles invadiram Salvador, depois outras províncias nordestinas (Pernambuco, Ceará, Paraíba e Maranhão), e escolheram Recife como capital. Durante a administração de Johann Moritz von Nassau-Siegen (1604-1679), nos anos 1637-1644, houve um maciço incentivo à produção dos engenhos de cana. No mês de maio de 1641, com o objetivo de participar diretamente do tráfico negreiro, a fim de suprir a crescente necessidade de mão de obra africana para a cultura açucareira, Nassau decidiu enviar uma expedição para ocupar Luanda, principal porto de escravos da África Ocidental para o Brasil e, depois, conquistar Benguela, São Tomé e Axim, na costa da Guiné. (MENEZES; SANTOS, 2008, p. 1-5).⁷

Os portugueses, que tinham se retirado para o interior, para a vila de Massangano, impediam um melhor desenvolvimento do tráfico negreiro e, por causa disso, a Companhia das Índias Ocidentais não tinha mais interesse em financiar suas atividades comerciais em Luanda e diminuiu o contingente militar. Tal motivo facilitou a tranquila reconquista da capital pela grande armada proveniente do Rio de Janeiro, sob a autoridade de Salvador Correia de Sá (1648). A entrada do comandante, oficiais e soldados em terra firme, aparece na cena final do romance *A Gloriosa Família*: Uma missa de Ação de Graças, celebrada

⁷ Em 30 de maio de 1641, em Recife, Nassau havia ordenado a partida do Almirante Jol com 21 navios e cerca de 3000 homens rumo a São Paulo de Luanda que foi conquistada, e o governador Pedro César de Meneses, depois da rendição no dia de 1641, seguiu com grande parte dos moradores para a vila de Massangano, localizada perto do rio Kwanza e de seu afluente, o rio Lucala.

No ano de 1642, no qual eclodiram as revoltas do Maranhão e de São Tomé, os holandeses permitiram aos portugueses o estabelecimento do arraial do Bengo, próximo à Luanda, bem como autorizaram o comércio entre as duas partes. Meses depois no início de 1643, como retaliação à revolta do Maranhão, os holandeses atacaram o Bengo e aprisionaram mais de duas centenas de portugueses - mulheres, crianças, velhos e jovens - que foram enviados para Salvador (ALENCASTRO, 2000, p. 222).

No ano de 1645, duas frotas seguiram para a reconquista de Angola: Uma, com partida da Bahia, fundeou na enseada de Quicongo, no norte de Benguela, ao sul de Luanda, com o objetivo de alcançar Massangano, vila no interior de Angola, em poder dos portugueses. Uma das colunas, sob liderança de Domingos Siqueira, foi atacada pelos jagas e totalmente destruída. A outra frota, financiada por negreiros fluminenses, partiu do Rio de Janeiro, sob o comando do governador do Rio de Janeiro Francisco de Souto Maior. Apesar de parte significativa dos soldados ter sido mortos pelos jagas, aliados dos holandeses, logrou retornar com cerca de 2000 escravos para o Rio de Janeiro. Sottomayor foi o sucessor de Pedro César de Meneses, nos anos 1646 a 1648, no cargo de governador e Capitão-General, e depois de seu falecimento, Massangano esteve sob a direção de uma junta governativa (1642 a 1648). (ALENCASTRO, 2000, p. 228).

No ano de 1648, Pernambuco, ocupado pelos holandeses, foi reconquistado por tropas luso-brasileiras, e o rei de Portugal, D. João IV, autorizou a retomada de Angola, mas não enviou tropas. Uma esquadra proveniente do Brasil, financiada por comerciantes brasileiros e portugueses, sob o comando de Salvador Correia de Sá, chegou em Luanda e conseguiu retomar Angola aos holandeses e reassumir o controle do tráfico escravo. O comandante, que rebatizou Luanda com o nome de São Paulo da Assunção, foi governador por três anos. Desde essa época, por cerca de um século, os altos cargos do governo - o de governador-geral, o de bispo e o de comandante militar - foram ocupados por pessoas vindas do Brasil.

Tais fatos históricos, mesclados com o cotidiano dos membros da família Van Dum, são mencionados no romance *A Gloriosa Família*.

debaixo de uma mangueira na sanzala Van Dum, com a participação dos familiares do holandês, dos forros e dos/as escravos/as e os militares.

4. ABUSO SEXUAL NA SANZALA VAN DUM.

Agraciado com o Prêmio Camões 1997, o romance *A Gloriosa Família: O Tempo dos Flamengos*, de Pepetela,⁸ apresenta uma fase da História angolana: os anos 1641 a 1648, um período de disputas entre Salvador e Recife pelo trabalho escravo africano que se refletiu em conflitos sangrentos na paisagem periférica e transatlântica.

A obra, dividida em doze capítulos numerados, tem um glossário com palavras em línguas nativas angolanas (kimbundo, umbundu e kikongu) e apresenta o cotidiano da vida da família de Baltazar Van Dum, holandês católico que residia em Angola, desde 1617, como comerciante de escravos. No momento da conquista holandesa, Baltazar, que já vivia 25 anos nas cercanias de Luanda, fugiu com familiares e escravos, juntamente com o governador Menezes e moradores da capital, para a quinta dos jesuítas no rio Bengo. Depois retornou com o seu clã para sua sanzala, enquanto que os portugueses recuaram para Massangano, vila erguida nas imediações da fortaleza e presídio homônimos, localizados na confluência dos rios Kuanza e Lucala. A administração colonial holandesa termina em 1648, com a reconquista de Luanda pelo exército de Salvador Correia de Sá e Benevides, vindo do Brasil.

No romance, o patriarca e seus filhos legítimos - Rodrigo, Ambrósio, Hermenegildo e Benvindo- e ilegítimos -Nicolau e Diogo- abusavam sexualmente de escravas que ficavam expostas à virilidade desenfreada destes homens egocêntricos e cruéis.

4.1. ESCRAVAS CONSIDERADAS OBJETOS SEXUAIS.

Na obra *O efeito do sexo: políticas de raça, gênero e miscigenação* (2004), Osmundo Pinho analisa as relações de violência sexual, estabelecidas pelo colonizador:

⁸O sociólogo Arthur Carlos Maurício Pestana dos Santos (1941-) foi guerrilheiro nas lutas de independência de Angola. No romance *A Geração da Utopia* (1991), que contém elementos biográficos do autor, são apresentados: a vida de estudantes angolanos em Lisboa, seu engajamento na luta armada pelo término da colonização portuguesa e a sua desilusão pela preferência atual dos políticos pela globalização e pelo neoliberalismo. A reflexão de Pepetela sobre o conhecimento do passado de seu país, a fim de ter uma melhor compreensão do presente, o levou a pesquisar as raízes da História de Angola e a escrever, de maneira crítica, os romances: *A revolta da casa dos ídolos* (1980), *Yaka* (1984), *Lueji: O nascimento dum império* (1989) e *A Gloriosa Família: O Tempo dos Flamengos* (1997).

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

O português, segundo [Gilberto] Freyre, seria um intoxicado sexual. No ambiente da escravidão e da subordinação física e brutal de outros seres humanos, encontrou cenário perfeito para expressão dessa sua característica peculiar. A sexualidade exercida e representada em contextos de desigualdade e assimetria parece ser assim o operador da miscigenação predatória e o elo de ligação entre os diferentes extratos sociais que se reproduzem como diferentes através do exercício direto do desejo e do controle branco sobre o corpo do Outro e sua simbolização. Não seria, nesse sentido, extraordinária a hipótese de que a escravidão, ela mesma, teria um componente voluptuoso, além daquele propriamente econômico ou cultural, e essa parece ser a mensagem mais ou menos implícita em Freyre. Ter um escravo ou escrava, como um objeto perfeito, pleno e legalmente caracterizado, um objeto, é bem verdade, muito especial, na medida em que é um ser humano, pareceria o paroxismo da objetivação carnal.

Não parece casual a conjunção de instâncias diversas de articulação e produção do poder com privilégios sexuais e intercursos raciais biológicos. Teríamos, parafraseando [Marshall] Sahlins, uma economia política da sexualidade? (PINHO, 2004, p. 14)

Fato é que a base da compreensão do vil sistema escravista, que legitimava a posse de um ser humano, de sua força de trabalho e de sua “vontade”, era estendida na compreensão dos donos das “peças” para o domínio do corpo da cativa que se tornava objeto de prazer sexual alheio, sem seu consentimento.

O mecanismo de exploração sexual na época escravocrata é abordado no romance *A Gloriosa Família*, com destaque para as crueldades cometidas contra cativas anônimas e contra Dolores, Lemba e Chicomba- na sanzala de Baltazar Van Dum.

4.1.1 Dolores e Hermenegildo.



Figura 1- Escrava com filho.

Hermenegildo Van Dum e Dolores, escrava aleijada do quintal, tiveram um único envolvimento sexual, pois o rapaz se sentira atraído pelo estranho caminhar da doméstica da casa grande: “Dolores era uma escrava que coxeava, por ter uma perna dez centímetros mais curta que a outra, e ganhou esse nome porque, no tempo dos portugueses, habitava a cidade uma espanhola que caminhava da mesma maneira e se chamava Dolores”.

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

(PEPETELA, 1999, p. 208). Privada da liberdade, a jovem cativa perdeu também sua identidade étnica, a partir do momento no qual ela foi renomeada com o nome de uma europeia, deficiente como ela, em um caso de violência identitária:

Dolores não tinha atributos físicos apreciáveis, além do andar extravagante, pois se mexia toda como uma cobra, num movimento ondulante desde os pés até a cabeça. Ajudava na limpeza da casa grande e numa necessidade premente Hermenegildo derrubou-a na esteira da cubata dela e engravidou-a. (PEPETELA, 1999, p. 208).

Bruto como um animal, Hermenegildo se achava no direito de jogar ao chão uma moça virgem e indefesa. Sozinha com o filho de seu amo, ela não teve como se defender do estupro, já que sua condição de cativa a deixava sem reação natural de defesa diante de uma agressão física masculina e, em consequência disso, ela durante nove meses:

[...] transportava uma enorme barriga que dançava em piruetas incríveis, pois quanto mais grávida mais ela coxeava, parecia uma jibóia ondulante que engolira um boi. Ou talvez tivessem visto que estava grávida mas nem se importavam em saber qual o pai. Afinal um escravo nunca tem uma estória interessante, é uma mercadoria que é vendida quando deixa de servir. (PEPETELA, 1999, p. 233 e 234).

De uma grave e dolorosa violência sexual fora gerada uma criança muito bela, Gustavo, que se tornou o pomo da discórdia da avó, D. Inocência, que queria se apossar do netinho: “Já dava para perceber que não era negro retinto. Mas não foi o tom de pele que chamou a atenção do dono, mas sim os olhos azuis. Havia flamengo na costa”. (PEPETELA, 1999, p. 237).

Ingênua e orgulhosa da beleza da criança mestiça, a mãe que era considerada invisível, ou seja, não era levada a sério como pessoa individual na sanzala, não entendeu que a maternidade era sua, mas o nenê era escravo também e não lhe pertencia.

Na “reunião de machos” Van Dum, Hermenegildo, “tão delicado de carnes e modos”, declarou ser o pai de Gustavo e o orgulhoso avô brindou a notícia com cálices de cachaça e convocou a mãe: “Dolores também se sentia perdida no meio dos senhores, afogada pela alegria do dono Baltazar, com o seu filho nos braços. Ia ficar com o filho dela e vendê-la para o Brasil? Estórias antigas eram contadas no quintal...” (PEPETELA, 1999, p. 239).

Dolores foi excluída da cerimônia de batismo, realizada na igreja da ilha de Luanda: “Baltazar achou inútil que a escrava coxeasse uma tão grande distância. Matilde ainda

tentou argumentar, a Dolores tem o direito de assistir ao baptizado do filho. O meu dono levantou a voz, uma escrava não tem direitos, acabou”. (PEPETELA, 1999, p. 239).

Com planos de se apossar do neto de olhos azuis, Inocência começou um processo para desmamá-lo, quando tinha dois anos de idade, tentando alimentá-lo com papas e mingaus. O pequeno, entretanto, recusava as refeições aos gritos, e Dolores o pegava, aumentando a raiva da avó.

A escrava Chicomba orientava Dolores sobre os perigos de sua reação maternal:

- De tanto enfrentares a senhora, ainda vais pagar. Antes ela fazia vender as escravas que tinham filhos do marido. Agora te vendi a ti por causa do Gustavo. É o que se fala aqui no terreiro e já ouviste.
- O meu dono nunca vai me vender, ele sabe que trabalho bem e nunca refilo.
- És muito burra se confias nele. E és muito burra se não desconfias da mulher dele. Deixa lá a criança brincar na casa grande e comer as porcarias deles. Assim ficas ao pé do Gustavo. (PEPETELA, 1999, p. 363).

Acreditando ter poder sobre o filho, Dolores enfrentava a patroa, a qual montou um estratagema para culpabilizá-la do roubo de duas colheres de prata, embora a escrava somente se alimentasse, conforme a tradição cultural, com o uso de uma das mãos. Para não contrariar a esposa, Baltazar pensou em uma punição física, mas recuou, pois, acreditou ser “um espetáculo doloroso para a criança ver a mãe chicoteada ou mesmo se evitasse o látigo, ficar amarrada ao tronco”. (PEPETELA, 1999, p. 367) Ele deliberou que Dolores e o filho deveriam ir para o arimo (fazenda), mas a cōnjuge gritou: “O meu neto não vai para o Bengo, nem morto [...]. D. Inocência tinha virado fera, a defender os seus direitos sobre o neto”, enquanto segurava Gustavo “que gritava e esperneava, recusando o colo estranho e mirrado” (PEPETELA, 1999, p. 370). A cruel separação entre mãe e filho foi dilacerante, segundo o narrador:

A coxa berrou e chorou quando se apercebeu que Gustavo não ia. Foi uma cena que eu preferia não ter visto. O menino foi arrancado dos braços da mãe e levado para a casa grande, onde gritava com toda a força. E, no quintal, Dolores lutava, recusando partir. Dimuka lhe passou uma corda pelo pescoço, ele e Kalumbo puxavam, e ela se atirou para o chão, só ia arrastada. (PEPETELA, 1999, p. 369 e 370).

Inocência queria mais uso de violência para humilhar a escrava e exigiu que ela fosse amarrada. Quatro homens ataram as pernas de Dolores, que foi enrolada na rede de

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Baltazar e conduzida violentamente, como um animal, para fora da sanzala. Diante da cena monstruosa, Gustavo gritava desesperado sem entender os fatos e:

Exigia a presença da mãe no seu kimbundu incipiente. E quando a avô o soltou, fugiu para o quintal. Ela gritou para a escravaria, não o deixem fugir, não o deixem fugir, mas ele de facto não podia ultrapassar o portão maciço do quintal. Foi apanhado e levado para a casa grande. (PEPETELA, 1999, p. 370).

Nascida livre, Dolores, cujo nome étnico tinha desaparecido, se tornou escrava e perdeu, por causa de sua condição e do desejo de posse de Inocência, a possibilidade de compartilhamento de sua vida com a do seu filho: amamentação, nutrição e afeto. Órfão de mãe viva, Gustavo ficou aos cuidados da amorosa Catarina, filha bastarda de Baltazar Van Dum, até que sua mãe biológica reapareceu.

Cerca de um mês mais tarde, apesar de ter dificuldades de locomoção, Dolores conseguiu fugir da distante fazenda do Bengo e apareceu nas cercanias da sanzala, para tentar sequestrar o próprio filho. O escravo-mor de Baltazar a observou e aguardou o momento certo para pegá-lo e entregá-lo à sua mãe:

Não ofereceu resistência, adivinhando que eu nunca quereria o mal dele. [...] Chegados à entrada, levantei Gustavo e o sentei em cima do portão, para que ele e a mãe se vissem. Dolores se aproximou, com lágrimas nos olhos. A criança reconheceu-a e estendeu os bracitos, gritando. [...] A mãe o amarrou logo às costas com o pano e correu para o mato. (PEPETELA, 1999, p. 371 e 372).

Determinada a recuperar seu filhinho, Dolores enfrentou vários obstáculos para conseguir regressar e, ajudada pelo escravo amigo, cheio de compaixão, conseguiu receber das mãos dele o menino com o qual fugiu sem deixar vestígios:

O meu dono só lamentava. Acabei de perder uma boa escrava e um neto. Hermenegildo não lamentava nada, encolhia os ombros. E D. Inocência não falava, cheia de raiva, pensando certamente que o neto corria nu e descalço pelo mato, sugando leite daquelas tetas malditas, que um raio as seque. (PEPETELA, 1999, p. 372).

4.1.2 CHICOMBA E NICOLAU



Figura 2- Escrava com filho em um sítio.

No mês de novembro de 1645, o mestiço Nicolau Van Dum, que atuava como pumbeiro (comprador de escravos), chegou na sanzala paterna com um grupo de cativos - homens, mulheres e crianças-, adquiridos no sertão, que eram acompanhados por guardas portadores de arcabuzes. Os homens estavam amarrados em grupo de cinco, para impedir fugas. Havia cerca de dezenove mulheres, e Baltazar, que inspecionava as “peças”, tratou de escolher a moça que mais o apetecia: “uma rapariga muito bonita e de cara amuada”. Senhor de vida e morte dos escravos: “Ele apontou com o cabo do chicote de montar que ainda tinha na mão./ -Separa aquela ali”. (PEPETELA, 1999, p. 256).

A atitude machista do holandês branco refletia sua concepção sobre aquele ajuntamento de pessoas negras: Uma espécie de mercado de carne feminina que podia degustar a *bel-prazer*, independentemente da opinião da escolhida sobre a aparência do já idoso e corpulento Baltazar.

A atraente jovem selecionada pelo velho para seu deleite sexual provocou um malicioso comentário do filho Nicolau, o qual, na base da violência verbal e física, já havia desfrutado da juventude e da beleza de Chicomba que falava kimbundu, idioma materno do jovem Van Dum:

Nicolau sorriu. Os olhos luziam, quando disse:-Sabia que o pai ia reparar nela. Bonita, mas muito complicada. Tem mau feitio, até pensei em a pôr nas cordas. Depois o Thor disse não é preciso, tomo conta dela. E de facto acalmou um pouco.

-Porquê a quiseste pôr nas cordas?

O filho olhou para o meu dono, deixou de sorrir. Pelos vistos, não pensara ter de contar as suas estórias íntimas. Era mal conhecer a curiosidade de Baltazar sobre tudo o que se referia a fêmeas. Suspirou, se resolveu a dizer a verdade.

-Era arredia... Lutava... estás a entender?

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

-Tu puseste em cima dela? E ela não queria?

-Acabou por aceitar. Mas das primeiras vezes foi difícil, tive de lhe dar umas boas chapadas. Mas o Thor depois convenceu-a a ser mais dócil. (PEPETELA, 1999, p. 226).

Degradada a objeto sexual, a moça não aceitava o estupro e, por isso, foi agredida com golpes. O colega Thor, que era um príncipe de Hako ou Wako e tinha sido capturado pelos jagas e vendido a Nicolau, aconselhava a revoltada a se mostrar submissa para garantir a sua integridade física e a sua própria vida. Conforme o narrador, diante da constatação da preferência do filho por Chicomba, Baltazar desistiu de se aproveitar dela e a ofereceu a ele:

O meu dono andou para diante, se aproximando do fim do grupo de escravos, fazendo sim, sim com a cabeça. Adivinhei pela sua cara que perdera o interesse na rapariga. Foi com o ar mais natural do mundo que perguntou:

-Queres ficar com ela?

-Só se o pai não quiser... Sabe, para isso ela serve. Mas é inútil ensinar-lhe a cozinhar. Não quer aprender mesmo, diz que não trabalha para homem nenhum. Não dá para tomar conta de uma casa, gentia como é. Mas por uns tempos seve para aquecer uma parte da noite... (PEPETELA, 1999, p. 226).

A oferta paterna de carne nova e fresca para prazer sexual agradou Nicolau, apesar da resistência da escrava, considerada uma “gentia” que, durante a penosa viagem do sertão para a sanzala Van Dum, mostrou que não ia assumir nenhum serviço doméstico, tampouco trabalhar. Tal atitude resoluta refletia a não aceitação de condição de cativa, já que até pouco tempo Chicomba tinha sido uma criatura livre.

A questão do tácito acordo entre o pai e os irmãos Van Dum de experimentarem as escravas, se fartarem da novidade e de as despacharem entre si, parecia ser absolutamente normal na mentalidade escravista. Baltazar, entretanto, temia que tal prática poderia gerar conflitos (makas) e, por causa disso, ele aconselhou Nicolau a arrumar um domicílio fixo para Chicomba:

-Fica com ela, então. Mas não a leve para tua casa, o Ambrósio ainda a apanha e não quero problemas entre irmãos. Sabes como o tipo é rápido. E tinha eu esperança que aquele diabo ia para padre... Arranja um cubata onde ela fique, é melhor. [...] Não seria a primeira vez que o pai ficava com mulher que ele tinha inaugurado ou o contrário. Também entre irmãos eram freqüentes essas passagens de escravas. (PEPETELA, 1999, p. 226).

O narrador, entretanto, não se preocupava com as rivalidades entre eles: “pelo muitas vezes ofereciam uns aos outros os favores de alguma coisa se distinguisse. E tinham uma espécie de pacto de silêncio que protegia as suas ligações de curiosidades externas”. (PEPETELA, 1999, p. 226 e 227).

Instalada em uma cubata (casa) para estar à disposição de Nicolau, Chicomba, que amava Thor, ouvia os conselhos dele para sua sobrevivência no cativeiro, apesar de não se acostumar com o cheiro do Van Dum:

- Ele te levava no capim, mas mais nada. Agora sim, ele até arranhou uma cubata só para ti, para ficar à vontade contigo quando lhe pertencer. É mesmo mulher dele. Se souberes manter o interesse, podes ganhar muito, pelo menos uma vida sossegada. [...] Até querias recusar o branco Nicolau, porque só comigo te querias deitar. Viste como eu tinha razão no caminho? Passaste a deitar com ele, não foste vendida. Aqui estás perto da tua terra, um dia podes te safar ou mesmo ser libertada. Não é melhor?
- É melhor, sim. Mas eu não queria mesmo, ele cheira mal.
- Todos os brancos cheiram. E os filhos deles também. Foi aqui na sanzala que aprendi também isso.
- Estás a aprender muitas coisas de brancos, qualquer dia viras um deles. Deixa! Disseste não fui vendida, mas agora não deito contigo, porque tens medo do branco. (PEPETELA, 1999, p. 235 e 236).

Projetos de fuga tinha Chicomba, que planejava o retorno para a pátria perdida, mesmo se tivesse um filho. E caso D. Inocência assim o quisesse, como fizera, inicialmente com Gustavo, não faria objeção, conforme confidenciava à Dolores:

- Tu vais deixar o teu filho ir para lá quando a dona quiser?
 - Claro que sim. E até esqueço, quando fugir daqui. Vou eu e ele fica. Assim o pai não vem atrás de mim para recuperar o filho. Não sou burra.
- Afinal Chicomba ainda não tinha perdido a esperança de fugir. As conversas com o pobre Thor eram a sério e ela as guardava na memória. Só esperava uma oportunidade. Nicolau muitas vezes ficava fora, como agora. Mas a ausência de Nicolau não era a oportunidade que esperava. Teria de atravessar territórios hostis e podia ser apanhada de novo. Não sei como conseguiria chegar ao seu país natal sem arriscar passar por sítios infestados de jagas, mas ela aguardava pacientemente a sua vez. Entretanto tinha parido um filho de Nicolau que estava disposta a deixar para trás. Chicomba sempre tinha tido um feitio rebelde e decidido, a mansidão actual era um estratagema para a deixarem tranqüila a architectar os seus loucos planos de fuga. (PEPETELA, 1999, p. 363).

4.1.3 LEMBA E DIOGO

Filho de uma escrava e de Baltazar van Dum, Diogo foi criado no quintal por outras cativas e tinha mágoa do genitor que não reconheceu a paternidade. No entanto, após o casamento de seu meio-irmão Rodrigo, que fiscalizava a fazenda do rio Bengo, a tarefa lhe foi delegada e ele pode se sentar à mesa da casa grande com os filhos legítimos do pai. Solitário na empreitada rural, o rapaz solicitou a posse de uma jovem escrava, Lemba, que já tinha sido passada de mão em mão:

- Por isso lhe agradecia me dares a Lemba, lá no Bengo não tem mulher, faz muita falta para fazer companhia e comida.

A Lemba era uma escrava ainda nova que Nicolau comprara uns anos atrás, para além do Golungo, e que Baltazar nunca vendeu, supondo ser a rapariga utilizada pelo filho mais velho. Agora vinha o mais novo pedir a cedência? Mais uma chatice. Escaldado com tudo que passava na família, o meu dono cortou com mau humor.

- Sabes muito bem que a Lemba já está ocupada. Queres arranjar maka com o Nicolau?

- Não está. Quer dizer, está. Por mim. Faz tempo.

- O Nicolau sabe?

- Foi ele que me deu.

Baltazar ficou a olhar para o filho, atônito. Os irmãos se passavam mulheres e ele não sabia? Bom, de facto também não tinha nada com isso. Diogo já tinha pelo menos vinte e dois anos, era um homem, as escravas andavam ali pelo quintal mesmo para serem engravidadas e Lemba até mostrava alguma graça. Mas devia ser estéril, nunca engravidou. Sempre foi mau negócio manter uma mulher que não produzia filhos, já a devia ter vendido. (PEPETELA, 1999, p. 165).

A questão da esterilidade de Lemba incomodava o comerciante de escravos, Baltazar, que somente via as “peças” humanas como mercadorias com o objetivo de alcançar lucro, seja monetário ou sexual. O pai queria saber dos planos de Diogo:

-Mas queres casar com ela?

-Então eu vou casar com uma escrava? Só amigar. [...]

Seria baixar de condição se casasse com uma escrava, claro. Começava a notar que os Van Dum eram muito cientes da sua posição, mesmo os que tinham nascido no quintal.

- Se bem compreendi, estás a pedir para me deixar levar ela no Bengo. Mas se me dá ainda é mais melhor. (PEPETELA, 1999, p. 165).

4.2. ESCRAVAS MÃES DESPACHADAS PARA SALVADOR.

A esposa oficial, D. Inocência, negra, filha de um soba, criada na missão católica, observa a sexualidade vivenciada pelo clã masculino e punia as escravas que engravidavam de seu marido, exigindo que ele as vendesse para rumo ao Brasil: Elas “tinham atravessado o mar, exigência da esposa oficial pela lei da igreja [...]”. (PEPETELA, 999, p. 165).

Três filhos naturais -Nicolau, Catarina, irmãos de sangue, e Diogo- eram estimados por Baltazar, mas, hostilizados por Inocência. Os dois mais velhos eram rebentos de uma escrava dos Dembos, com a qual Baltazar mantinha relações na mesma época, em que era amigado com Inocência que pariu Gertrudes e Rodrigo os quais tinham idades parecidas as dos meio-irmãos. Por exigência da esposa intransigente, eles foram criados sem o afeto materno no quintal, junto com outros escravos, até cerca de doze anos de idade, quando o pai os reconheceu como filhos legítimos. Nicolau se tornou comprador de escravos e, Catarina, cozinheira da casa grande.

Diogo, filho de uma cativa e de Baltazar, foi criado no quintal: “não conheceu a mãe, pois esta o acabou de parir e foi negociada para o Brasil, por imposição de D. Inocência. Mas

tendo sido reconhecido pelo pai, deixou de ser filho de escrava para ser filho de dono”. (PEPETELA, 1999, p. 165). A legitimidade ocorreu para que ele pudesse assumir a função de administrador do arimo (fazenda) do Bengo.

5. CONCLUSÃO

No romance *A Gloriosa Família*: O tempo dos Flamengos, o narrador do angolano Pepetela denuncia as relações de poder na sociedade machista que se caracteriza “pela autoridade, imposta institucionalmente, do homem sobre a mulher e os filhos no âmbito social”. (CASTELLS, 2008, p. 169). Por causa da funesta tradição, Baltazar Van Dum acreditava poder manter sua sexualidade desenfreada além do matrimônio, fato que provocava um zelo doentio na cônjuge, Dona Inocência, que incorporava em si os mesmos padrões de dominação e violência aos quais estava submetida face à hierarquia masculina.

Na coletividade escravista, o poder do homem, do senhor, se intensificava e a cativa era o elo mais fraco nas cadenas do infame processo econômico que reduzia seres humanos à mercadoria e os tornava “dessocializados”, “descivilizados” e “despersonalizados” (MEILLASSOUX, 1995, p. 79).

O narrador de Pepetela criticou o sistema de opressão presente nas brutas relações entre Baltazar Van Dum e seus filhos com as suas escravas, nas quais se destacavam constrangimento, bestialidade e ferocidade em um sistema de cerceamento e violação dos direitos humanos.

Elas - as anônimas, Dolores, Chicomba e Lemba- sofriam três tipos de violência: a da privação da liberdade, por viverem em cativeiro; a sexual, por causa das relações forçadas com o dono da sanzala e filhos; a moral, devido à condenação de Inocência Van Dum que as separava dos filhos recém-nascidos, concebidos pelo esposo holandês, e as enviava em exílio perpétuo; ou seja, a da perda pessoal de sua identidade étnica e da maternidade. Alguns rebentos ficavam em mãos alheias, criados como “filhos do quintal”, muitos dos quais não eram conhecidos pelos pais, apesar de terem a pele clara.

Na obra são demonstrados episódios de abuso sexual de escravas, com contato íntimo não consentido. Nesses estupros foram geradas crianças mestiças sem nome paterno, sem identidade própria, que eram segregadas pela cor mais clara da pele, pois não eram nem negras, nem brancas, mas carregavam o estigma de serem crianças do quintal e bastardas.

Vítima de violência sexual e social, Dolores desenvolveu uma resiliência que a permitiu planejar a fuga de seu degredo para recapturar o seu filho, que fora apossado pela avó. A escravidão física, psicológica e afetiva de mãe e filho tinha terminado, graças à resistência da cativa, que apesar do estupro sofrido nas mãos de Hermenegildo Van Dum, não recusara o nenê, concebido de forma violenta.

Com o passar do tempo, Chicomba se conformou que não iria conseguir fugir sozinha e alcançar a tão sonhada liberdade. Os jagas, que caçavam pessoas, para vendê-las aos portugueses e aos holandeses, infestavam os caminhos do interior e ela podia ser novamente capturada e ter um destino pior. A maternidade e a relativamente tranquila vida ao lado de um Van Dum, que lhe proporcionava certos privilégios, acalmara seu espírito e ela aceitou a vida de companheira e mãe.

Lemba não teve opção, não pôde se recusar aos irmãos Van Dum, no entanto, ao ser escolhida por Diogo, para viver com ele no arimo, pode ter uma vida mais tranquila.

No romance *A Gloriosa Família: O tempo dos Flamengos*, o narrador do angolano Pepetela acusa um período de desumanidade, o da escravidão, no qual havia um total desrespeito aos direitos humanos das escravas, que sofriam subordinação física e sexual, envolvidas, na base da pressão física masculina, em situações desiguais e assimétricas com Baltazar Van Dum e seus filhos, que acreditavam poder exercer controle sobre o corpo delas em perversos atos de violação da dignidade feminina.

Vale refletir sobre dois aspectos abordados no romance: Primeiro, se as brutais relações entre homens e mulheres, em uma época na qual não há mais o sistema legal da escravidão, se repetem? Segundo, a falta de uma Declaração dos Direitos Humanos no século XVII que não teria permitido a prática escravista entre Luanda, Recife e Salvador.

6. REFERÊNCIAS

- ALENCASTRO, Luiz Felipe. **O Trato dos Viventes**: Formação do Atlântico Sul. Séculos XVI e XVII. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- CARDOSO, Manuel da Costa. **Subsídios para a história de Luanda**. Edição do Museu de Angola. Luanda: Imprensa Nacional de Angola, 1954.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. A era da informação: Economia, sociedade e cultura. Trad. de Klauss B. Gerhard. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**. Disponível em: <<http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>>. Acesso em: 12 mai. 2014.

A INSCRIÇÃO DO GÊNERO, RAÇA/ETNIA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

- HUTCHEON, Linda. **Poética do Pós-Modernismo**: história, teoria, ficção. Tradução de Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- MEILLASSOUX, Claude. **Antropologia da escravidão**: O ventre de ferro e dinheiro. Trad. de Lucy Magalhães. Revisão técnica de Luiz Felipe de Alencastro. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- MENEZES, Sezinando L.; SANTOS, Thiago C. dos. **Os holandeses e o nordeste brasileiro: 1630-1654**. Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão. p. 1-9. ANPUH/SP-USP. São Paulo, 08 a 12 de setembro de 2008. Disponível em: <<http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XIX/PDF/Paineis/Thiago%20Cavalcante%20dos%20Santos.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2014.
- PINHO, Osmundo. O efeito do sexo: políticas de raça, gênero e miscigenação. **Cadernos Pagu**. Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero- Pagu, Unicamp, n. 23, p. 89-119, jun. dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332004000200004>. Acesso em: 12 mai. 2014.

7. CONOGRAFIA

- Figura 1- Escrava com filho. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/2005/06/02.shtml>>. Acesso em: 12 mai. 2014.
- Figura 2- Escrava com filho em um sítio. Disponível em: <http://3.bp.blogspot.com/_MNjvTyDyXgc/TTzq8HdCSzI/AAAAAAABgU/OuchbLKP9AE/s1600/mulhertrinidad1830.jpg>. Acesso em: 12 mai. 2014.

